



Università di Foggia

Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali,
Scienze della Formazione

TESI DI DOTTORATO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE,
DELLO SVILUPPO E DELL'APPRENDIMENTO
(XXXVIII CICLO)

**PEDAGOGIA ED ECONOMIA:
QUALI FUTURE LITERACIES NELLA
FORMAZIONE DEI FUTURI ECONOMISTI?**

Coordinatrice:

Prof.ssa Isabella Loiodice

Tutor:

Prof. Giuseppe Annacontini

Dottorando:

Dott. Antonio Pio Ruggiero

Anno Accademico 2024/2025

A tutti coloro che hanno contribuito alla mia crescita
personale, professionale e spirituale:
la mia famiglia, i miei amici, i miei parenti,
il mio prof. Giuseppe Annacontini e la mia prof.ssa Daniela Dato,
e non per ultimo il Signore, da sempre mia guida e mio rifugio.

ABSTRACT

La tesi dottorale dal titolo “Pedagogia ed Economia: quali *future literacies* nella formazione dei futuri economisti?” si colloca all’interno della cornice degli studi dei *Future Studies* proponendo, attraverso una connessione innovativa tra pedagogia ed economia, prospettive inedite e sistemiche per un futuro sostenibile ed accessibile soprattutto per le prossime generazioni. Concentrandosi sul dialogo e sull’interazione tra i diversi saperi, la pedagogia si impegna nella costruzione di pensieri e di sentieri educativi orientati sia alla dimensione “civile”, all’interno dei diversi livelli che coordinano e garantiscono l’equilibrio sociale (vedi quello economico), sia al “bene comune”, concetto fondamentale per un’idea di comunità che si interessa del benessere, dell’educazione al futuro, e dell’inclusione di tutti gli individui. A partire dall’analisi del *megatrend* intercettato dai Futuri Studies, ovvero “le disuguaglianze socio-economiche e post-globalizzazione”, il progetto di ricerca si interroga sulla presenza e sull’applicazione di modelli economici attualmente presenti e che possono essere applicati in un arco temporale a lungo termine, soprattutto a conferma e a sostegno di un’idea maggiormente incentrata sulla valorizzazione dei soggetti. Attraverso un approccio teorico e sperimentale, la ricerca intende, con la progettazione di un master universitario di primo livello, promuovere una formazione sistemica e sensibilizzare gli studenti e le studentesse ad un pensiero “globale”, soprattutto attraverso lo sviluppo di conoscenze e competenze favore dell’inclusione, della giustizia sociale, della reciprocità e della sostenibilità.

ABSTRACT

The doctoral thesis entitled ‘Pedagogy and Economics: what future literacies in the training of future economists?’ falls within the framework of Future Studies, proposing, through an innovative connection between pedagogy and economics, new and systemic perspectives for a sustainable and accessible future, especially for the next generations. Focusing on dialogue and interaction between different fields of knowledge, pedagogy is committed to constructing educational ideas and pathways oriented both towards the “civil” dimension, within the various levels that coordinate and guarantee social balance (see the economic dimension), and towards the “common good”, a fundamental concept for a community that cares about well-being, education for the future, and the inclusion of all individuals. Starting from an analysis of the megatrend identified by Future Studies, namely “socio-economic inequalities and post-globalisation”, the research project examines the presence and application of current economic models that can be applied over the long term, above all to confirm and support an idea that is more focused on the enhancement of individuals. Through a theoretical and experimental approach, the research aims, with the design of a first-level university master's degree, to promote systemic training and raise awareness among students of “global” thinking, especially through the development of knowledge and skills that promote inclusion, social justice, reciprocity and sustainability.

INDICE

INTRODUZIONE	7
--------------------	---

PRIMO CAPITOLO

FUTURI SISTEMICI: EDUCARE ALL'ECONOMIA A PARTIRE DALLA RICCHEZZA DELLE PERSONE

1.1	PERCHÉ STUDIARE IL FUTURO OGGI?.....	11
1.2	CENNI STORICI SULLA RELAZIONALITÀ IN ECONOMIA	30
1.3.	QUALI MODELLI PER IL FUTURO?.....	34
1.3.1	ECONOMIA DELLA CIAMBELLA	36
1.3.2	ECONOMIA CIVILE	41
1.3.3	ECONOMIA DEL BENE COMUNE.....	44
1.3.4	ECONOMIA CIRCOLARE	48
1.4	PEDAGOGIA ED ECONOMIA: QUALI SFIDE NELLA CULTURA CONTEMPORANEA?	51
1.5	CONNESSIONI IN TEMPI INCERTI: VERSO L'HOMO RECIPROCANs.....	61
1.6	UMANIZZARE L'ECONOMIA: IL RITORNO DELLA RELAZIONALITÀ	82
1.7	PEDAGOGIA, ECONOMIA, DEMOCRAZIA: SENTIERI DI EDUCAZIONE ECONOMICA E DI CITTADINANZA	96

SECONDO CAPITOLO

RICERCA EMPIRICA: IPOTESI, SCELTE METODOLOGICHE E ANALISI DEI DATI

2.1	LE RAGIONI EPISTEMOLOGICHE DELLA RICERCA.....	111
2.2	IL METODO E LE FASI DELLA RICERCA	113
2.3	IPOTESI, DOMANDA E OBIETTIVI DI RICERCA	117
2.4	METODOLOGIA DELLA RICERCA: LE RAGIONI DEL LAVORO..	119
2.5	PERCHÉ UN MASTER DI PRIMO LIVELLO SULL'ETICA DELL'ECONOMIA	121
2.6	IL CAMPIONE.....	122
2.7	GLI STRUMENTI E L'ANALISI DELLA RICERCA.....	123
2.8	L'INTERVISTA	124
2.9	ANALISI DEI DATI.....	128

2.10 REPORT FINALE	159
2.11 IL QUESTIONARIO	168
2.12 ANALISI DEI DATI.....	170

TERZO CAPITOLO

DEFINIZIONE DEL MASTER UNIVERSITARIO DI PRIMO LIVELLO DAL TITOLO “PEDAGOGIA ED ETICA DELL’ECONOMIA, DELLO SVILUPPO UMANO E SOCIALE”

3.1 DEFINIZIONE PROPOSTA FORMATIVA.....	191
3.2 PRESENTAZIONE DELLA PROPOSTA - SCHEDA TECNICA	194

QUARTO CAPITOLO

LABORATORI DI FUTURO: VERSO PROSPETTIVE INEDITE E SOSTENIBILI

4.1 QUALI FUTURI PER UN MONDO SOSTENIBILE?.....	220
4.2 NON SOLO MASTER: FUTURE ECONOMIC LABS	226
4.3 (NON)CLUSIONE.....	232
CONCLUSIONE	234
APPENDICE	237
APPENDICE I.....	238
APPENDICE II.....	240
APPENDICE III	247
BIBLIOGRAFIA	258
SITOGRAFIA	278

INTRODUZIONE

La ricerca si colloca nell'ambito della Pedagogia Generale e discute il tema della conoscenza delle *future economies* tra i ricercatori e i futuri economisti. Infatti la domanda di ricerca: “*quanta consapevolezza-conoscenza c'è tra professionisti e ricercatori in ambito formativo ed economico sul tema delle future economies?*” si inserisce sia all'interno di una cornice teorica relativa agli studi sul Futuro (definiti *Future Studies*) sia in relazione a una vasta produzione di *soft law* tra cui spiccano documenti (come l'Agenda 2030 e il tema della *future literacy* promossa dall'UNESCO). L'intento è quello di immaginare e programmare possibili azioni formative utili al contrasto di fenomeni “catastrofici” (come le disuguaglianze economiche) che potrebbero condizionare e non garantire vivibilità alle generazioni future. Alla luce delle continue trasformazioni sociali, culturali, tecnologiche, e ambientali, le principali organizzazioni e istituzioni internazionali affermano che è fondamentale ripensare un piano d'azione formativo secondo una prospettiva sistemica e relazionale, unendo le diverse dimensioni formali, non formali e informali.

«In a rapidly changing world, where technology, globalization, climate change, growing polarization of societies, and demographic and social dynamics are reshaping every aspect of our lives, education is undergoing a transformational journey. Education is no longer confined to traditional school-based education for children but has expanded to encompass lifelong and life-wide learning»¹ (UNESCO, 2025).

L'apertura di nuovi spazi formativi ed interdisciplinari consentirebbe un maggiore contrasto alle diverse “emergenze” e aprirebbe nuovi orizzonti a tutti i professionisti del futuro che opereranno nel panorama economico. La seguente ricerca, di natura teoretica e interpretativa, analizza, ricorrendo al concetto di *future economies*, l'esistenza di paradigmi/modelli capaci di rispondere alle diverse e probabili

¹ <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know?>

catastrofi. Difatti, attualmente, non esistono, soprattutto in campo economico, affidabili modelli del futuro. Esistono modelli carenti sulla dimensione etica ed “umana” al punto da poter diventare risorsa per le prossime sfide solo se sottoposta a modifiche e cambiamenti sociali. L’assenza della dimensione “umanista”, all’interno dei diversi rapporti economici, condiziona e frammenta la continuità di un pensiero attento e indirizzato soprattutto al valore e alla preziosità degli individui. Proprio per questo motivo il dialogo con la pedagogia, fondamentale per riconnettere l’economia con le scienze sociali, interroga entrambe sull’esistenza di possibili applicazioni capaci di accogliere la dimensione “umanista” come parte integrante e fondamentale del rapporto economico. Con l’intento di presentare, al termine della ricerca, una possibile proposta formativa incentrata sul trinomio “futuro-economia-scienze sociali”, la ricerca ha esplorato e analizzato i dati attraverso l’uso di strumenti qualitativi e quantitativi, definendo come campione ricercatori/ricercatrici e professionisti operanti nel Terzo Settore per la ricerca qualitativa e studenti e studentesse di economia per la ricerca quantitativa. È apparso fondamentale seguire un approccio ampio, diversificato ma comunque strettamente correlato sia per ottenere un quadro d’insieme sul valore etico sia per promuovere un’idea di formazione diversa e soprattutto attenta al bene personale e sociale. La tesi, suddivisa in quattro capitoli, è stata strutturata secondo una logica precisa, cercando di partire dalla cornice teorica di riferimento fino all’output finale della ricerca (con la presentazione della proposta).

Nel primo capitolo, attraverso la presentazione dei *Future Studies*, si affronta il tema dei *megatrend* del futuro (con particolare riferimento alle disuguaglianze economiche e sociali). La presenza di possibili “catastrofi” nei prossimi 10-30 anni è una questione che richiama soprattutto una riflessione sul presente, tempo dell’azione e della progettazione. Effettuando inoltre un focus sia sulle economie per il futuro sia sul concetto di *future literacies*, la prima parte della tesi intende interconnettere le diverse dimensioni temporali (passato, presente, futuro) con la finalità di creare un processo rigenerativo e inquadrare gli elementi chiave per una buona lettura del progetto di ricerca. Inoltre, esaminando il rapporto pedagogia-economia, si riflette sui temi che accomunano la dimensione economica con quella

sociale. Infatti, l'approfondimento di modelli economici, anche di stampo umanista, enfatizza, evidenzia e conferma la possibile connessione, e quindi il possibile ritorno stesso dell'economia nell'alveo delle scienze sociali. Con l'intento di ripristinare quel principio dialogico e relazionale, incentrato sulla valorizzazione dell'uomo e della donna all'interno del rapporto e degli affari economici, la seconda parte del primo capitolo, servendosi anche di altri frame concettuali propri di altri saperi sociali, si impegna nel favorire la rivalutazione, nell'economia, della dimensione etica e soprattutto utopica (nonché protesa al possibile).

Nel secondo capitolo, principalmente di stampo metodologico, si presenta il progetto di ricerca, nello specifico dalla formulazione delle ipotesi fino all'analisi dei dati sia in riferimento alla ricerca qualitativa sia alla ricerca quantitativa.

La descrizione degli strumenti di ricerca e dei risultati ottenuti permette di presentare un quadro complessivo quanto più chiaro possibile delle diverse fasi e dei risultati ottenuti al termine della ricerca.

Nel terzo capitolo, in stretta connessione con il capitolo precedente, si propone la possibilità di un intervento formativo post-terziario come output finale del progetto di ricerca.

Nel quarto capitolo, a conclusione del lavoro di tesi, si è inteso sottolineare il valore strategico e di importanza che ho lo studio del futuro, in particolare cercando di offrire proposte per un'educazione a scenari possibili e sostenibili.

PRIMO CAPITOLO

FUTURI SISTEMICI: EDUCARE ALL'ECONOMIA A PARTIRE DALLA RICCHEZZA DELLE PERSONE

1.1 PERCHÉ STUDIARE IL FUTURO OGGI?

All'interno di una lettura del contesto sociale resa sempre più complessa dall'abbondanza di segnali di crisi (a causa delle diverse emergenze globali che abitano il pianeta), si inserisce un'ipotesi di pianeta sempre più instabile e debole sul profilo dell'utilità (Ceruti, 2018). I diversi cambiamenti geopolitici, tecnologici, culturali ecc. rendono sempre più incerte le sorti della terra. Non solo, anche il destino dei valori umani, tra questi il benessere e l'equità sociale, appare condizionato e profondamente rimesso in discussione. La costante evoluzione della tecnologia, progressivamente inserita anche all'interno delle singole esperienze, modifica gradualmente il piano relazionale individuale e sociale. Infatti, la forte dipendenza dal mondo informatico e tecnologico induce l'individuo a nuovi scenari fatti di comportamenti e prodotti sempre più complessi. Affrontare, pertanto, questo periodo articolato significa, non solo lottare contro le proprie paure, ma anche immaginare un piano d'azione basato sulla democrazia e sul bene della collettività. Le varie emergenze che abitano il nostro pianeta, minacciose e sconosciute rispetto alla quotidianità (Antonacci, 2022), aprono gli orizzonti alla pedagogia in una prospettiva completamente diversa. Valorizzando in positivo le diverse crisi (Fabbri, 2019), l'analisi della contemporaneità abbandona le logiche del "qui ed ora" e accoglie con speranza (Scardicchio, 2020) le prospettive associate al futuro (Antonacci, 2022).

«La pedagogia può trovare in concetti metabolici rivolti al futuro, come la speranza, categorie fondanti per una progettualità non ottimistica né catastrofica, ma lucidamente realista e materialista. La speranza deve essere però intesa non già come "vaga aspirazione" a un futuro migliore, ma come prassi di ricerca.

“Speranza, creatività, ricerca: costrutti differenti per dire della medesima cifra dell'umano e dell'universo, dove sperare non è solo suggestione o autosuggestione, ma vera e propria mossa epistemica e dunque pragmatica, che corrisponde alla competenza biologica propria dei sistemi viventi in evoluzione: comporre scomporre - ricomporre i repertori disponibili”» (Antonacci, 2022, p. 15).

In tale prospettiva, la pedagogia propone un decentramento dell'individuo dal proprio "io" per ricongiungersi al "noi", consentendo un rafforzamento della fiducia e legittima l'incontro verso una crescita costruttiva (Mortari, 2006) anche di fronte alle numerose criticità presenti a causa delle varie vulnerabilità sociali. Saper immaginare insieme ciò che è ancora sconosciuto, come forma consapevole di dislocazione dal presente (Levinas, 1961), non solo consente di scoprire ciò che è nuovo ma, al contempo, stimola l'individuo a lottare contro una realtà negativa e non desiderata. Infatti, non è solo il presente a condizionare il futuro. Pensare al domani consente un cambiamento netto anche sul presente (Antonacci, 2022). E sebbene l'umanità si sia molto spesso interrogata e anche coraggiosamente proiettata su ciò che deve ancora accadere (Ceruti, 2018), soltanto in tempi più recenti si è sviluppato formalmente l'ambito che oggi definiamo come studi sul futuro, come *Future Studies*.

Tali studi, nonostante le diverse fasi che hanno attraversato le ricerche, attualmente possono essere considerati come parte di un ambito di sapere che gode di una propria autonomia e di una propria indipendenza (Barbieri Masini, 2023). La continua messa in discussione della sua validità scientifica è stata strettamente correlata ai diversi fenomeni sociali che hanno caratterizzato gli ultimi decenni del Novecento. Infatti, dagli studi di Rajni Kothari (1974), emerge che la diversità di orientamenti possibili è radicata nei diversi contesti culturali. La varietà delle opzioni è collegata alle molteplicità dei sistemi valoriali a cui ciascuno è ancorato attraverso tradizioni sociali. Infatti, tale articolazione, si converte in scenari globali differenti, conducendo a una considerazione cruciale: solo attraverso l'accettazione e il riconoscimento della propria matrice culturale, e di conseguenza anche l'apertura alle diverse espressioni culturali, è possibile immaginare ipotetici scenari sul proprio domani.

Il confronto critico tra i diversi ricercatori, ancora oggi, è caratterizzato da forti divergenze (sebbene ci siano stati, in altri tempi, anche risvolti positivi soprattutto utili per aprirsi a nuove ricerche). Per poter analizzare con più chiarezza le diverse trasformazioni, è opportuno domandarsi, *in primis* quale sia il reale motivo per cui

l'uomo è interessato agli studi del futuro e, in secondo luogo, comprendere il senso delle diverse oscillazioni che caratterizzano tale area di interesse.

La richiesta da parte dell'uomo di programmare e immaginare ciò che risulta attualmente indefinito, può essere interpretata sia come risposta a un bisogno materiale estrinseco sia come risposta a un bisogno esistenziale intrinseco (Barbieri Masini, 2023). Esplorare i nuovi futuri non è solo una semplice risposta a interrogativi posti dall'uomo, ma anche una responsabilità collettiva che nasce nel tempo presente (Ellyard, 2023) e che richiede valutare attentamente sia la validità e l'efficacia delle proiezioni sia l'analisi critica delle modalità attraverso cui queste proiezioni sono realizzate. Questione, questa, ancora ampiamente dibattuta dagli studiosi di FS.

Numerosi intellettuali fanno riferimento al concetto di *prospective* coniato da Gaston Berger (1964), una visione integrata che collega la dimensione passata con quella presente e futura. Questi elementi appaiono ben interconnessi soprattutto nei Paesi in via di sviluppo. Infatti, a tal proposito, il sociologo indiano Rajni Kothari (1974) afferma:

«Il futurista deve risolvere un dilemma. Ogni futurista è un riformatore e un romantico, e come tale è guidato da una visione il cui credo fondamentale è quello di allontanarsi dal passato e plasmare il presente per creare un mondo diverso. Tuttavia, come scienziato e come scettico, sa che una rottura totale con il passato è una proposta impossibile e pericolosa e che l'unica speranza consentita è quella di un mondo migliore» (p. 1).

Pensare e lavorare con il futuro seguendo l'approccio dei *Future Studies* richiede, nel concreto, l'accoglienza di una specifica modalità cognitiva che definisce il modo di comprendere e leggere la realtà (Barbieri Masini, 2023). Si tratta di una "lente interpretativa" capace di guidare le scelte quotidiane e fornire un quadro complessivo dei diversi pensieri utile soprattutto per interpretare le diverse relazioni tra individui, società e ambiente. Ci si riferisce a una mente in grado di apprendere

e di educare a partire dall'idea di futuro come dimensione costitutiva, oggi, dell'esperienza umana.

L'intreccio tra sapere, immaginazione progettuale, finalità e aspirazione si ritrova con frequenza tra i pensatori del Sud globale. Antonio Alonso Concheiro (2009), ad esempio, richiama l'eredità di scienziati e poeti precedenti per sostenere che l'identità collettiva di una società non si definisce solo attraverso il suo passato, ma anche tramite le visioni e i progetti rivolti all'avvenire.

Ogni forma di consapevolezza, infatti, inclusa quella che riguarda il futuro, nasce all'interno di un contesto culturale e sociale preciso. È legata ad una memoria storica che unisce esperienze pregresse, relazioni e consuetudini (Foucault, 1973). Poiché il futuro, per definizione, non è ancora accaduto, non è possibile sperimentarlo direttamente. Ciò che si può conoscere sono gli scenari che vengono prodotti: visioni, desideri, idee e prospettive che riflettono, in un tempo diverso, il nostro presente.

Per questo motivo, gli studi, non riguardano eventi garantiti o predeterminati, ma ipotesi su ciò che potrebbe accadere. A tal proposito, infatti, gli scenari vengono distinti in: possibili (ovvero tutti quelli che si potrebbero presentare, anche quelli improbabili); probabili (cioè coloro che possono verificarsi alla luce dei dati intercettati) e desiderabili, vale a dire tutte quelle soluzioni a cui l'individuo aspira. In una prospettiva futura segnata da cambiamenti ancora più rapidi e interdipendenti rispetto al presente, l'adozione di questo stile di pensiero sembra proporsi come una soluzione quasi obbligata che, però, andrebbe coltivata educativamente (come ogni forma mentis o habitus di pensiero) sin dai primi anni di vita. Lo studio dei futuri, dunque, sembra poter facilmente ricondurre a una riflessione e presa di posizione pedagogico-educativa, poiché richiede la capacità di stimolare un'immaginazione operante che, già nell'infanzia, i bambini possono abituarsi a utilizzare nella misura in cui concepiscano il futuro non come un evento determinato o immodificabile, ma come uno spazio aperto, costruibile e soggetto all'influenza delle azioni umane.

In tale prospettiva, l'educazione al futuro diventa un esercizio di immaginazione progettuale, orientato alla responsabilità e alla cittadinanza attiva. Riflettere su questo concetto, fin dall'infanzia, significa anche abituarsi a considerare la pluralità dei futuri, allenando lo sguardo a cogliere le connessioni tra cause ed effetti, a

interrogarsi sulle conseguenze delle scelte presenti e a sviluppare una visione sistemica e di lungo termine. Questa prospettiva è ritenuta cruciale da chiunque intenda contribuire attivamente al cambiamento sociale.

Ogni cambiamento è possibile solo attraverso una visione diversa e alternativa della realtà, attraverso uno sguardo che sia capace di cogliere la novità, attento al divenire e che sia responsabile e “ottimisticamente pedagogico”.

Romesh Thapar (1978) mette in evidenza il legame esistente tra la nascita di una nuova generazione di studiosi del futuro e la presa di coscienza delle interconnessioni che determinano il progressivo peggioramento della qualità della vita. Egli sostiene che solo attraverso un “intervento consapevole” e radicato nella sensibilità culturale del contesto di appartenenza si può ripensare una costruzione di una società futura (incentrata, a tal proposito, su un paradigma di sviluppo alternativo, fondato su sensibilità, creatività e solidarietà, come antidoto allo spreco e alla disuguaglianza).

Affinché tali cambiamenti possano diventare operativi e sostenibili nel corso del tempo, è fondamentale saper educare i professionisti a sostenere una adeguata alfabetizzazione al futuro, costruito al quale, nel presente progetto di tesi, si farà riferimento con il termine *Future Literacy*. Si parla di un concetto innovativo e multidisciplinare, promosso in particolare dall'UNESCO, che definisce l'abilità dell'individuo di anticipare e controllare gli sviluppi futuri secondo varie modalità e secondo vari scopi (UNESCO, 2018). Non si tratta di tentare di predire il futuro con certezza, quanto, al contrario, sviluppare una competenza fondamentale che permette agli individui e alle collettività di navigare l'incertezza e la complessità contemporanea, riconoscendo l'influenza del futuro sul presente e il potenziale delle azioni attuali nel plasmare scenari futuri.

Negli anni, infatti, si è persa quella “responsabilità previsionale” di cui parla Franco Cambi (2017), in quanto le generazioni precedenti non si sono interessate di quali potessero essere le conseguenze delle proprie azioni e scelte sulle generazioni future. Il nucleo della *Futures Literacy* risiede proprio nel passaggio dall'approccio tradizionale alla previsione, spesso focalizzata su un'unica traiettoria futura. L'alfabetizzazione al futuro, invece, scopre e valorizza l'esistenza di molteplici futuri possibili e sottolinea come il futuro non sia un destino programmato bensì un

orizzonte aperto che può essere attivamente influenzato e co-creato (UNESCO, 2018).

Questa prospettiva rafforza l'innata capacità umana di saper immaginare. Preparando e affinando consapevolmente questa competenza, gli individui, di conseguenza, possono essere maggiormente disponibili a pensare l'inattuale e quindi pronti ed equipaggiati per affrontare la novità, l'imprevisto e il cambiamento. Corrisponde a una vera e propria abilità, allo stesso livello della lettura e della scrittura, che può essere appresa, praticata e applicata in diversi contesti (UNESCO, 2018).

Un pilastro centrale della *Futures Literacy* è la promozione di consapevolezza dei propri presupposti anticipatori (*anticipatory assumptions* – d'ora in poi AA). Si tratta di convinzioni spesso tacite e inconsce che abbiamo sul futuro e che influenzano profondamente il nostro modo di percepire il presente e di agire. La *Futures Literacy* mira a rendere espliciti questi AA, permettendo di riconoscerli, analizzarli e, se necessario, metterli in discussione. Questo processo di riflessione critica sui propri *bias* e sulle proprie aspettative permette di sviluppare un pensiero più flessibile, adattivo e aperto a nuove possibilità (UNESCO, 2018).

La *Futures Literacy* è strettamente legata alla Disciplina dell'Anticipazione, che è lo studio teorico e pratico dei sistemi e dei processi anticipatori. La pubblicazione *Transforming the Future* utilizza il costrutto di *Futures Literacy* proprio «come strumento per definire la comprensione dei sistemi e dei processi anticipatori – anche conosciuta come la Disciplina dell'Anticipazione [trad. mia]» (UNESCO, 2018, p. 2). Questo campo di studio esplora come gli esseri umani e altri sistemi "usano il futuro" per dare senso al presente e per agire. Sviluppare *Futures Literacies* significa immergersi in questa disciplina, apprendendo a riconoscere i diversi modi in cui l'anticipazione opera e come può essere gestita in modo più efficace e consapevole. L'importanza della *Futures Literacy* è sempre più riconosciuta in un mondo caratterizzato da rapidi cambiamenti, incertezze crescenti e sfide globali complesse (come i cambiamenti climatici, le pandemie, le disuguaglianze sociali e le distruzioni tecnologiche).

In questo contesto, l'Alfabetizzazione al Futuro:

- **Migliora il Processo Decisionale:** Permette a individui, organizzazioni e governi di prendere decisioni più informate e strategiche, costruendo piani e strategie resilienti che considerano un'ampia gamma di scenari futuri. L'UNESCO ne sottolinea in tal senso «la necessità e l'opportunità per una significativa innovazione nei sistemi decisionali umani» (UNESCO, 2018, p. 2).
- **Promuove Resilienza e Adattabilità:** Supporta lo sviluppo della resistenza agli shock e l'adattamento ai cambiamenti, convertendo l'incertezza da minaccia a risorsa per l'innovazione.
- **Contrasta la "Povertà dell'Immaginazione":** Il raggiungimento di una specifica competenza, capace di comprendere gli scenari futuri, permette di affrontare gli impedimenti che condizionano il progresso e consente l'apertura a nuovi orizzonti (soprattutto in termini di riconoscimento e di scoperta).
- **Promuove Empowerment e Agentività:** Fornisce agli individui gli strumenti per sentirsi più autonomi e responsabili nella creazione del proprio futuro, stimolando la creatività e la proattività di fronte alla complessità. Questo si allinea con l'obiettivo di essere liberi e costruire sviluppi inclusivi e sostenibili.

Tra le diverse proposte rientrano, come applicazione della teoria, *Future Laboratories* (FLLs), ovvero veri e propri spazi deputati al *learning-by-doing* progettati per:

- **Rendere espliciti gli AA:** Attraverso esercizi interattivi e discussioni guidate, i FLLs aiutano i partecipanti a portare alla luce e analizzare i loro presupposti anticipatori, spesso radicati e inconsci.
- **Realizzare un coinvolgimento collettivo e la co-creazione di scenari:** I laboratori generano uno spazio collaborativo in cui gruppi di persone possono riflettere collettivamente sul futuro di un

tema/problema/situazione/contesto specifico (ad esempio, il futuro dell'educazione, della salute, o di una comunità locale). Questo processo di co-creazione stimola una visione più ampia e diversificata.

- **Promuovere pratiche di design contestualizzato:** Ogni FLL è attentamente progettato in base al contesto specifico, inclusa la selezione dei partecipanti, la scelta dell'argomento, l'ambiente di lavoro e le tecniche di apprendimento (euristiche). Questo assicura che l'esperienza sia pertinente e significativa per i partecipanti (UNESCO, 2018).

La Futures Literacy, pertanto, non è una formula magica per prevedere il domani, ma un approccio dinamico e consapevole che, attraverso la riflessione sui nostri modi di "usare il futuro" e l'esplorazione di molteplici possibilità, mira a potenziare l'immaginazione e la capacità di agire in modo libero, responsabile e innovativo per plasmare futuri più desiderabili e sostenibili.

Le ragioni che spingono a valutare l'opportunità di una formazione al futuro nascono da alcuni fenomeni che, attualmente, interrogano l'intera popolazione sulle possibili catastrofi che possono danneggiare e compromettere il campo di possibilità realizzative delle prossime generazioni.

Tra queste, a titolo di esempio, la crisi climatica ed ambientale richiede un aggiornamento dei paradigmi educativi ponendo, soprattutto al centro dell'azione e della riflessione, la sostenibilità come focus della formazione e della progettazione. A tal proposito, il *Green Comp*, ovvero il Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità, promosso dal *Joint Research Centre (JRC)* della Commissione Europea nel 2022, si propone come strumento utile per guidare e promuovere la logica della sostenibilità nei processi di istruzione e formazione. L'esigenza di promuovere conoscenze, abilità e attitudini è, qui, finalizzata alla formazione di una mentalità proiettata al pensiero sostenibile, empatico e responsabile (Goleman, 2009), ponendo attenzione e cura, non solo all'intero pianeta, ma anche ai singoli individui che tessono e costruiscono costantemente relazioni.

L'idea del Quadro europeo delle competenze è sostenere l'apprendimento permanente su tutti i piani della formazione (formale, informale e non formale) per sviluppare in ogni occasione una specifica propensione a pensare il futuro con sguardo aperto, responsabile e consapevole. Focalizzare l'attenzione sui plurali contesti formativi si rivela essere la strategia privilegiata, utile a sostenere un'idea *green* di salute del pianeta. Infatti, le aree di competenza della sostenibilità del *Green Comp*, suddivise in quattro sezioni, sono le seguenti:

Tabella 1. Settori, competenze e descrittori del *GreenComp*.

SETTORE	COMPETENZA	DESCRITTORE
1. Incarnare i valori della sostenibilità	1.1 Attribuire valore alla sostenibilità	Riflettere sui valori personali; individuare i valori e spiegare come varino tra le persone e nel tempo, valutando criticamente se collimano con i valori della sostenibilità.
	1.2 Difendere l'equità	Difendere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti a beneficio della sostenibilità.
	1.3 Promuovere la natura	Riconoscere che gli esseri umani fanno parte della natura e rispettare le necessità e i diritti di altre specie e della natura stessa, al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti.
2. Accettare la complessità nella sostenibilità	2.1 Pensiero sistemico	Affrontare un problema in materia di sostenibilità sotto tutti gli aspetti; considerare il tempo, lo spazio e il contesto per comprendere come gli elementi interagiscono tra i sistemi e all'interno degli stessi.
	2.2 Pensiero critico	Valutare informazioni e argomentazioni, individuare ipotesi, mettere in discussione lo status quo e riflettere sul modo in cui il contesto personale, sociale e culturale di provenienza influenza il pensiero e le conclusioni.
	2.3 Definizione del problema	Formulare le sfide attuali o potenziali come problemi legati alla sostenibilità in termini di difficoltà, persone coinvolte, tempo e ambito geografico, al fine di individuare approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi e per attenuare quelli già esistenti e adattarvisi

FIGURA 1. (Centro Comune di Ricerca, Commissione Europea. (2022). *GreenComp – Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità* (EUR 30955 IT). P. 14. <https://www.torinosocialimpact.it/wp-content/uploads/2022/10/greencomp-quadro-europeo-delle-competenze-in-materia-KJNA30955ITN.pdf>)

Tabella 1. Settori, competenze e descrittori del *GreenComp*.

SETTORE	COMPETENZA	DESCRITTORE
3. Immaginare futuri sostenibili	3.1 Senso del futuro	Immaginare futuri sostenibili alternativi, prospettando e sviluppando scenari alternativi e individuando i passi necessari per realizzare un futuro sostenibile preferito.
	3.2 Adattabilità	Gestire le transizioni e le sfide in situazioni di sostenibilità complesse e prendere decisioni relative al futuro malgrado l'incertezza, l'ambiguità e il rischio.
	3.3 Pensiero esplorativo	Adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, utilizzando la creatività e la sperimentazione con idee o metodi nuovi.
4. Agire per la sostenibilità	4.1 Agentività politica	Orientarsi nel sistema politico, individuare la responsabilità e la titolarità politiche dei comportamenti non sostenibili ed esigere politiche efficaci per la sostenibilità.
	4.2 Azione collettiva	Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.
	4.3 Iniziativa individuale	Individuare il proprio potenziale a favore della sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e il pianeta.

FIGURA 2. (Centro Comune di Ricerca, Commissione Europea. (2022). *GreenComp – Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità* (EUR 30955 IT). p 15. <https://www.torinosocialimpact.it/wp-content/uploads/2022/10/greencomp-quadro-europeo-delle-competenze-in-materia-KJNA30955ITN.pdf>)

In aggiunta al quadro delle competenze appena riportato, si ricorre all'utilizzo della metafora dell'impollinazione da parte delle api al fine di illustrare analogicamente come le *Green Comp* possono agire nel mondo presente, per il mondo futuro:

«Le **api** rappresentano le competenze relative al settore "agire per la sostenibilità": agentività politica, azione collettiva e iniziativa individuale. Le api agiscono sia individualmente sia come organismo collettivo. Ogni ape svolge un ruolo fondamentale per garantire il funzionamento della colonia, e tutte lavorano insieme per raggiungere lo stesso obiettivo.

I **fiori** rappresentano le competenze relative al settore "immaginare futuri sostenibili": senso del futuro, adattabilità e pensiero esplorativo. I fiori generano frutti e i frutti generano semi, cosicché la vita può continuare.

L'**alveare** rappresenta le competenze relative al settore "incarnare i valori della sostenibilità": attribuire valore alla sostenibilità, difendere l'equità e promuovere la natura. L'alveare protegge e sostiene le api.

Polline e nettare rappresentano le competenze relative al settore "accettare la complessità nella sostenibilità": pensiero sistemico, pensiero critico e definizione dei problemi. Il polline e il nettare attirano le api verso i fiori e le api trasportano il polline da un fiore all'altro mentre raccolgono il cibo per la loro colonia. Le interdipendenze tra polline, api e fiori garantiscono la sopravvivenza sia delle piante che delle api» (Centro Comune di Ricerca, Commissione Europea, 2022, p. 16).

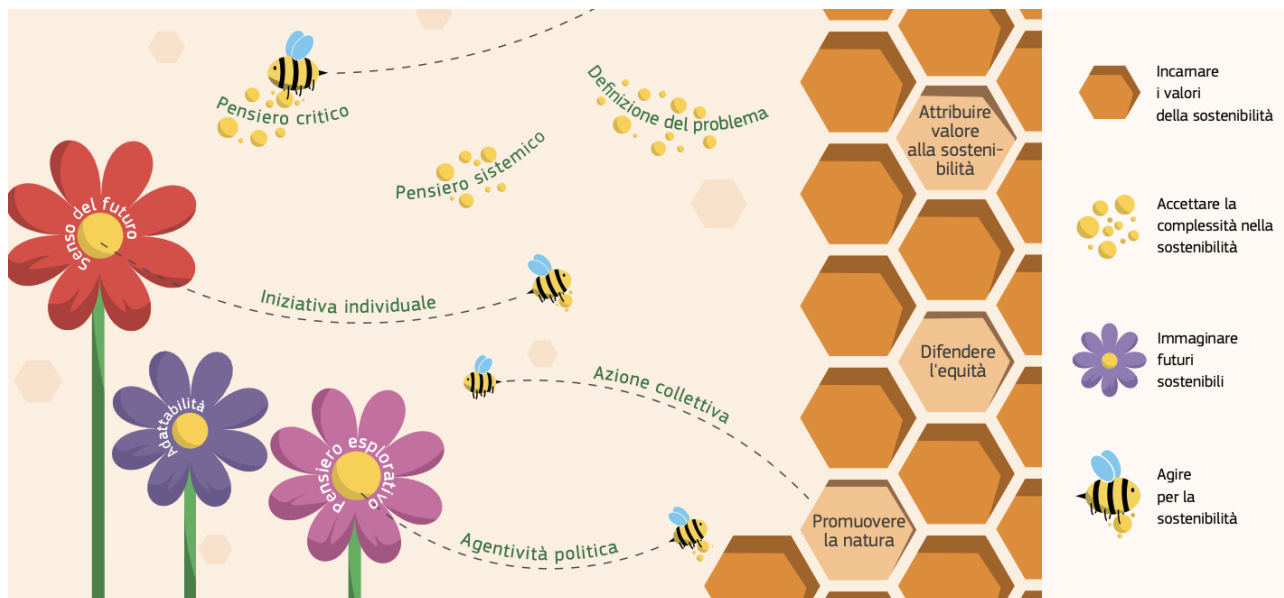


FIGURA 3. (Centro Comune di Ricerca, Commissione Europea. (2022). *GreenComp – Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità* (EUR 30955 IT). p. 16. <https://www.torinosocialimpact.it/wp-content/uploads/2022/10/greencomp-quadro-europeo-delle-competenze-in-materia-KJNA30955ITN.pdf>)

L'intento da parte dell'UNESCO di aprire gli orizzonti al e del futuro è al cuore di un ulteriormente documento: "Reimmaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'istruzione" (2021). Tale documento è frutto di un'iniziativa della Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione, istituita dall'organizzazione stessa nel 2019. Il testo intende sostenere le ragioni e il metodo del dialogo trasformativo e rigenerativo in ambito educativo, utile soprattutto per affrontare le diverse sfide che oggi minacciano il pianeta. La vita e la qualità sulla terra, da diverso tempo, è ormai minacciata da crescenti situazioni di crisi legate a diversi fattori che spesso si rinforzano reciprocamente quali le disuguaglianze socio-economiche, i cambiamenti climatici, la perdita di biodiversità, ecc. (UNESCO, 2021).

Reinventare l'educazione in questo periodo consente un'apertura a un mondo desiderato e immaginato come più giusto, più sostenibile e più in pace per tutti. La proposta centrale è, infatti, un "nuovo contratto sociale per l'istruzione", inteso

come accordo a favore di un bene che diventa per tutti. Incentrato principalmente sulla giustizia, sulla diversità culturale e sull'uguaglianza sociale, l'azione concreta che si prospetta è il rafforzamento dell'istruzione come impresa pubblica e l'accesso alla formazione per tutti e per tutta la vita (UNESCO, 2021). A tal proposito, nel documento si legge come :

«Pedagogy should be organized around the principles of cooperation, collaboration, and solidarity. It should foster the intellectual, social, and moral capacities of students to work together and transform the world with empathy and compassion. [...]

Curricula should emphasize ecological, intercultural and interdisciplinary learning that supports students to access and produce knowledge while also developing their capacity to critique and apply it. [...]

Teaching should be further professionalized as a collaborative endeavour where teachers are recognized for their work as knowledge producers and key figures in educational and social transformation. [...]

Schools should be protected educational sites because of the inclusion, equity and individual and collective well-being they support – and also reimagined to better promote the transformation of the world towards more just, equitable and sustainable futures. [...]

We should enjoy and expand the educational opportunities that take place throughout life and in different cultural and social spaces» (UNESCO, 2021, p. 4)

Sempre in un'ottica di cura per il futuro dell'umanità e del pianeta non si può non ricordare l'Agenda 2030, sottoscritta da 193 Stati delle Nazioni Unite nel 2015 per progettare un piano d'intervento sul futuro per il benessere della collettività.

L'individuazione di 17 obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), ognuno con specifiche caratteristiche da conseguire entro il 2030 (ASviS, 2020), evidenziano le aree di intervento e di miglioramento sotto una prospettiva futura:

Figura 1 Gli obiettivi o SDG dell'Agenda 2030.



FIGURA 4. (Zanichelli Editore S.p.A. (s.d.). *Che cos'è l'Agenda 2030?* (Scheda studente). Zanichelli Editore S.p.A. p. 1.

<https://educazionecivica.zanichelli.it/nucleo-2-sostenibilita/che-cos-e-l-agenda-2030/download/media-33-che-cos-e-agenda2030-scheda-stud>)

Tra gli obiettivi promossi dall'Agenda 2030 e visibili nel seguente progetto di ricerca rientrano:



Goal 4

Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti

FIGURA 5. (ASviS - Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. (2020). *L'Agenda 2030 dell'Onu e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile: Fatti e cifre*. p.6. https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/Fatti_%26_Cifre_2020.pdf)



Goal 8

Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti

FIGURA 6. (ASviS - Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. (2020). *L'Agenda 2030 dell'Onu e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile: Fatti e cifre*. p. 10. https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/Fatti_%26_Cifre_2020.pdf)



Goal 10
Ridurre
l'ineguaglianza
all'interno di e fra
le Nazioni

FIGURA 7. (ASviS - Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. (2020). *L'Agenda 2030 dell'Onu e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile: Fatti e cifre*. p. 12. https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/Fatti_%26_Cifre_2020.pdf)



Goal 12
Garantire modelli
sostenibili
di produzione
e di consumo

FIGURA 8. (ASviS - Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. (2020). *L'Agenda 2030 dell'Onu e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile: Fatti e cifre*. p. 14. https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/Fatti_%26_Cifre_2020.pdf)

Le proposte presentate dal documento, unite alle diverse considerazioni e i diversi valori sul futuro (condivise nel tempo dagli studiosi), aprono gli orizzonti inoltre ad una lettura incentrata sia sull'esperienza (Cazes, 2008) sia sull'accettabilità delle diverse dimensioni temporali (McHale, 1969).

Infatti, la scansione del presente consente sia un accesso alle aspettative future sia una possibile rilettura del passato, soprattutto in termini di valutazione retrospettiva degli eventi e conferimento di significati positivi oppure negativi. Aprire un dialogo tra presente e passato, pertanto, risulta funzionale per una buona costruzione del futuro solo se vi è una stretta interconnessione tra tempo, memoria e opportunità (Barbieri Masini, 2023).

Le origini del pensiero futurologico, secondo gli studi promossi dai Future Studies (Barbieri Masini, 2023), possono essere ricondotte all'epoca dell'antica Grecia, in particolare grazie a tutte quelle incisioni che furono pensate come messaggi per le nuove generazioni. Infatti, anche le diverse costruzioni storiche (piramidi, complessi cerimoniali ecc.) che si sono susseguite nel tempo, furono ideate con l'idea di persistere nei secoli e incarnare prospettive future. Difatti, anche i filosofi hanno direttamente o indirettamente fatto riferimento a questo argomento. Eraclito, per esempio sosteneva che il cambiamento corrispondesse ad una costante ripetuta nel tempo; oppure Platone, nella Repubblica, delineando un'idea di società basata sul principio di giustizia come punto cardine dell'organizzazione politica e sociale, apriva già a quel periodo gli orizzonti alle lunghe tradizioni delle utopie.

In ogni utopia affiora con costanza una tensione tra le esigenze personali e quelle collettive (Bloch, 2019), contrasto che spesso rindirizza una lettura sul futuro come alternativa al presente. I bisogni individuali e sociali, affrontati anche all'interno degli studi filosofici, sono stati oggetto di riflessione e di connessione con i *Future Studies*. Prendendo spunto dal pensiero filosofico, a differenza di Thomas More (1516), che rintracciava come volere supremo di una società il bene collettivo, a discapito quindi dell'individualità, Bacone (1626), invece, proponeva una visione futura incentrata sull'importanza e sul potere dell'individuo. Queste posizioni, completamente differenti, evidenziano semplicemente il progresso dell'uomo ma anche l'evoluzione del pensiero stesso. Infatti, con il passare degli anni, un ulteriore

dibattito, caratteristico soprattutto degli scienziati utopisti del XIX secolo, è stato il valore assoluto attribuito alla scienza e/o al progresso scientifico e tecnologico per risolvere i problemi attuali e prevedere le attuali e le future sfide umane. La storia delle utopie, nel corso dello sviluppo di cambiamenti e di nuovi pensieri è sempre giunta a domande che hanno accompagnato tutte le diverse epoche storiche. L'interrogarsi sul senso della vita, così come domandarsi il perché dell'esistenza del bene o del male, o pensare il futuro come orizzonte nel quale lasciare retaggi sensibili sono questioni che caratterizzano l'umanità e che non si esauriscono perché caratterizzate da una complessità fondamentale, ovvero ambiti di ricerca in cui è difficile, se non impossibile, trovare risposte o soluzioni. A bisogni emergenti corrisponde, oggi, uno sviluppo tecnologico che prosegue ad una velocità smisurata così come, nel campo economico, si manifestano cambiamenti rapidi ed importanti. La presenza di mutamenti improvvisi quanto radicali è affiancata, al contempo, da sistemi che non assecondano tale accelerazione ma che presentano comportamenti più lenti, a volte ai limiti dell'inerzia. È il caso, ad esempio, dell'innovazione nel campo dell'istruzione (Honoré, 2009).

Proprio in ragione di questo sfasamento tra la velocità dei diversi sistemi sociali che, comunque, restano interconnessi è necessario domandarsi (e al tempo stesso progettare) interventi che possano favorire sia la disposizione a valutare l'efficacia ed eventualmente accogliere il portato delle innovazioni in essere, sia la riflessione sui costi e sull'utilità effettiva di un progresso che procede a ritmi così rapidi da non consentire una funzionale metabolizzazione dei cambiamenti.

Come afferma Gaston Berger (1964): «Quanto più veloce è il veicolo, tanto più ampia deve essere la portata dei suoi fari» (in Barbieri Masini, 2023, p. 22). È necessario anticipare il futuro con massima ampiezza per non trovarsi completamente impreparati di fronte ai cambiamenti sempre più emergenti e improvvisi e non rischiare di compromettere il futuro delle generazioni a venire, a causa di una irresponsabile sottovalutazione degli effetti che questi hanno sulle “questioni umane”.

In tal senso, l'emergere di repentine innovazioni etico-sociali non meno che tecnologiche, economiche non meno che politiche ha spinto diversi studiosi del

futuro ad analizzare le crisi e le emergenze da diversi punti di vista. Alvin Toffler (1971), dal suo canto, riconobbe tre grandi epoche definite “del cambiamento” (molto spesso connesse tra loro): dell’agricoltura, dell’industriale e dell’informazione. La civiltà agricola persiste ancora in numerosi Paesi in via di sviluppo mentre, in alcune nazioni più avanzate come Brasile, Corea e Taiwan, si affianca alla civiltà industriale. Altri Stati, tra cui diverse nazioni europee e gli Stati Uniti, si trovano in una fase caratterizzata dal primato dell’industrializzazione e dell’informazione, affrontando una crisi agricola principalmente indotta da fattori globali. In altri casi, come il Giappone, appare ormai pienamente inserito nella civiltà dell’informazione. Daniel Bell (1969), negli anni Sessanta del Novecento, analizzò le dinamiche di trasformazione che avrebbero generato crisi nella società futura. Egli notò come il potere si sarebbe spostato dai proprietari terrieri e da coloro che erano in possesso di risorse economiche a chi avrebbe gestito la conoscenza. Tuttavia, nonostante fosse generalmente acquisito il sentimento di una crisi di transizione, si sono date a riguardo posizioni differenti sulle cause e sull’evoluzione della stessa.

Il filosofo Garaudy (1977) prima e, più di recente, il sociologo e futurista Gaultung (2015) sostengono che la crisi complessiva della civiltà occidentale sia non solo politica ma anche economica, educativa e, ancora, valoriale. Altri, come per esempio Nandy (1993) sottolinea, con il termine “sofferenza istituzionale” le difficoltà presenti nelle istituzioni di una società o di una cultura. Infatti, come afferma l’autore in *Traditions, Tyranny and Utopias: Essays in the Politics of Awareness* (1993): «nessuna visione del futuro può trascurare il fatto che la sofferenza istituzionale raggiunge il nucleo più profondo dell’essere umano, e che le società devono affrontare tale sofferenza attraverso la cultura e la psicologia, al pari di quanto fanno con la politica e l’economia» (in Barbieri Masini, 2023, p. 24).

1.2 CENNI STORICI SULLA RELAZIONALITÀ IN ECONOMIA

Alle radici del pensiero economico e della “relazionalità economica” vi è, come per altre discipline di stampo umanista, la cultura greca. Difatti, il termine stesso “economia” deriva dal greco *oikonomia* il *nomos* dell’*oikos*, l’“amministrazione della casa”. Nata inizialmente come pratica organizzativa (soprattutto per il bene della famiglia stessa) l’evoluzione del concetto ha camminato, di pari passo, con il pensiero etico e civile.

Influenzata principalmente dalla cultura cattolica, in particolare con Francesco d’Assisi e, successivamente, dai Domenicani, la cultura economica spesso si è interessata dell’individuo e della parità tra cittadini. Sebbene il richiamo alla dimensione etica e morale sia alquanto antica, l’idea stessa di una economia “civile” sorge con l’Umanesimo, in particolare con lo scopo di rendere omaggio alle forme di vita basate sulle opere concrete rispetto a quelle meditative (Bruni et al., 2021).

Tra i maggiori esponenti di questo tempo, principalmente caratterizzato da un’idea di felicità, di accumulazione e libertà d’impresa, sono stati Giuseppe Toniolo, cattolico impegnato in ambito accademico soprattutto come docente di economia sociale e Leonardo Bruni. Secondo Toniolo l’incontro tra Umanesimo e Scolastica è stato determinante soprattutto per lo sviluppo dell’economia civile, a differenza di Bruni che, invece, riteneva la dimensione “civile” fosse una conferma delle radici aristoteliche e qualità determinante per un’idea di bene comune (Zamagni, 2007). Sebbene il pensiero fosse particolarmente in linea con una crescita e un’attenzione individuale e sociale, l’arrivo del pensiero individualista ha letteralmente preso il sopravvento, contribuendo ad un allontanamento del benessere comune per favorire maggiormente quello personale. Abbandonando al contempo i principi teologici, caratteristici soprattutto dei primi tempi anche della storia del pensiero economico stesso, l’arrivo dell’Illuminismo, in particolare con Adam Smith in *Ricchezza delle Nazioni* (1776), conferma l’interesse del bene individuale come elemento principale e, in forma secondaria, gli effetti della stessa come conseguenza del bene sociale. Anche se la prospettiva risulta piuttosto critica (rispetto ai periodi storici precedenti), l’intento per Smith era rimandare alla collettività un profilo di uomo autonomo e non più condizionato dagli altri.

«Per questo motivo Smith ritiene che l'economia di mercato non solo sia più efficiente rispetto al sistema chiuso dell'economia feudale ma che sia anche superiore dal punto di vista etico perché libera le persone dai rapporti di dipendenza che invece erano tipici dell'età feudale (il clan, il signore del feudo, il capofamiglia). Al tempo stesso, Smith è altrettanto consapevole che il mercato, questa nuova forma di relazione tra individui anonima e impersonale, può impoverire i rapporti sociali e, di conseguenza, produrre infelicità e solitudine» (Bruni et al., 2021, p. 165).

Il legame tra autonomia personale e benessere sociale è retto, secondo l'autore, dal concetto noto della “mano invisibile”.

«Nella Teoria dei sentimenti morali la mano invisibile è chiamata in causa per spiegare come l'insaziabilità e il lusso dei proprietari feudali contribuiscano al bene di chi lavora sotto di loro. I proprietari redistribuiscono le ricchezze prodotte dal lavoro servile comprando oggetti per abbellire le loro case, favorendo il lavoro nelle città e, di fatto, così facendo, contribuiscono all'avvento di un ordine economico che vedrà la loro progressiva perdita d'importanza. È interessante quanto Smith dice a riguardo: “Sono condotti da una mano invisibile a fare quasi la stessa distribuzione delle cose necessarie alla vita che sarebbe stata fatta se la terra fosse stata divisa in parti uguali tra tutti i suoi abitanti, e così, senza volerlo, senza saperlo, fanno progredire l'interesse della società, e offrono mezzi alla moltiplicazione della specie (Smith 2001, p. 376)”» (Bruni et al., 2021, p.166).

Anche se la continuità tra *Teoria dei Sentimenti morali* (1759) e *Ricchezza delle Nazioni* (1776) risulta evidente rendendo i testi tra loro complementari, con la morte di Smith l'interpretazione del suo pensiero ha subito, con molta probabilità, una evoluzione tale da condurre a fraintenderne il reale significato, incentrando l'interesse principalmente sul benessere individuale. Per il ritorno ad un'idea di

bene comune e di dimensione civile, maggiormente interessata alla collettività, si dovrà attendere Antonio Genovesi, abate italiano e docente di cattedra di Etica a Napoli. Autore di alcune opere, tra cui *Lezioni di Economia Civile* (1765), il pensiero del sacerdote italiano, sostenuto successivamente da alcuni suoi allievi come Filangieri e Dragonetti, è particolarmente importante perché incentrato sull'interesse pubblico e sul sociale. Promotore della cooperazione e dell'aiuto reciproco, Genovesi introdusse il concetto di fede e felicità pubblica. «Niente è più necessario a una grande e pronta circolazione quanto la "fede pubblica"» (Genovesi 2013, p. 341). In stretta connessione con il senso di reciprocità l'economista italiano, con l'introduzione del concetto di fede e felicità pubblica, ribalta completamente l'idea di Adam Smith, valorizzando il senso di comunità ed enfatizzando la continuità che avviene apprezzando la crescita e la relazione pubblica. Infatti, come afferma l'autore:

«fatigate per il vostro interesse; niuno uomo potrebbe operare altrimenti, che per la sua felicità; sarebbe un uomo meno uomo: ma non vogliate fare l'altrui miseria; e se potete, e quanto potete, studiatevi di far gli altri felici. Quanto più si opera per interesse, tanto più, purchè non si sia pazzi, si debb'esser virtuosi. E legge dell'universo che non si può far la nostra felicità senza far quella degli altri». (Genovesi, 1962, p. 449).

In linea con il pensiero dell'autore, nel XXI secolo² Amartya Sen, noto filosofo ed economista contemporaneo, ha inserito nel panorama economico idee fondamentali (come quelle delle *capabilities* e delle *functionings*) per affrontare il grande problema attuale delle disuguaglianze sociali. Promotore di un pensiero basato sulla libertà di scelta, soprattutto attraverso il concetto di *capability*, Sen pone il reddito, così come altri elementi economici, come funzionamenti per giungere alla libertà e quindi alla scelta (Sen, 2000).

² Il breve excursus storico, presentato a sostegno delle ipotesi e degli obiettivi del progetto di ricerca, si concentra principalmente su autori che hanno caratterizzato e valorizzato la dimensione etica e civile all'interno del panorama economico (non considerando, pertanto, autori che hanno promosso un pensiero molto distante da principi legati alla condivisione e alla cooperazione).

I richiami appena fatti hanno, evidentemente, il solo scopo di proporre una ricostruzione a volo radente e senza alcuna pretesa di esaustività. Tuttavia tale passaggio consente di fissare alcuni passaggi funzionali a mettere in luce il cammino percorso da un concetto che, oggi, appare ancora inconcluso e indirizzato a produrre una nuova ridefinizione del pensiero economico (soprattutto sul piano etico e morale).. Infatti, come sostiene Bart Wilson (2010) con il termine *humanomics* , è fondamentale che l'economia incontri, nuovamente, le scienze sociali affinché, attraverso un processo interdisciplinare, possa riconsiderare (all'interno del suo apparato epistemologico), aspetti determinanti e caratterizzanti sia per la disciplina stessa sia per la crescita, il benessere e la felicità pubblica.

1.3 QUALI MODELLI PER IL FUTURO?

Le disuguaglianze economiche sono una delle principali sfide della società contemporanea. Presentandosi sia come espressione della disparità in termini di reddito e ricchezza sia come dimostrazione di squilibri nell'accesso a risorse importanti come istruzione, sanità e lavoro dignitoso, esse rappresentano il risultato di una complessa combinazione di fattori storici, politici, culturali ed economici che si sono rafforzati nel tempo, condizionando la struttura economica ed etica delle società moderne. Durante gli anni Ottanta, lo sviluppo di modelli economici neoliberisti, soprattutto favorevoli all'esclusività dei mercati (tra gli intenti ultimi anche la riduzione degli interventi promossi dallo Stato) hanno evidenziato, con il rafforzamento della competizione, le disparità e le disuguaglianze sociali promuovendo sia una privatizzazione dei servizi pubblici sia una crescente concentrazione della ricchezza nelle mani di pochi (Harvey, 2005; Stiglitz, 2012). Infatti, secondo Piketty (2014), una delle dinamiche che favoriscono le disuguaglianze è il superamento del tasso di crescita economica del rendimento del capitale, portando un aumento della ricchezza a una porzione sempre più ristretta della popolazione. Tale condizione, sempre più favorevole alle "posizioni di rendita" anziché alla valorizzazione del merito o del talento individuale, influisce negativamente su prassi economiche legate al bene della collettività (Stiglitz, 2012). Anche la globalizzazione ha evidenziato, con la sua stessa affermazione, l'esistenza di una classe globale "vincitrice" e una invece di "perdenti" (Milanovic, 2006). La crescente disparità tra paesi e tra classi sociali continuano ad evidenziare risultati e aspettative ridotte e negative, non solo nel panorama economico ma anche nell'ambito dell'istruzione (OCSE, 2018), compromettendo e rendendo sempre più difficile l'uguaglianza e le pari opportunità.

Considerati i diversi fenomeni che condizionano e mettono a rischio la sopravvivenza delle attuali e delle future generazioni, il *megatrend* del futuro preso in considerazione, intercettato all'interno dei piani di riflessione e di intervento dei *Future Studies*, è stato oggetto di analisi e di ricerca sia per poter identificare nuovi modelli, a favore dell'inclusione e della valorizzazione delle relazioni all'interno dei rapporti economici, sia per costruire e delineare nuovi sentieri di condivisione

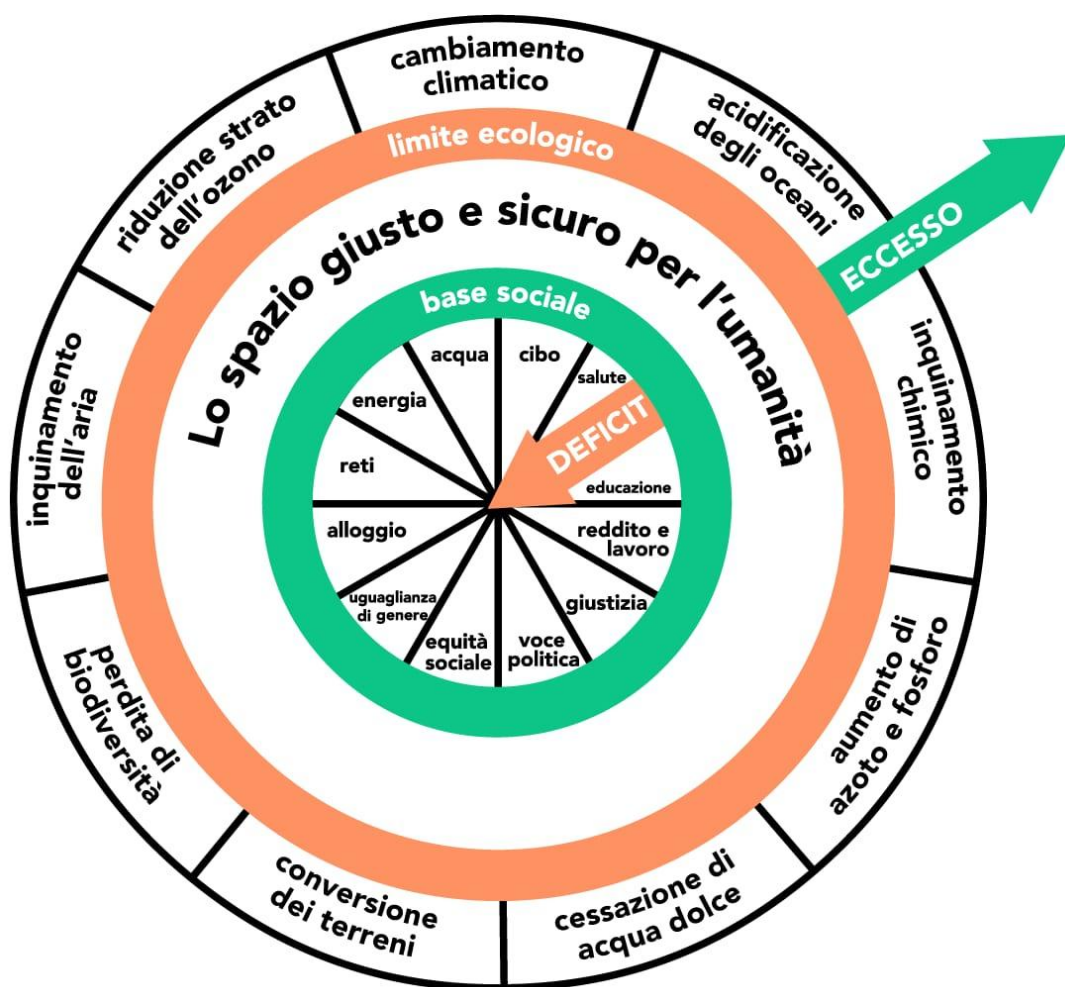
a partire dal dialogo con altri saperi scientifici come la pedagogia, la psicologia, la sociologia ecc.

Al fine di sostenere la possibilità di ampliare sia le libertà individuali sia quelle sociali (Sen, 1999), è apparso necessario approfondire quali modelli economici per il futuro (in altri termini *future economies*) possano presentare caratteristiche tali da poter attribuire loro una maggiore sostenibilità e un maggiore attenzione al bene e al benessere comune. In tal senso, i modelli che si intendono presentare promuovono, in forma sistemica, non solo valori etici utili per ripristinare la centralità degli individui nel pensiero e nel rapporto economico (e quindi una prospettiva particolarmente umanista), ma anche strategie economiche che non entrano in contrasto con un trend di miglioramento sul piano ecologico ed ambientale.

1.3.1 ECONOMIA DELLA CIAMBELLA

In risposta alle diverse problematiche economiche, sociali, ambientali, il XXI secolo si è mostrato inadeguato e fortemente propenso ad assecondare logiche promotrici di egoismo, disparità e competizione. In direzione critica nei confronti della predominanza e centralità del PIL (Prodotto Interno Lordo) Kate Raworth (2017) propone il modello alternativo dell'“economia della ciambella”, in inglese *Doughnut Economics*, con l'intento di integrare sostenibilità ecologica e giustizia sociale. La proposta fatta dall'economista inglese è una rappresentazione teorica e pratica attenta a coltivare il “bene dell'umanità” (Raworth, 2017). L'immagine della “ciambella” cui si ispira la studiosa, permette di riferirsi in via metaforica a due “limiti” fondamentali: il bordo rappresenta l'insieme dei diritti e dei bisogni umani essenziali (salute, istruzione, lavoro, parità ecc.) al di sotto dei quali non deve essere concesso andare; il bordo esterno, invece, i limiti planetari entro cui l'attività dell'individuo deve rimanere per non compromettere i sistemi naturali, come per esempio il clima, la biodiversità ecc.

Tale proposta, nata dal lavoro del *Stockholm Resilience Center* sui limiti planetari e dall'analisi dell'ONU sulle soglie minime dello sviluppo umano, viene sintetizzata e promossa da Raworth (2017) con il fine ultimo di indirizzare la popolazione verso prassi che possano rientrare nello “spazio giusto per l'umanità” pertanto, né sotto la soglia dei diritti fondamentali, né oltre i limiti ecologici del pianeta. La critica evidente nei confronti dell'esclusivo riferimento al PIL e degli squilibri sistemico-planetari rende il nuovo modello economico un chiaro invito a operare in direzione di un cambiamento di paradigma, passando da un'economia lineare a un'economia rigenerativa e circolare (Raworth, 2017). Lo scopo dell'agire economico, in questa accezione, non è, infatti, esclusivamente rivolto alla crescita, quanto al progresso nei limiti stabiliti dalla sostenibilità dell'ecosistema planetario, riconoscendo e ricollocando l'economia come sottosistema del più ampio sistema sociale e umano (Daly & Farley, 2011).



duegradi

FIGURA 9. (<https://www.duegradi.eu/news/economia-della-ciambella/>)

Come riportato precedentemente, infatti, le dodici dimensioni:

- Nutrizione adeguata;
- Disponibilità di acqua sicura;
- Igiene sostenibile;
- Energia elettrica;

- Strumenti per cucinare salubri;
- Istruzione
- Servizi sanitari;
- Abitazioni dignitose;
- Sostegno;
- Impiego dignitoso;
- Accesso alle tecnologie comunicative;
- Reti di sostegno umano

fondamentali per una buona vivibilità, devono tutte essere perseguite nel rispetto della coesione sociale, della libertà politica, della giustizia, dell'uguaglianza di genere e della pace (Raworth, 2017). Secondo l'autrice, per essere un buon economista e per comprendere l'autentico significato del modello economico della "ciambella", è importante rispettare e conoscere i cosiddetti 7 punti fondamentali per un'idea di economia sostenibile:

1. Riformulare la finalità

Per molti anni l'economia ha assunto il PIL come indice principale di analisi. Per affrontare il nuovo secolo e prospettare futuri vivibili e sostenibili, è necessario garantire e promuovere i diritti fondamentali senza superare i confini ecologici del pianeta. Questo obiettivo, ovvero il "corpus" della ciambella, diventa l'*input* per costruire sistemi economici (locali e planetari) capaci di accogliere la popolazione in uno spazio equo e sostenibile;

2. Ripensare la rappresentazione

L'ideologia neoliberista ha affermato nel tempo non solo la centralità del mercato ma anche la marginalizzazione dello Stato e la privatizzazione dei beni comuni. È necessario definire un nuovo impianto teorico dell'economia, riconoscendo *in primis* il valore della natura e della collettività;

3. Nutrire la soggettività

L'impianto economico novecentesco ha costruito un'immagine di essere umano come agente razionale, individualista e autoreferenziale. La forte influenza, negativa, che tali rappresentazioni hanno avuto sui comportamenti sociali, richiede oggi che si ponga nuova attenzione sulle dimensioni delle relazioni, valorizzandone gli aspetti di responsabilità in relazione alle interazioni tra luoghi, persone ed istituzioni;

4. Decifrare le logiche sistemiche

Una prospettiva più adeguata è la sensibilizzazione ad un pensiero complesso e dinamico, abbandonando l'illusione del controllo diretto e aprendo gli orizzonti a un'idea di economia in continua trasformazione;

5. Predisporre equità strutturale

Le disuguaglianze, ovvero le distorsioni che derivano nel nostro caso da azioni economiche, non sono inevitabili. L'urgenza di nuove "architetture redistributive del valore" (Raworth, 2017) possono favorire e superare le disparità e sostenere il riequilibrio dei beni strutturali (come proprietà della terra, tecnologie, sapere e controllo monetario);

6. Generare processi rigenerativi

Per molto tempo l'economia ha considerato la tutela ambientale, e quindi la cura per la conservazione di luoghi "sani" perché non inquinati, un lusso concesso solo alle società del benessere. È necessario un nuovo paradigma economico che favorisca la progettazione rigenerativa (Raworth, 2017) reintegrando, in un processo ciclico, l'azione di tutti gli esseri viventi;

7. Sospendere il dogma della crescita

Rinunciare al PIL come fine ultimo richiede un lungo lavoro e un grande piano di formazione su tutti i profili (dal locale al globale). Il nodo essenziale, infatti, non è possedere "economie" che garantiscano il solo sviluppo della produzione, quanto strutture economiche capaci di assicurare il benessere in termini di diritti, opportunità ecc.

Le sette prospettive delineate né offrono soluzioni standardizzate né modifiche puntuali alle politiche pubbliche e, tuttavia, rappresentano un insieme di strumenti

cognitivi ed etici, oltre che economici e politico-sociali utili per la riflessione e per l'impostazione di un'idea di cambiamento possibile e soprattutto sostenibile.

1.3.2 ECONOMIA CIVILE

L'economia civile si distingue da altri modelli economici particolarmente per la sua impostazione umanista e relazionale. Sviluppata nel contesto culturale italiano del XVIII secolo, essa rappresenta un modello economico basato sulla relazione e sulla persona, non escludendo la prospettiva della collettività e del bene comune. Tale espressione, come già anticipato, fu coniata durante l'Illuminismo da Antonio Genovesi, sacerdote e professore di economia politica nel 1753.

A differenza della prospettiva di altre teorie economiche, come quelle incentrate sull'idea di *homo oeconomicus* (es. classica e neoclassica), l'economia civile sostiene la centralità del concetto di relazione senza il quale è inefficace ogni riferimento all'individuo. In tal senso, alla qualificazione *oeconomicus*, tale modello preferisce e sostituisce la qualificazione di *reciprocans*. Nello specifico, il paradigma economico dell'economia civile, si basa su quattro principi fondamentali: la reciprocità, la fraternità, la sostenibilità e la partecipazione democratica (Bruni & Zamagni, 2004).

In questo modo l'idea di azione economica non è legata solo alla produttività quanto al valore della comunità, da intendersi come luogo di costruzione di conoscenze e di relazioni (Bruni, 2012).

Sebbene non abbia ottenuto grande spazio all'interno del panorama economico globale, la sua presenza è particolarmente attiva in piccole realtà, soprattutto quelle che rientrano nel cosiddetto terzo settore (cooperative, imprese sociali, associazioni, fondazioni ecc.). Queste organizzazioni, ispirate a principi di cura per il valore sociale (oltre che economico), dimostrano che il cambiamento di paradigma è possibile e che si può, inoltre, produrre e distribuire ricchezza in modo etico e sostenibile (Zamagni, 1997). Ponendosi da una prospettiva radicalmente diversa rispetto a quella neoliberista, l'economia civile tende a ripristinare e valorizzare principi nel tempo messi progressivamente in secondo piano, come la cooperazione, l'inclusione, l'etica e soprattutto la relazione. Nonostante le radici storiche risalgano a tempi piuttosto passati, il seguente paradigma custodisce una

forte attualizzazione al presente e una propensione al futuro attraverso il sostenimento di possibili scenari etici, positivi e sostenibili.

La proposta frutto degli studi di Bruni e Zamagni (2015) è decisamente rivoluzionaria, poiché non si limita a proporre una semplice alternativa. Promuove la strutturazione di un nuovo paradigma capace di rendere possibile un cambio di rotta dell'economia, rispetto alle egemoni logiche neoliberiste, attraverso una loro sistematica destrutturazione.

In opposizione all'idea basata sulla nascita di soluzioni ottimali attraverso forze spontanee (esemplarmente riassunta nel costrutto di “mano invisibile” di Smith), l'economia civile propone la centralità della responsabilità condivisa degli individui e delle imprese. Questa variazione richiede, da un lato, l'evoluzione del sistema imprenditoriale al fine di centrarlo su attori attenti alla produzione di valore condiviso (come imprese sociali, cooperative ecc.), dall'altro lato, l'impegno da parte dei cittadini nell'interpretare il ruolo di reali protagonisti delle proprie scelte, premiando le imprese più capaci e più impegnate nel sostegno di un pensiero equo, ecologico e sostenibile (Zamagni, 2007).

In somma sintesi, l'economia civile, non si limita a delineare cambiamenti esclusivamente tesi ad affermare e diffondere una prospettiva di costruzione del bene comune, infatti la promozione di tale paradigma, consentirebbe un avanzamento del benessere soggettivo e la realizzazione personale e professionale di tutti gli individui (Bruni et al., 2021). A conferma di quanto riportato in precedenza, gli autori affermano che un fondamentale elemento per riorientare il pensiero economico attuale è l'idea di responsabilità assegnata alla società civile. Intesa nel pensiero dell'economia civile come base costitutiva da cui è possibile generare relazioni (Zamagni, 1997), la responsabilità è il punto di partenza da cui muovere perché si pongano nuovamente al centro quei valori che sostengono e incoraggiano la cooperazione, la reciprocità e la solidarietà. Lo Stato, garante del buon funzionamento della società civile, attraverso le norme deve favorire un cambiamento radicale e far comprendere la possibilità di una alternativa reale e non più immaginata impossibile (Zamagni, 2007). È a partire da tali obiettivi che gli

studiosi di economia civile giungono a definire il concetto di “stato a competenze delimitate” che riconosce un’ampia libertà d’azione e facilita le azioni collettive a valenza pubblica. L’interazione, quindi, tra mercato, Stato e società civile, consente, in questa prospettiva, il superamento della famosa dicotomia pubblico-privato e affronta efficacemente le grandi sfide globali come l’occupazione, la riforma del welfare e la costruzione di un nuovo assetto economico internazionale (Bruni & Zamagni, 2015).

1.3.3 ECONOMIA DEL BENE COMUNE

L'economia del bene comune, promossa dall'economista austriaco Christian Felber nel 2011 circa, in occasione della sua pubblicazione, è una risposta alle critiche dell'egemonia globale dell'economia capitalista. L'obiettivo principale del modello economico proposto dallo studioso non è, infatti, l'accumulazione del capitale quanto la promozione di un bene che fosse per tutti comune (da intendersi con questo termine, quindi, a servizio dell'ambiente e della collettività). Cioè «una visione di benessere e prosperità per le generazioni presenti e future raggiungibile nella misura in cui l'interesse collettivo è anteposto a quello individuale»³ (Economia del Bene Comune, n.d.). Incentrandosi principalmente su cinque aspetti fondamentali come la dignità umana, la solidarietà e la giustizia sociale, la sostenibilità ambientale, la trasparenza e la partecipazione democratica e la cooperazione (Felber, 2012), l'autore richiama valori e principi comuni alle realtà democratiche, orientando, al contempo, la riflessione non solo sul piano economico ma anche su quello politico e sociale. Una delle prassi distintive di tale modello è il "bilancio del bene comune", ovvero un sistema di rendicontazione che valuta l'impatto etico e sociale di un'impresa o di un'organizzazione. Si tratta di un sistema alternativo al bilancio finanziario capace di misurare: le relazioni con i fornitori e/o clienti; l'impatto ambientale; la *governance* democratica e la gestione etica del profitto. Sebbene risulti per alcuni versi difficile da applicare su larga scala (anche a causa del mancato riconoscimento istituzionale a livello internazionale), il modello comunque si propone come una via alternativa alla logica utilitarista del pensiero economico moderno e sostiene comportamenti economici attenti alla collaborazione, al rispetto e all'equità.

L'approccio dell'economia del bene comune, il cui intento è proporre parametri e criteri di analisi alternativi ai tradizionali non solo nella relazione sociale ma anche nelle dinamiche economiche, supera la centralità del valore di scambio per favorire il riferimento ai valori d'uso. In questo modo si sostituiscono gli indicatori monetari (spesso inopportuni per valutare la qualità) e si utilizzano criteri qualitativi (molto più in linea con gli obiettivi sociali). A partire dalla cura per la finalità generale di

³ <https://www.economia-del-bene-comune.it/visione-2/>

tale approccio, sintetizzabile al benessere collettivo, è necessario che sia messa in atto una strategia che limiti al massimo i moti “spontanei” delle dinamiche economiche (come spesso affermato, invece, dal concetto di “mano invisibile”). Attraverso la seguente tabella (figura 9)

MATRICE DEL BENE COMUNE per comuni 2.0

Versione del 21.03.2020

Valori EBC Portatore d'interesse	Dignità dell'essere umano	Solidarietà	Ecosostenibilità	Equità sociale	Cogestione democratica & trasparenza
A) Fornitori, fornitori di servizi, società proprie esternalizzate	A1: Protezione dei diritti fondamentali, la dignità umana lungo la filiera / stato di diritto	A2: Vantaggi per il comune	A3: Responsabilità ambientale verso la filiera	A4: Responsabilità sociale verso la filiera	A5: Responsabilità pubblica e partecipazione
B) Finanziatori, partner finanziari, contribuenti, amministrazione di bilancio	B1: Gestione finanziaria etica / denaro e persone	B2: Beneficio comune nella gestione finanziaria	B3: Responsabilità ambientale della politica fiscale/ finanziaria	B4: Responsabilità sociale della politica fiscale/finanziaria	B5: Responsabilità e partecipazione alla politica finanziaria/fiscale
C) Apparato politico, amministrazione, volontari coordinati	C1: Diritti individuali e uguaglianza	C2: Accordo di obiettivo comune	C3: Promozione del comportamento ecologico dei collaboratori	C4: Equa distribuzione del lavoro	C5: Comunicazione trasparente e processi democratici
D) Popolazione locale e loro organizzazioni, economia e natura del territorio comunale	D1: Protezione dell'individuo, uguaglianza giuridica	D2: Benessere generale nel Comune	D3: Organizzazione ambientale di servizi pubblici e infrastrutture	D4: Organizzazione sociale di servizi pubblici e infrastrutture	D5: Comunicazione trasparente e coinvolgimento democratico
E) Stato, società, natura	E1: Condizioni per una vita dignitosa - anche per le generazioni future	E2: Contributo al benessere generale	E3: Responsabilità per gli impatti ambientali	E4: Contributo all'equilibrio sociale	E5: Partecipazione trasparente e democratica
Principi di Stato del Il bene comune	principio dello stato di diritto (rispetto delle esigenze di diritto dell'individuo)	vantaggio comune (promozione dell'utile comune per la convivenza pubblica)	Principio di sostenibilità ambientale (responsabilità dello stato nella dimensione temporale)	principio dello stato sociale (uguaglianza sociale: partecipazione di tutti al vantaggio comune)	democrazia (legittimazione democratica del potere statale)

FIGURA 10. (<https://www.economia-del-bene-comune.it/comuni/>)

proposta da Felber (2012) nel suo lavoro *L'economia del bene comune*, si delinea un'idea di bilancio economico-finanziario profondamente diverso da quelli proposti dal modello neoliberista, soprattutto per il suo fine non più legato a un'idea di efficacia complessiva da valutare in termini di ritorno finanziario e profitto, quanto in termini di sostenibilità economica d'impresa.

«l'accezione che fa riferimento alla 'sostenibilità economica', [è da intendersi] come conduzione secondo criteri di economicità ed efficienza di una attività in

modo da assicurarne la persistenza nel tempo e la capacità di produrre valore e ricchezza per tutti gli stakeholder interessati» (Cori, 2023, p. 3).

Bypassando le distorsioni dell'ideologia neoliberista, soprattutto quelle dettate dal profitto, il bilancio del bene comune valuta l'aderenza dell'agire imprenditoriale rispetto ai valori fondativi tipici di un rapporto democratico. Affinché potesse risultare operativo, tale strumento è stato elaborato secondo una “matrice del bene comune” che incrocia i valori fondamentali (lungo l'asse orizzontale) con i principali portatori d'interesse lungo (l'asse verticale). Suddiviso in parametri oggettivamente valutabili su punteggi graduati, ogni etichetta è connessa ad una scala composta da quattro livelli: iniziale, intermedio, avanzato ed eccellente (collegata, di conseguenza, ad una guida utile per la valutazione e per l'aggiornamento). Affinché possa sempre agire un indice di trasparenza, il bilancio deve rispettare otto condizioni fondamentali (Felber, 2012):

1. Obbligatorietà;
2. Completezza;
3. Misurabilità;
4. Omogeneità;
5. Trasparenza;
6. Accessibilità;
7. Verifica esterna;
8. Rilevanza Normativa

Con l'intento di valutare l'impresa attraverso un punteggio finale che potrebbe essere utilizzato per accedere ad agevolazioni sul piano normativo e fiscale, l'autore suggerisce cinque fasce con un sistema di etichettatura cromatica:

- da 0 a 200: fascia 1, colore rosso;
- da 201 a 400: fascia 2, colore arancione;
- da 401 a 600: fascia 3, colore giallo;
- da 601 a 800: fascia 4, colore verde chiaro;
- da 801 a 1000: fascia 5, colore verde scuro.

Si tratta di un cambiamento sostanziale, dunque, che porta con sé la possibilità di restituire giusto riconoscimento alla dimensione relazionale e, di conseguenza, al bene comune.

1.3.4 ECONOMIA CIRCOLARE

L'economia circolare può essere definita come un modello economico che preserva e valorizza il capitale naturale, minimizza la produzione dei rifiuti e ottimizza l'uso delle risorse (Geissdoerfer et al., 2017). Ponendosi totalmente sul versante opposto del pensiero neoliberista, tale modello suggerisce una produzione ciclica e distributiva come avviene, per alcuni aspetti, per i processi naturali. La progettazione per la durata, la riparabilità, il riutilizzo, la riduzione di risorse nuove, la responsabilità del produttore e la cooperazione tra imprese sono le diverse dimensioni che intende valorizzare l'economia circolare, rappresentando una delle risposte più promettenti soprattutto del panorama economico, ambientale e sociale.

Nato dallo sviluppo di posizioni ecologiche degli anni Settanta (Daly, 1973), il modello si è sviluppato nel tempo attraverso diversi contributi offerti da un'ampio ventaglio di studiosi, giungendo a popolarità grazie alla Ellen MacArthur Foundation, fino ad essere riconosciuto ufficialmente dall'Unione Europea (European Commission, 2020) come piano d'azione per raggiungere la neutralità climatica entro il 2050.

Attualmente, l'economia circolare non solo è stata applicata in settori come quello agroalimentare ma anche in altri ambiti come quello dell'industria manifatturiera, dell'edilizia, della tecnologia, della moda e dell'industria tessile. Nonostante i benefici siano tanti sia sul piano ambientale sia su quello economico e sociale, è fondamentale che ci sia un'educazione e una sensibilizzazione culturale al tema coinvolgendo imprese, cittadini e istituzioni pubbliche.

L'ipotesi di una economia circolare è fortemente connessa con il principio di sostenibilità ambientale (Stahel, 2019). In forte sinergia con i due versanti, quella biologica e quella tecnica, danno vita a un modello produttivo improntato sulla rigenerazione continua sia degli obiettivi sia dei mezzi utilizzati (Montacchini et al., 2021). I manufatti, con il seguente modello economico, tendono a conservare più a lungo il loro valore. Attraverso la decomposizione, e quindi al ritorno alle loro

Il modello di economia circolare:
meno materie prime, meno rifiuti, meno emissioni



componenti originarie, ottengono una nuova ridefinizione e vengono impiegate come fonti energetiche rinnovabili. L'utilizzo della materia al massimo livello di efficienza (Cocconi, 2020) è un modo per indirizzare il pensiero economico verso un'altra idea di prodotto non più di scarto bensì di risorsa (Bompan & Brambilla, 2021), mantenendo attivo quel processo di riuso tendenzialmente infinito tipico dell'economia circolare.

FIGURA 11.

(<https://www.europarl.europa.eu/topics/it/article/20151201STO05603/economia-circolare-definizione-importanza-e-vantaggi>)

Scomporre e analizzare gli elementi che costituiscono il modello di economia circolare consente di esplicitare la sua struttura profonda e ottenere un quadro chiaro ed efficace dei singoli agenti:

1. Materiali rinnovabili

I materiali rinnovabili subiscono un cambio radicale sia nel modo in cui vengono concepiti sia nella rappresentazione reale. Questo mutamento permette di riconsiderare il prodotto come risorsa e non più come semplice scarto;

2. Pensiero integrato

La logica sistemica presuppone il riconoscimento delle connessioni tra le parti e tra esse e la totalità. L'utilizzo di strutture complesse consente l'uso di applicazioni maggiormente efficienti senza dover rispettare schemi lineari e rigidi;

3. Riuso progressivo e circolazione ridotta

La materia scartata viene valorizzata a partire dai suoi elementi di base, riacquistando significato e valore nell'utilizzo;

4. Interscambi settoriali

Alcuni rifiuti, prima di perdere ogni utilità, possono essere trasformati in materiali secondari destinati a settori differenti rispetto a quelli per cui erano stati inizialmente indirizzati. Così facendo, questo processo dimostra che è possibile creare legami tra comparti industriali differenti e conferma soprattutto le potenzialità multiple delle singole risorse;

5. Capacità di adattamento

Le transizioni verso modelli rigenerativi richiedono resistenza e adattamento.

6. Valorizzazione del capitale ecologico

Il rifiuto di logiche lineari apre orizzonti al rispetto dei vincoli biofisici e dell'integrità ambientale;

7. Durata

Il concetto di tempo, nella logica circolare, cambia radicalmente. Il materiale deve mantenere utilità in cicli multipli e duraturi;

8. Evoluzione della geo-economia

Il fenomeno della globalizzazione ha generato una rete fitta di attività economiche connesse tra loro fondate su comunicazioni avanzate e intensificazione degli scambi di risorse su scala mondiale;

9. Lavoro umano

La valorizzazione delle figure professionali consente una riduzione dell'impatto sociale delle attività d'impresa e una maggiore occupazione.

1.4 PEDAGOGIA ED ECONOMIA: QUALI SFIDE NELLA CULTURA CONTEMPORANEA?

L'esigenza di separare le scienze naturali da quelle umane (Snow, 1959) non ha fatto altro che allontanare, a discapito delle scienze sociali, quell'incontro tra saperi fortemente rigenerativo sul piano culturale, condizionando e collocando saperi come l'economia in una posizione in bilico tra la "*certitudo*" (attribuita alle scienze esatte) e la "*interpretazione*" (comunemente considerate caratteristiche delle scienze umane).

Nonostante lo sforzo da parte dell'economia di assurgere a dignità di scienza esatta, ovvero fondata sui fatti e su modelli validi a prescindere dal periodo storico che si sta attraversando, il suo *corpus* teorico ed esperienziale, razionale e relazionale, caratterizzato dal rinnovarsi continuo di elaborazioni, ipotesi e domande, si rivela estremamente complesso, al punto da sollevare legittimi dubbi circa la sua possibilità di essere annoverata tra le scienze naturali, aprendo, di conseguenza, alla possibilità di interpretare la sua epistemologia come più affine a quelle delle scienze interpretative piuttosto che delle scienze esatte.

Tale condizione, aprendo gli orizzonti ad un'idea di economia caratterizzata da risultati conseguiti da essa nel tempo, attraverso i quali si è andato definendo quell'insieme di teorie e posizioni cui si può sinteticamente fare riferimento con la perifrasi *old economy* si può guardare, attraverso temi-problemi del proprio presente (*new economy*), al futuro, prospettando e configurando un approccio integrato aperto e definito (*integrated economy*) (Becchetti et al., 2014), aperto a nuovi scenari, nonché possibili sviluppi (Pellegrino, 2019).

Intercettare scenari a partire dall'analisi dei comportamenti umani – organizzati in *frame* interpretativi mai neutri – non è facile, soprattutto quando nella lettura dei dati raccolti si prospettano più strade, tutte epistemologicamente legittime, sia sul piano dell'elaborazione sia su quello della ricerca di possibili soluzioni. A titolo d'esempio basti pensare alle distorsioni tra metodo induttivo (dal particolare al generale) e deduttivo (dal generale al particolare), entrambi concentrati sull'analisi degli aspetti sia particolari sia generali ma diversamente proiettati sui processi. Da

non escludere, inoltre, una terza via che è il metodo abduttivo (principalmente focalizzato nel ricercare la deduzione più conveniente rispetto a un determinato fenomeno preso in considerazione). Per convenzione, gli economisti ritengono molto spesso più consono intrecciare, complementariamente, le due metodologie consolidando l'idea di economia come «scienza sociale basata sui fatti, [impegnata nel] costruire modelli che indicano tendenze sulla cui base vengono fondate [possibili] previsioni» (Becchetti, Bruni & Zamagni, 2014, p. 17). Per poter efficacemente esaminare e analizzare i comportamenti, il pensiero economico è solito ragionare per priorità e realizzare eventi sociali, relegando, di conseguenza, altre dimensioni a un ruolo e a una posizione marginale. A seconda degli elementi che vengono organizzati si definisce, successivamente, un modello economico, ovvero «uno schema teorico che rappresenta gli elementi fondamentali dei fenomeni che si vogliono studiare» (Becchetti, Bruni & Zamagni, 2014, p. 18). In tal senso, la validità del modello economico è strettamente collegata alle loro capacità di render conto, in termini di risultati, delle aspettative poste nella ricerca, anche quando si scorgono nuovi punti di vista e soluzioni cui precedentemente non era possibile accedere.

«Già nella prima metà dell'Ottocento John Stuart Mill definiva l'economia una scienza che fissa tendenze. [A tal proposito] l'economista e filosofo inglese [afferma che], mentre nelle scienze naturali le teorie degli scienziati non modificano i [comportamenti] dei corpi studiati, [al contrario] nelle scienze sociali esiste un rapporto di influenza reciproca fra teorie e comportamenti reali, [tale da modificare], in profondità, [il] comportamento stesso. [Da ciò prende origine] il significato della tesi della doppia ermeneutica da [cui] deriva anche la responsabilità etica e civile dell'economista e dello scienziato sociale in generale» (Becchetti, Bruni & Zamagni, 2014, p. 18).

È da questa asserzione che Anthony Giddens (1990), sociologo e politologo britannico, chiarisce l'*ordinamento* e il *riordinamento riflessivo dei rapporti sociali*, nato da un tratto peculiare della sua teoria della *modernità radicale*. Infatti:

«Nessuna epoca [...] ha mai avuto i mezzi e l'inclinazione diffusa per ragionare su se stessa come la nostra. Tuttavia diversamente dalla posizione positivistica: *savoir, pour prévoir, pour pouvoir*, che ha retto l'impostazione universale sulla plasmabilità della società da Comte al Gosplan e oltre, oggi sappiamo che la sequenza è erronea, perché la conoscenza opera un continuo *spiralling in and out* dalla realtà sociale provocando una doppia interazione (la doppia ermeneutica)» (Nuvolati, 2007, p. 10).

Con l'intento di spiegare limiti, sicurezze, rischi e opportunità, l'economia si impegna nel comprendere i vari fenomeni sociali e collocare (con il supporto delle diverse discipline) tali caratteristiche in macro categorie che possono, a seconda delle scelte e degli orientamenti, condurre a interpretare la disciplina come "scienza triste" e "scienza felice" (Becchetti et al., 2014). Avviare, pertanto, dialoghi interdisciplinari a partire da fattori comuni, permette di donare alla comunità strumenti utili per analizzare le contraddizioni derivate da una degenerazione neoliberista per poi generare conoscenze utili per promuovere nuovi modi intendere il progresso, la cultura, la cittadinanza come risorse essenziali per la crescita sociale.

Alcuni studiosi, tra cui Stiglitz, Fitoussi e Sen⁴, hanno sottolineato con grande enfasi il bisogno di reintrodurre il benessere umano all'interno della matrice economica, facilitando la pensabilità e la diffusione di un'idea di economia che si fa sempre più civile, ma soprattutto felice. Sebbene la riflessione pedagogica sia apparentemente distante dagli interessi propri della scienza economica appare chiaro, ad esempio nel pensiero di Margiotta (2015), come vi siano temi/problemi che si intersecano e sovrappongono fino a diventare centrali per entrambi, come quello dello sviluppo umano. «Ripensare tale rapporto può significare non solo promuovere una nuova agentività della formazione come bene economico, come

⁴ Interessante il documento "Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress", consultabile attraverso il link <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/8131721/8131772/Stiglitz-Sen-Fitoussi-Commission-report.pdf>

investimento per la crescita e lo sviluppo di un Paese, ma, di più, comprendere come un dialogo tra queste due scienze, e dunque tra questi due sguardi interpretativi, possa influire positivamente sulla costruzione del “comportamento economico” del singolo e della comunità stessa» (Dato, 2020, p. 29).

Affinché l'economia possa integrarsi e dialogare con la pedagogia (Polidori, 2003), è necessario che entrambe favoriscano un dialogo trasformativo (Vischi, 2019), capace di alimentare processi rigenerativi che arrestino involuzioni ed esclusioni per dare spazio a capacitazioni e nuove consapevolezze (Dato, 2020). Facendo spazio alla storia, in particolare mettendo a fuoco il dialogo economia-pedagogia, in *Pedagogia dei popoli* (1967) Schneider, nel rintracciare alcuni indicatori che condizionano l'educazione dei popoli, evidenziava la forte connessione tra tali due mondi, affermando la diretta proporzionalità che li lega e influenza reciprocamente. Per versi analoghi, il pensiero di Dewey (1986) è stato capace di mettere criticamente in luce gli effetti nefasti di un capitalismo che, il più delle volte, condizionava in direzione non emancipativa la maturazione sociale e culturale dell'individuo. Il compito dell'educazione, infatti, era proprio quello di favorire socialmente non solo un cambiamento, quanto un miglioramento. La pedagogia, anziché fermarsi alla semplice osservazione dei fenomeni economici, acquisisce un ruolo trasformativo soprattutto in riferimento alla questione formativa (Dato, 2020). In tal modo, accompagna l'agire economico verso obiettivi in grado di apprezzare e mettere in risalto la dignità e la crescita umana (Nussbaum, 2011).

Una recente via utile per consolidare la dimensione umanista nell'economia è quella proposta da Papa Francesco, ovvero aperta all'accoglienza, oltre che ancorata e fortificata dal valore delle relazioni. Per riappropriarsi, infatti, del valore del contatto anche nei rapporti di scambio, è fondamentale *bypassare* tre riduzionismi, rispettivamente identificabili con:

- l'egoismo, inteso come alterazione negativa e contraria ai valori della reciprocità e della collaborazione;
- l'indifferenza, intesa come concentrazione sul proprio sé, a discapito di un bene che è comune, come la cura della comunità e del creato;

- l'avarizia, intesa come azione consapevole proiettata sul presente e sull'interesse personale, ma disinteressata al bene e alla consegna di servizi per le generazioni future.

È chiaro come tali valori, sul piano del possibile, vengano disinnescati per ritrovare qualità che possano far pensare e formare a un'economia «diversa, [...] che fa vivere e non uccide, include e non esclude, umanizza e non disumanizza, si prende cura del creato, [...] non lo depreda» (Papa Francesco, 2017, in Dato, 2020, p. 31), convertendosi così da scienza triste a felice.

L'esigenza di tessere e consolidare sane relazioni (a partire dalla cooperazione, dall'aiuto reciproco ecc.) rientra tra gli aspetti fondanti dei bisogni di ogni singolo essere umano, consentendo, su diversi sistemi (sia vitali sia non vitali) un'opportunità di crescita e di completezza.

Nonostante la storia dei nostri giorni ci racconti di un tempo incerto e in profonda crisi (Spiegelhalter, 2024), l'uomo e la donna non smettono, all'interno delle proprie interazioni, di prendersi cura e di aver cura, essendo, tale prassi, universale e fondamentale (Tronto, 1993) anche quando le narrazioni conducono a momenti di sfiducia e inoperosità. È questo ciò che afferma Luigina Mortari (2006), studiosa che ha valorizzato e considerato tale categoria formativa, come bisogno primario dell'essere umano evidenziando, attraverso il supporto dell'esperienza, il bisogno e il dovere di essere con e per il mondo.

«Si può parlare di primarietà ontologica della cura poiché l'essere umano ha bisogno di essere [sia] oggetto [sia] soggetto di pratiche di cura. [Nel primo caso] perché, a partire dalla nascita, il ricevere [attenzioni] è la condizione necessaria affinché si dischiudano le possibilità dell'essere; [nel secondo perché] ha bisogno di aver cura di sé, degli altri e del mondo [sentendone la necessità di] costruire direzioni di senso [utili per la] sua esistenza. [...] A fornire uno statuto argomentativo alla tesi secondo la quale la cura costituirebbe una struttura ontologica originaria dell'essere è stato Heidegger, [portando] all'evidenza che [...] la relazione tra esserci e mondo è quella in cui il mondo viene incontro all'esserci e l'esserci è sempre assegnato al

mondo [conferendo ad entrambi] il senso di curare”» (Mortari, 2006, pp. VII - 1).

In tal senso la filosofia morale, in particolare riprendendo a grandi linee il pensiero di Gilligan (1987; 1990) e di Mortari (2006), suggerisce e profila, in linea di massima, due diverse linee etiche: quella della giustizia e quella della cura. «La prima è delineata come un pensare astratto, tendente a formulare principi del valore universale che hanno come riferimento il concetto di un essere umano autonomo, indipendente dagli altri e massimamente impegnato a difendere i suoi diritti; la seconda [...] come un’etica attenta alle situazioni particolari, mossa dall’intenzione di promuovere il benessere della singola persona senza preoccuparsi di formulare giudizi imparziali» (Mortari, 2006, p. 157).

L’interdipendenza dei due tratti citati sostengono inoltre, la crescita sociale soprattutto lì dove le vite sperimentano e gustano conoscenza. Basti pensare, per esempio, alla scuola, all’università o a luoghi in cui gli studenti possono riuscire a scoprirsi parte fondamentale e diventare agenti di cura. Infatti, in questi ambienti, dovrebbero essere al centro soluzioni, soprattutto quando si parla di problemi che toccano e minano in profondità l’umanità e la dignità di uomini e donne di qualunque età quali, tra gli altri, la guerra, le disuguaglianze economiche, i disastri ambientali, le emergenze sociali e culturali ecc.

L’obiettivo non è semplicemente preparare studenti, studentesse, ricercatori e ricercatrici alla costruzione della conoscenza quanto, in maniera più articolata, essere testimoni e protagonisti attivi di un cambiamento rispettando e valorizzando i diritti e il benessere del singolo e dell’intera collettività.

A tal proposito, afferma Mauro Ceruti (2018):

«Lo Stato non è più il principale finanziatore della ricerca scientifica e tanto meno della ricerca tecnologica. [...] Da una parte, [tale risultato appare] fortemente innovativo. Favorisce intrecci esemplari di creatività ed efficienza, che hanno condotto a sviluppi molto rapidi e molto innovativi, con una notevole accelerazione

dei ritmi tradizionali della ricerca. [Dall'altra,] altrettanto sovente, [ci si sofferma] unilateralmente sull'obiettivo della creatività» (p. 127), dando luogo a quella rischiosa predisposizione a preferire e favorire la ricerca a breve termine a discapito di quella a lungo termine.

Questa condizione disarmonica, alimentata soprattutto da contrasti di valori, condizionano le scelte e le azioni prioritarie da mettere in atto per il bene della comunità applicando, in una prospettiva disorientante, una moltiplicazione di risposte, di sentieri di ricerca, e di proposte formative (a discapito di una visione logica e organica).

«La frammentazione delle esperienze, delle informazioni e dei saperi è il maggiore ostacolo alla formulazione e alla comprensione dei problemi [evidenziando una] frantumazione in tutte le fasi della formazione. Perciò il compito formativo della scuola è, se possibile, [...] formare alla capacità di dare senso alla molteplice varietà degli apprendimenti scolastici ed extra scolastici, alla capacità di ricomporre informazioni e conoscenze frammentate, alla capacità di interconnettere esperienze eterogenee, spesso squilibrate e confuse [...] [stimolando e generando] contesti in cui [è possibile] formulare i problemi con prospettive multidisciplinari, interdisciplinari e trans disciplinari» (Ceruti, 2018, pp. 141-142).

Intendere pertanto il dialogo tra le diverse discipline come scambio positivo e produttivo, non fermandosi più solo ed esclusivamente alle debolezze e fragilità dei singoli saperi, è un approccio decisamente più impegnativo ma allo stesso tempo originale (Ceruti, 2018). In un pianeta sempre più complesso, appare necessario oltrepassare pensieri divergenti tra loro e azioni disorganizzate. Infatti, grazie all'integrazione di nuovi punti di vista e di nuovi saperi è possibile conoscere e intendere le motivazioni di alcuni comportamenti e, attraverso un'adeguata azione educativa, applicare un piano d'intervento per ridare senso alla costruzione del prestigio della comunità e della società (Morin, 2000). È questo ciò che si prefigge

la pedagogia, scienza impegnata nella formazione dell'uomo e della donna per tutto il corso della vita secondo un piano *Life long, wide and deep learning*. Per questo la pedagogia non può non dialogare strettamente e intrecciare continue relazioni con gli altri saperi, come nel caso dell'economia, fortificando non solo sentieri di ricerca, ma anche futuri possibili ricchi di speranza, contrastando l'imporsi di logiche, dinamiche e visioni del mondo che a livello individuale e collettivo propongano ragioni e immaginari in cui regnano sovrani prospettive legate allo sfruttamento, al disinteresse, all'esclusione.

Un esempio pratico di un piano di incontro tra il mondo economico e quello pedagogico è costituito proprio dalla già richiamata "economia civile" e nel suo richiamo alla logica della cooperazione o, rispettando il codice linguistico di Antonio Genovesi, della "mutua assistenza". Si può parlare di cooperazione:

«tutte le volte in cui [gli] esseri umani agiscono insieme e si coordinano per raggiungere un risultato comune mutuamente vantaggioso. [Ma] non tutte le cooperazioni sono cosa buona, perché ci sono cooperazioni che sebbene aumentino i vantaggi dei soggetti coinvolti peggiorano il bene comune [danneggiando] altri che sono al di fuori di esse. Per distinguere la buona dalla cattiva cooperazione è necessario innanzitutto guardare agli effetti che intenzionalmente produce sulle persone esterne a essa. Nel corso della storia, le teorie politiche ed economiche si sono spesso suddivise in due grandi famiglie. Quelle che partono dall'ipotesi che l'essere umano non sia naturalmente capace di cooperare, e quelle che invece rivendicano la natura cooperativa della persona» (Bruni & Zamagni, 2015, pp. 16-17).

Mettendo a confronto le due ipotesi, la prima opzione può eleggere a proprio riferimento la figura di Thomas Hobbes e alla sua teoria dell'animale insocievole; nella seconda opzione, invece, Aristotele, convinto della natura relazionale e amicale dell'uomo, incentrato sulla cooperazione per il bene della *pòlis* (Bruni & Zamagni, 2015).

Una sfida centrale fronteggiata dal pensiero politico ed economico è stata infatti spiegare il passaggio da un agire egoistico a un'idea di comunione e di cooperazione. La filosofia politica ha risposto a questo interrogativo attraverso la teoria del contratto sociale; l'economia, invece attraverso il concetto della "mano invisibile" di Adam Smith (1776) secondo cui l'individuo, a seguito del proprio interesse, in maniera collaterale beneficia la collettività. Entrambe le posizioni evidenziano una prospettiva comune: dall'individualismo è possibile, indirettamente, creare ordine e prosperità sociale (Hirschman, 2013). Il desiderio di intercettare e valorizzare il bene dell'intera società a partire dal singolo individuo (e viceversa) è tra i punti di riferimento e di riflessione dell'economia civile.

Per Genovesi, come nelle ricerche più recenti di Felber (2018), la relazione economica deve saper abbandonare le logiche del «mercato "libero" [basate] sulle regole della concorrenza e del guadagno» (Felber, 2018, p. 1) per soffermarsi e dare voce a termini definiti "stelle polari" dell'economia. Tra queste rientrano senz'altro la fiducia e la felicità. Per Antonio Genovesi l'operatività del mercato risiede nella fiducia reciproca. La "fede pubblica", indirizzata al bene comune, non corrisponde con la somma delle azioni individuali.

Tale approccio, che in seguito si ritroverà in nuce nel concetto di "capitale sociale", non definisce più la fiducia come mezzo bensì come strumento di ricchezza per la collettività (Bruni e Pelligra, 2002). Per far sì che quest'ottica abbia spazi di praticabilità, diffusione e affermazione nell'età moderna, è fondamentale che si investa in

«un'idea di formazione [come] dinamica emergente della riorganizzazione di sistemi e di sistemi di sistemi (umani e non umani, materiali e simbolici, naturali e artificiali). Si tratta, infatti, di [andare] ben oltre il riferimento (pure importante e mai tralasciato) al solo soggetto dell'educazione, essendo esso stesso impensabile al di fuori di una relazionalità continua e simbiotica che si qualifica nei modi della transattività e ricorsività tra soggetto (umano, geneticamente qualificato e in formazione) e oggetto (non umano,

culturalmente e socialmente interpretabile e in materiale continua trasformazione). Una relazionalità simbiotica che si esplica – a livello micro-umano – nel dar corso a una riflessività inclusiva sempre più implicata con il mondo – e – a livello delle reti che convivono con l’umano – nel processo auto-eco-organizzativo in cui si articolano progettualità tanto esistenziali quanto planetarie» (Annacontini, 2021, p. 26).

Intendere, pertanto, l’educazione e la formazione come “semi di futuro” (Lizzola, 2018) non solo consentirebbe di accettare l’esistenza di futuri diversi (accogliendo la diversità scoperta a partire dalle singole soggettività) ma anche di ritornare, come si è detto all’inizio della riflessione, a quella cura (Mortari, 2006) come, afferma Lizzola (2018), “eccedenza di speranza” e “anticipazione del mondo”, soprattutto per quei saperi, come l’economia, nati a partire dai bisogni dell’uomo, e nel tempo riorientate verso problemi e prospettive future il più delle volte lontane e disinteressate al benessere individuale e sociale.

1.5 CONNESSIONI IN TEMPI INCERTI: VERSO L'*HOMO RECIPROCANS*

Entrare in connessione con gli altri, quando nella contemporaneità le dinamiche sociali dominanti sono improntate all'efficientismo e quelle psicologiche al narcisismo (Eddy, 2023), può risultare notevolmente disagiata. Posture comportamentali ed etiche di discutibile valore (Felber, 2012) come l'indifferenza, l'invidia (Alberoni, 1994), l'avarizia, la competizione, l'odio giorno per giorno prendono il sopravvento (Loiodice, 2023) condizionando anche le diverse scienze che si occupano del benessere del singolo e della collettività. Tuttavia, il crescente moltiplicarsi di occasioni di incontro, contaminazione e approfondimento dei saperi conducono la riflessione a soluzioni molto spesso efficaci sul piano teorico ma difficilmente visibili sul piano concreto, reale.

Sebbene l'interazione tra i saperi abbia portato alla

«progressiva istituzionalizzazione di concetti come green economy, sviluppo sostenibile, eco-efficienza, *cleaner production*, che sono entrati a far parte del linguaggio economico-manageriale (Frey, 1995, Golinelli e Volpe, 2012, Tencati e Pogutz, 2015; Testa et al., 2014), [...] di fatto, fino ad oggi, non hanno avuto la capacità di incidere con efficacia sulle traiettorie di sviluppo industriale né dei paesi ad elevato reddito, né delle economie emergenti (Starik e Kanashiro, 2013; Tencati e Pogutz, 2015)» (Frey et al. 2017, p. 166).

Per questo motivo, grazie al contributo delle discipline umanistiche, si è resa più evidente l'esigenza di focalizzare l'attenzione non solo sull'analisi di singoli sistemi quanto, al contrario, avviare processi di riflessione e di indagine a partire dall'incontro tra i diversi mondi e, di conseguenza, fra i diversi ecosistemi. L'aggettivo *green* (Bornatici, 2012), comunemente diffuso negli ultimi anni, richiama, infatti, sia una sensibilità sulla questione ambientale sia un'apertura a comportamenti individuali ed istituzionali, finalizzati alla crescita e al ritorno al bene relazionale grazie a piani ed interventi favorevoli alla sostenibilità. Un ampliamento semantico, questo, che ha avuto spazio anche nell'articolare la

connessione tra ecologia ed economia, dando corso alla diffusione di nuovi costrutti come:

«*green economy* per indicare un modello teorico di sviluppo economico che prende in considerazione, oltre ai benefici di un certo regime di produzione, anche l'impatto ambientale, mettendo in relazione i processi socio-economici con la loro influenza sulle risorse del pianeta; [...] *green marketing* [per designare] un approccio di marketing volto a sviluppare e promuovere prodotti e servizi eco-sostenibili per ridurre gli impatti negativi sull'ambiente e [comprendere] la progettazione dei prodotti, la modifica dei processi produttivi e nuovi modi di fare comunicazione; [...] *green jobs* [per costituire] nuove professioni ambientali direttamente connesse a nuove tecnologie "verdi" e [richiedendo] nuove competenze, abilità e qualifiche da conseguire attraverso [formazioni specifiche]» (Parricchi, 2018, p. 180).

Educare ad uno stile di vita sensibile alle diverse emergenze (climatiche, ambientali, economico, sociali ecc.) come allo stesso tempo alle differenze presenti nelle relazioni comporta, non solo grande impegno sul fronte della formazione, ma anche azioni pratiche che possano inserirsi, gradualmente, all'interno di quei comportamenti che rientrano ormai nei processi quotidiani. Solo così è possibile prospettare un futuro desiderabile.

Affrontare le diverse e preannunciate crisi diventa, per la pedagogia, un problema da risolvere sia localmente sia globalmente (Parricchi, 2018). Il suo ruolo, senz'altro intenzionato alla progettazione e realizzazione di azioni trasformative, è promuovere a livello planetario una nuova visione del cambiamento e collaborare, insieme, a una nuova identità che non si dimentichi del proprio domani (Malavasi, 2003; 2005). Per avviare rivoluzioni sane, ecologiche, sostenibili su diversi sistemi, è necessario che la società si riconosca parte integrante e soprattutto responsabile di quel bene che è per tutti (anche per le generazioni future) "comune".

Tale termine, efficacemente

«si connette alla relazione con gli altri e [alle responsabilità reciproche], in modo tale da non separare l'umanità dalla natura, andando così al di là del concepire l'uomo come sfruttatore o, finanche, custode della natura. [...] Sono così entrati nel linguaggio quotidiano termini quali *co-working*, *co-housing*, le innovazioni della mobilità sostenibile quali il *car sharing*, il *bike-sharing*, cioè esperienze di condivisione di beni, idee, relazioni né private né pubbliche in base alla definizione tradizionale. [Sulla scia del bene comune e del valore delle connessioni,] anche l'economia ha introdotto la dimensione del Noi, dell'economia sociale e del consumo collaborativo, aiutati dalla rete. Si pensi ad *Airbnb* per i soggiorni nelle case private, a *Freecycle* per il riciclo degli oggetti, a *Landshare*, per l'incontro fra proprietari di terre e amanti dell'agricoltura (Marchetti, 2013, p. 156)» (Riva, 2018, pp. 42-43).

La scoperta del valore custodito nel progettare e nell'agire insieme, dell'uso consapevole dei consumi e dei guadagni, non ha escluso l'apertura delle singole nazioni e dell'Unione Europea a riflessioni/azioni utili per garantire ai prossimi cittadini un mondo con un futuro sano e sostenibile. Infatti,

«Il 25 settembre 2015, le Nazioni Unite hanno approvato l'Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile e i relativi 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals* – SDGs nell'acronimo inglese), suddivisi in 169 Target e 240 indicatori da raggiungere entro il 2030. Si può considerare questo atto come un evento storico, perché è stato manifestato un esplicito giudizio sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, relativamente a tutti e tre i piani, ambientale, economico e sociale. Il carattere innovativo dell'Agenda va rintracciato nell'aver definitivamente superato l'idea che la sostenibilità sia unicamente un problema ambientale, dichiarando che essa va piuttosto concepita come una visione integrata delle diverse componenti dello

sviluppo. Il compito di muovere la società intera verso un modello sostenibile è assegnato a tutti i Paesi, non distinguendo più tra Paesi sviluppati, emergenti e in via di sviluppo, pur nelle rispettive differenze». (<<http://asvis.it/agenda-2030/>> (ultima consultazione: 03/01/2018)).

Tutte le diverse realtà (aziende, istituzioni pubbliche e private, scuole, università, enti del terzo settore), invitate costantemente alla collaborazione, devono confrontarsi e verosimilmente far propria una cultura partecipativa e sostenibile, valorizzando anziché pratiche individualistiche prassi comunitarie e fortemente relazionali (Riva, 2018).

La missione che attende, soprattutto, la pedagogia è scorgere potenzialità e opportunità di rinascita all'interno dei sempre più consueti contesti emergenziali, operando, su più piani tra loro interconnessi, sulla: «formazione di una nuova coscienza, problematica, orientata al futuro, ancorata a valori nuovi; sulla formazione di una mente aperta, dialettica e critica; sulla formazione di un'etica nuova, della comprensione, della responsabilità, della solidarietà». (Calvano, 2023, p. 148)

In un mondo di sguardi disorientati, la sfida di oggi è saper affrontare l'insicurezza. Sono tempi difficili e il disorientamento è un'emergenza a cui non si può rispondere con l'indifferenza (Benasayag, 2019). Di fronte a tale condizione, nell'attuale società moderna, l'egemonia delle attività economiche, l'assenza di lavoro qualificato e qualificante – soprattutto nelle giovani generazioni – risultano fuori controllo evidenziando un futuro che, abbandonando le sue vesti “splendide e progressive” (Pellegrino, 2019) si conferma come incerto. Anche a causa di una mancata focalizzazione valoriale – già a partire dalle prime esperienze nell'infanzia – l'educazione economico-finanziaria propone, senza supporti efficaci, comportamenti purtroppo radicalizzati e visibili soprattutto negli adulti confermate, in maniera particolare, soprattutto in occidente per via della crisi finanziaria (Parricchi, 2019). Infatti, la focalizzazione sul tema della *financial literacy* è principalmente dovuta al desiderio di spostare l'attenzione da un'idea semplice di

apprendimento di concetti tecnici alla conoscenza e al consolidamento di competenze critiche e riflessive utili per interpretare e condividere nuove informazioni orientate al cambiamento (Lusardi, 2019).

A tal fine, vista lo strutturale stato di continuo mutamento socio-culturale, ogni individuo è invitato a pianificare la propria vita in una prospettiva plurale e non più lineare, bypassando le convinzioni radicate all'interno di un modello non più sostenibile di progresso, affrontando e gestendo la propria identità all'interno del complicato dialogo instauratosi con la collettività.

L'attuale discorso, collocatosi su un piano dialogico tra pedagogia ed economia, deve necessariamente muovere dal *fondamento antropologico del discorso economico* (Zamagni, 2007), ad oggi basato sul paradossale prestigio delle caratteristiche proprie dell'*homo oeconomicus* a discapito di ogni rivalutazione dei valori specifici di un *homo reciprocans*. Si va realizzando, seguendo il pensiero della *one best way*, la separazione tra economia e relazionalità, componente fondamentale per la pedagogia e la sociologia. In risposta all'individualismo e fedeli alla programmazione sistemica della propria vita, il compito della pedagogia diventa quello di pensare il futuro come *esperienza* (Pellegrino, 2019) ovvero come «“vissuto” di gruppi sociali diversi, e in tal senso “fatto culturale”: al tempo stesso “prodotto” dell'immaginazione e “azione” comunicativa» (Pellegrino, 2019, p. 21).

Come afferma Jedlowski (2008): «l'esperienza è qualcosa che si fa sempre e che si può non avere mai» (in Pellegrino, 2019, p. 21) ma è proprio grazie ad essa che si genera un processo di consapevolezza. Sebbene *l'investimento del futuro sia una parte fondamentale del presente* (Pellegrino, 2019), è necessario che ci si soffermi sui possibili scenari che, più o meno controversi, attendono il pianeta, cercando di orientare un tempo che ha perso saldezza nelle proprie radici, rintracciando nel quotidiano azioni possibili che dall'oggi possono passare al domani.

Riprendendo le parole di Merlini (2009):

«il non-luogo dell'apertura utopica è apparso il più delle volte come una ucronia, un non-tempo, vale a dire un appuntamento mancato o una promessa

non mantenuta. Così, ciò che avrebbe dovuto costituire lo scopo stesso dell'utopia, il suo telos, e cioè la trasformazione della realtà storica, si è invece affermato come il principale operatore della sua invalidazione: utopia come sogno irrealizzabile o come incubo dal quale risvegliarsi al più presto. [Attraverso l'esperienza di Marx], ciò che incontriamo in questa prospettiva non è tanto la legittimazione dell'utopia attraverso il corso storico, quanto piuttosto la considerazione dell'utopia in quanto articolazione stessa del corso della storia; come ciò che organizza dall'interno del mondo la necessità logica del suo sviluppo, in direzione dell'autoemancipazione dell'umanità. In questo modello, l'utopia appartiene al mondo e ne è parte integrante, poiché i principi generativi della trasformazione fanno del mondo l'espressione di una storia che conduce necessariamente alla sua liberazione: storia come utopia» (pp. 70-72).

Sognare un tempo futuro significa, in altre parole, saper abitare – in fraternità con sé, con il mondo e con gli altri – la quotidianità. Fondamentale, senza dubbio è dar merito e voce all'interno del binomio pedagogia-economia al valore della fiducia, virtù stravolta nella relazione economica e sostituita, il più delle volte, dall'efficienza. Termini pregiati come la cooperazione, la fiducia, la speranza, non avranno mai spazio fino a quando l'economia porrà al suo centro i principi, unilateralmente intesi, del profitto e della concorrenza.

«La ricerca del *proprio interesse* (Smith) come primo obiettivo, in concorrenza tra di noi, contrariamente alle promesse e alle prognosi della teoria dell'economia di mercato, porta a quanto segue:

1. concentrazione e abuso di potere;
2. eliminazione della competizione e formazione di cartelli: servendosi della cooperazione per lo scopo sbagliato, in sintesi approfittandosi degli altri;
3. concorrenza tra stati;
4. formazione dei prezzi inefficiente;
5. polarizzazione sociale e paura;

6. mancata soddisfazione di bisogni primari e fame;
7. distruzione ecologica;
8. perdita di senso;
9. decadenza dei valori;
10. disattivazione della democrazia» (Felber, 2012, p. 15).

Appare chiaro che per umanizzare un rapporto economico incentrato sull'indifferenza e sul profitto, è necessario che quei valori umani, utili per il benessere personale e sociale, siano riproblematizzati, recuperando la radice storica della nascita dell'economia. Le microeconomie e le opzioni economico-sociali incentrate sul bene comune e sulla dimensione civile sono vie di accesso per sostenere la fiducia nella relazione, consentendo, come suggerisce *l'Economy of Francesco*, di ammirare il pianeta con uno sguardo gratuito e inclusivo, riducendo al massimo i margini di esclusione. Infatti, se si vuole promuovere nella comunità un *modus vivendi* quotidiano improntato al senso civico, è necessario riconoscere il valore implicito nella dimensione della gratuità, riconoscendola come possibilità della nostra esistenza, accompagnata non solo da un senso di corresponsabilità ma anche da un senso smisurato di fiducia (Asselle & Piccaluga, 2019).

La società moderna tende a spingere sempre più gli individui verso il consumo e la competizione, distorcendo il valore del coinvolgimento e della responsabilità in vari ambiti, come il lavoro, la famiglia e la coppia. Se, diversamente, si intende procedere verso l'obiettivo comune del cambiamento e della rivalorizzazione della ricchezza delle persone nel dialogo economico, allora risultano di estremo interesse i modelli concretizzatisi, ad esempio, nelle microeconomie che, diversamente dalla prospettiva globalmente dominante (il capitalismo neoliberista), si fondano su pilastri teorici quali: scambio di equivalenti, redistribuzione, reciprocità.

La questione non è più concentrarsi solo ed esclusivamente sull'*homo oeconomicus*, ma dare spazio ad una nuova figura, ovvero quella del già richiamato *homo reciprocans* che è altrettanto razionale seppure su basi differenti, puntando su teorie che poggino su valori alternativi che compongono la *stella polare* ripresa all'inizio della riflessione. Tra gli esempi concreti che hanno caratterizzato tale orientamento,

rientrano le esperienze realizzate a seguito della *we-rationality*, coniata da Hollis (1998) in “*Fiducia entro la ragione*” (opera originale “Trust within reason”), il cui obiettivo è promuovere il valore della relazione anche lì dove un’azione del genere non può produrre interesse (Smerilli, 2020).

Le teorie, accomunate tutte sotto il profilo della “*Team Agency*”, non sono altro che esiti nati da diversi studiosi – vedi Gilbert (1989), Bacharach (1993;1999), Sudgen (1993;2000;2003), Tuomela (1995) – che si sono ispirati al lavoro di Hollis (1998). Tali modelli convergono verso un’idea di economia che abbraccia, in chiave relazionale, il bene non più in forma individuale quanto collegiale, promuovendo comunità, cittadinanza e felicità (Smerilli, 2020). Ne viene fuori il bisogno di dare voce e spazio a una pedagogia centrata su prassi educative che puntino specificatamente al valore e alla promozione della cittadinanza, con dirette ricadute all’interno del solo apparentemente lontano mondo degli affari economico-finanziari, ma che implica trasformazioni e consapevolezze che incidono anche sugli aspetti comportamentali e relazionali. Essere buoni cittadini, formati su un’idea di sana economia, è un compito emergente, trasversale a tutte le generazioni che abitano il pianeta terra. È necessario il ritorno a una relazione in cui benessere e sviluppo facciano da potenziamento a tutte quelle *skills* che promuovono la *capacità di pianificazione di vita* (Parricchi, 2019).

Senza alcun dubbio, ponendo al centro il processo di formazione e di consapevolezza, è possibile volgere lo sguardo al futuro, educando, sia le vecchie sia le nuove generazioni, al valore dell’incertezza e della sfida, accettando che il rischio – al suo interno – diventi fonte di rinascita.

«In realtà la pedagogia, occupandosi della progettazione dei processi educativi della persona, non può non interrogarsi sull’identità dei soggetti della formazione, sui contesti entro i quali i soggetti hanno modo di costruire conoscenze e competenze, sui saperi che costituiscono la rete simbolica attraverso cui si veicolano e si annodano i molteplici sensi e significati della cultura e della formazione» (Minerva, Gallelli, 2004, p. 11).

Non è facile mettere in atto una riflessività educativa che sappia abitare un'epoca come quella attuale, caratterizzata da complessità e incoerenza, soprattutto quando ci si può imbattere, facilmente, nel pericolo di tante interpretazioni superficiali e banali della realtà (Loiodice, 2023). Scrive Beck (2017): «il mondo è fuori dai cardini ... vaghiamo senza meta, confusi» (p. 10). Ciò a cui si sta assistendo è una vera e propria rivoluzione, in cui è ancora difficile dedurre – ma non ipotizzare – possibili futuri.

La paura della novità, intesa come uscita dalla classica *comfort zone*, impedisce spesso di valorizzare il bicchiere mezzo pieno delle nuove opportunità, sostando inibiti davanti alla porta del progresso. Anche nella “*rimodifica del pensiero*” Morin (2000) identifica, con il concetto di metamorfosi, l'opportunità utile per riconsiderare il modo di essere, di intendere, di rapportarsi e di abitare il tempo imperfetto nel quale siamo immersi. In un periodo incerto, in cui la vita piena è “eclissata” dal superfluo, il disorientamento, causa di fragilità e di precarietà, scrive Bauman (2018): «è la sensazione di non poter prevedere come sarà il mondo quando ci sveglieremo la mattina seguente. Il mondo ci coglie sempre di sorpresa, impreparati per il futuro. [...] Viviamo in un mondo che per molti, moltissimi aspetti, non si avvicina all'idea di futuro descritta dagli intellettuali dell'Illuminismo. [...] Il futuro equivale all'ignoto, al non sapere cosa potrà accadere» (pp. 5, 12-13).

Il cambio di rotta della vita, condizionata da nuove direzioni e da ritmi accelerati, condiziona il tempo e lo spazio, incalzando, anche ferocemente, il processo metacognitivo, con il rischio di potersi perdere in azioni dettate dalla fretta e dalla mancata consapevolezza. Questo scenario, replicato sia in scala individuale sia in scala collettiva, diventa a tutti gli effetti una vera e propria emergenza. È un tratto decisamente delicato poiché, anziché produrre innovazione e crescita, rischia di alimentare contrasti e incertezze, confermandosi nello spaesamento e nel rallentamento di un procedere evolutivo migliorativo (Bauman, 2002). Questo concetto, associato a quello di crisi, provoca un cambiamento di rotta dei valori anche in ambito economico, trascurando quelle qualità positive (come lealtà, gratitudine ecc.) che definiscono il fondamento della relazione sociale. Infatti, la predominanza di valori come l'egoismo, la competizione, il profitto ecc.

allontanano l'individuo dall'idea di *homo reciprocans* e si indirizzano la comunità verso un profilo di *homo oeconomicus* e *consumens* (Felber, 2012).

La distruzione dei valori e delle sicurezze sociali, per un lungo tempo considerati infallibili, ha raso al suolo «un agire educativo orientato e fondato su principii e [...] valori della democrazia partecipativa, della libertà condivisa, del rispetto e del sostegno [reciproco]» (Loiodice, 2023, p. 7). Nonostante la percezione sia apparentemente negativa, dall'altra parte, intercettandone il positivo, tale condizione potrebbe aprire a nuovi orizzonti, fatti di consapevoli cambiamenti e sane relazioni. «Solo [attraverso] nuove forme di confronto e di dialogo [è possibile] garantire la sopravvivenza dell'umanità stessa» (Loiodice, 2023, p. 21).

La valorizzazione degli aspetti che inquadrano la prassi educativa a partire dalla relazione, ovvero come processo di cura nei confronti dell'alterità e promozione del senso stesso di co-appartenenza e di prossimità per tutti gli esseri viventi, diventa un atto di coraggio per cambiare la propria vita ed essere liberi (Loiodice, 2023). Questo, sebbene una riflessione che tenga adeguatamente conto dei vari e diversi livelli sociali – micro, meso, macro – conduce ad una visione sistemica che valorizza la pratica narrativa intesa come pratica generatrice di 'perdono'. Come viene affermato in Balduzzi (2016),

«Giuseppe Vico [(2010) in *Educare alla riconciliazione e al perdono*,] con una mirabile intuizione, parla del perdono come “*avamposto della nostra perfettibilità personale*”. Dal punto di vista educativo questa indicazione è davvero preziosa [...] dal momento che ha una funzione di *vigilanza*, [...] di *presidio*, [...] di *protezione*, [...] di *esposizione*. [...] Il perdono, infatti, condivide questa incertezza di fondo che, se considerata chiave negativa, espone il soggetto ad una costante sollecitazione psichica, in molti casi ingestibile e frustrante (che si evidenzia in particolare quando si vorrebbe concedere il proprio perdono ma non si ha la forza, il coraggio, non si trovano le energie interiori sufficienti per poterlo fare). Se interpretata nella sua potenziale carica positiva, invece, finisce per introdurre quella forza generativa che è alla base di ogni cambiamento, di ogni conversione autentica

e radicale nella vita, non vincolando al peso del passato in senso opprimente, ma lasciando disponibili ad accogliere il vento del cambiamento» (pp. 113-115).

La capacità di sapersi riconciliare con gli altri, inoltre, è un'espressione implicita della mancata accettazione e perdono di se stessi (Monborquette, 1999). Infatti, Benasayag, nel 2019, dal canto suo dichiara che il declino della componente relazionale non si sostanzia tanto nella limitata capacità di mettersi in contatto con gli altri, quanto di avvicinarsi principalmente a se stessi, rinunciando a quell'opportunità generativa insita nel perdono. La sfida, quindi, non è più esclusivamente quella di affrontare ciò che incute terrore quanto quella di saper imparare ad affrontare o meglio, accettare che ci sia l'incontro con se stessi. D'altronde, «in Educazione e diseducazione, nel 1929, Lombardo Radice [...] [sostiene non solo] l'importanza dello scavare nel proprio sé, [ma anche] di costruire un'identità, come obiettivo dell'atto educativo» (Annacontini, Pesare, 2021, p. 316).

Molto spesso le ansie sul sé, alimentate – anche dolorosamente – da giudizi e aspettative, sorpassano e affogano abbondantemente le meraviglie che si manifestano nel quotidiano, smarrendo ciò che di straordinario si produce nell'ordinario. La società odierna ha incarcerato l'accesso al dolore. L'uso costante degli analgesici (anche metaforicamente intesi e quindi giocati su più sistemi di significazione), non fa altro che confermare l'impossibilità di accesso al cambiamento lì dove l'odio, la paura, la sofferenza, il terrore regnano ancora come padroni.

La narrazione, coltivata nel racconto, nel dialogo, arricchita dall'ascolto, ad oggi è dimenticata a causa di un abuso spropositato che ne ha condizionato il suo utilizzo, svuotandola spesso di senso. Per quanto possa sembrare strano, è proprio il dolore che traduce e mette in atto un processo di cambiamento. A tal proposito, come direbbe Benjamin (2014) in *Piacere e Dolore*, soltanto la sofferenza si può convertire in un «inesauribile corso d'acqua che conduce [l'uomo] al mare» (cit. in Han, 2021, p. 32). Immergersi nelle proprie esperienze – passate, presenti e future

– non è semplicemente un affondo nei propri abissi. Essere alla ricerca di se stessi a partire dalle proprie ferite è un atto di gentilezza per chi desidera costruire esistenze. Per essere costruttori di cambiamento è doveroso partire da quei legami semplici che, intrecciati tra loro, definiscono, successivamente, il termine comunità. Sebbene tale vocabolo sia molto utilizzato all'interno dei discorsi che riguardano la 'questione sociale', essa stessa rientra all'interno di quelle parole 'trappola' (Marco Aime, 2019), tanto acclamate quanto poco fatto oggetto di adeguata riflessione e azione.

«Vi è una differenza tra una società – nel senso di associazione – e una comunità. [...] Le associazioni naturali sono condizione dell'esistenza della comunità; ma la comunità ha in più la funzione di comunicare, di partecipare [con] sentimenti e idee nello stesso modo con cui ci si impegna in azioni comuni. Le forze economiche hanno straordinariamente allargato il campo delle attività associate. Ma esso si è allargato a spese della intimità e della immediatezza degli interessi e delle attività della comunità» (Dewey, 1939, p. 182).

È possibile affermare, pertanto, che il processo comunitario non si riduce più al semplice saper essere, quanto al desiderio di saper fare. È curioso notare come oggi, nel nostro mondo, le strutture politiche, economiche, relazionali, indebolite dalla perdita dei valori da tempo considerati riferimenti ineludibili della società (conseguenza, oggi, della presenza dell'*homo oeconomicus*), non necessitino più di azioni instaurate e confermate nel presente, quanto di cambiamenti proiettati al futuro, illuminati dalle consapevolezze ottenute dalle esperienze pregresse.

Educare ad una sana economia, a partire dal valore e dalla centralità delle persone, secondo una formazione per tutti e per tutto il corso della vita, è uno dei grandi obiettivi e doveri dell'educazione. Scardinare le convinzioni dell'*homo oeconomicus*, per dare spazio ai valori dell'*homo reciprocans*, non è più questione esclusivamente utopica. Diventa una questione del presente. Si rende impellente

trovare soluzioni praticabili per educare e potenziare competenze per lo sviluppo di una sana e civile economia non solo nelle generazioni a venire, ma anche in quelle attuali (e soprattutto quelle passate) che hanno consumato le basi costitutive del rapporto economico, riducendolo ad un semplice atto privo di storia, emozione, relazione. Non è una lotta, è una sana sfida.

Per avviare tale cambiamento bisogna consolidare, pertanto, un desiderio di formazione permanente, non dimenticando mai il bisogno di sentirsi ogni giorno, in ogni luogo e in ogni passaggio della vita, bisognosi di conoscenza. Essere in continuo cambiamento per tutto il corso della vita significa anche saper abitare una casa comune in cui al centro del rapporto economico non si pongono più valori individualistici bensì, al contrario, valori come il bene comune, la reciprocità e la felicità.

«L'economia del bene comune ha bisogno di un sistema finanziario del tutto diverso da quello di oggi. La liberalizzazione e la globalizzazione dei mercati finanziari hanno reso le banche totalmente inefficienti – rispetto alla loro utilità per la società e per il bene comune – e le hanno allontanate in misura pericolosa del loro compito centrale: la trasformazione dei risparmi (patrimoni finanziari) in prestiti accessibili alle imprese locali e alle famiglie» (Felber, 2012, p. 57).

Per essere costruttori di nuove forme di comunità, il passaggio dall'*homo oeconomicus* al *reciprocans* si deve fondare sul principio della cooperazione e della condivisione. In un quadro complessivo, l'economia di oggi sostiene, in contraddizione ai principi valoriali relazionali, il guadagno e la concorrenza, riducendo il peso e la preoccupazione per i valori più comuni dell'*homo reciprocans*, come il bene comune, la cooperazione.

«Oggi il successo economico si misura con due parametri chiave: il prodotto interno lordo al livello “macro” dell'economia nazionale, e il profitto economico al livello “micro” della singola impresa. Entrambi gli indicatori

hanno in comune il fatto di essere di tipo “monetario”. [...] Gli uomini, però, hanno bisogno esclusivamente dei valori d’uso. Un valore di scambio non può scaldarci, né nutrirci o abbracciarci. [...] L’economia del bene comune vuole trasformare la misurazione del successo economico basata sul valore di scambio nella misurazione del valore d’uso, passando quindi da indicatori monetari poco espressi a indicatori non monetari ed espressivi. [...] Il concetto mentale probabilmente più difficile da acquisire, nell’economia del bene comune, è l’idea che le imprese non agiranno più una contro l’altra, ma insieme» (Felber, 2012, pp. 18-48).

Favorire l’ascolto e il dialogo non è senza dubbio facile, ma è l’unica via per aprirsi al mondo e fronteggiare (in prospettiva futura) quelle crisi, come il cambiamento climatico, il degrado ambientale, le disuguaglianze economiche e di genere, che non fanno altro che arrestare sogni e ambizioni soprattutto per le giovani generazioni. «Per favorire la cultura dell’incontro, [è necessario] porre al centro di ogni azione politica, sociale ed economica la persona umana, la sua altissima dignità, e il rispetto del bene comune» (Papa Francesco, 2020, n. 232).

In un mondo sempre più segnato dalla distanza sociale è impegno della pedagogia, pertanto, contrastare la visione di un uomo inteso come vittima della modernità, per dare spazio e voce al soggetto umano come generatore di fraternità e di comunità. Una delle condizioni che facilitano enormemente l’imporsi di forme di individualismo economico è l’assenza dell’incontro reale con l’altro, con la conseguente perdita sia dell’incontro con sé sia della conoscenza del nuovo.

«La prospettiva di studio dell’economia civile raccoglie la sfida indubbiamente più impegnativa: quella di mostrare, [grazie alla reciprocità], che non c’è [più], opposizione tra identità (l’essere per sé) e relazione (l’essere per l’altro), e quindi che l’interesse non può essere il solo fondamento dell’associazione tra gli uomini» (Zamagni, 2007, p. 59).

Per tracciare nuovi sentieri di speranza è necessario promuovere una riflessività che tenda ad agire educativamente sull’individuo – e quindi sul cittadino – sempre più

attenta ai valori della prossimità. Educare alla cittadinanza, pertanto, non è soltanto un'azione finalizzata a scoprirsi parte di una società, in cui tutti sono accomunati dagli stessi valori, ma anche indirizzata a realizzare un incontro speciale con se stessi, da intendersi soprattutto come dono. In conclusione, per essere cittadini aperti al mondo, in un processo di apprendimento permanente, bisogna saper imparare a vivere bene con gli altri, interconnettendosi con i vari tessuti culturali, sociali e politici in continua tras-formazione. Per abitare la contemporaneità, in un clima di fraternità, ovvero come formazione di «una comunità composta da fratelli che si accolgono reciprocamente, prendendosi cura gli uni degli altri» (Papa Francesco, 2020, n.96) è doveroso rendere nuovamente protagonisti valori come l'integrazione, l'inclusione e la partecipazione, conferendo prestigio non solo alla parte soggettiva – nelle sue sfaccettature cognitive e affettive – ma anche a quella oggettiva – pertinente sul piano legale, governativo, sociale e culturale (Parricchi, 2019).

Per garantire una ricerca efficace che promuova l'affermazione del bene comune, è opportuno considerare la pedagogia come raccordo strategico di tutti i saperi, capace, attraverso un processo interdisciplinare, di affrontare nuove sfide, da vivere non solo sul piano futuro ma anche sul piano attuale. In tal senso, Parricchi, nel 2019, sottolinea come «la partecipazione dei cittadini diventa, dunque, una condizione fondamentale per la vita delle democrazie moderne [fondandosi] su una idea di società educante, che presuppone una co-cittadinanza, responsabilità condivise, comprensione reciproca, cooperazione e partecipazione ai processi deliberativi» (p. 27).

Avviare un dialogo interdisciplinare nel contesto educativo è un obiettivo fattibile e di grande valore. Seppure nel tempo si sia consolidata una logica improntata al dialogo sistemico, caratterizzato da interazioni tra diversi livelli di conoscenza e discipline (Morin, 2008), non sempre tale prassi risulta qualificata come relazionale. Secondo Gergen (2009), un vero dialogo relazionale richiede un legame profondo tra gli attori che va oltre la semplice trasmissione di informazioni, favorendo così la condivisione di significati e esperienze. Tuttavia, in molte pratiche educative interdisciplinari, il dialogo rimane spesso limitato al passaggio di contenuti, senza che si stabilisca un'interazione autentica non solo tra saperi ma

anche tra soggetti, e che sia, dunque, basata sull'empatia e sulla reciproca comprensione. Questo fenomeno è stato osservato anche in studi sui sistemi complessi applicati all'educazione (Capra, 1996), dove emerge che, pur essendo il dialogo sistemico cruciale per la comprensione integrata dei fenomeni, non sempre questo si traduce in un vero coinvolgimento relazionale tra i partecipanti. Osservare la vita in modo obiettivo, senza pregiudizi o false interpretazioni, è un obiettivo impossibile ma desiderabile, non solo in ambito pedagogico, ma anche in quello economico. Entrambe le scienze sociali sono strettamente legate alle esigenze e ai bisogni umani, opponendosi a ogni forma di gretto materialismo e superficialità. Prendere in esame il rapporto tra pedagogia ed economia consente di precisare, non solo la connessione tra modelli razionali, basati su processi di sviluppo sociali e culturali, ma anche processi consapevoli scaturiti da una dimensione teleologica dell'azione, da recepire come congiunzioni generative utili per intrecciare la dimensione individuale con quella sociale (Costa, 2020).

Come sottolinea Bertagna (2018), nel mondo della nuova economia: «le relazioni che si instaurano fra le parti dell'oggetto, [...] sono infatti generative, cioè creano incessantemente nuovi sistemi relazionali, nei quali [...] il tutto è più delle parti che lo compongono, perché le parti che lo compongono, interagendo tra di loro, producono appunto qualcosa di nuovo e imprevedibile» (cit. in Costa, 2020, p. 59).

Promuovere nell'attuale tempo contemporaneo relazioni secondo razionalità multiple e complesse (Costa, 2020), risulta oggi la strategia ottimale per trovare nuovi sentieri di crescita nati dal protagonismo e dalla centralità dei processi educativi, affidando, quindi alla pedagogia l'impegno di riacquistare, a partire dai luoghi della formazione, il sapere indispensabile per fronteggiare i mutamenti.

Appare chiaro che lo stile cognitivo che “eccelle” non è più di carattere uniforme bensì multiforme, grazie alla complessa interconnessione tra conoscenze soprattutto non ipotizzabili (Godelier, 1975). Ciò induce, sia il mondo pedagogico sia il mondo economico, a un modo di pensare innovativo, capace di valorizzare nuove occasioni di apprendimento ed efficienti funzionamenti dell'individuo, soprattutto a partire dagli attuali contesti e bisogni di capacitazione (Sen, 2000).

Così facendo la formazione non viene più considerata esclusivamente nella sua produttività, quanto nella sua capacità di produrre nuove relazioni a partire dall'interconnessione tra elementi individuali e globali apprezzando, attraverso un profilo problematicista, la bellezza e l'unicità della vita (Annacontini, 2012). Ne consegue che la finalità del pensiero riportato in precedenza non è più in relazione all'ottenimento di un determinato bene, quanto più all'opportunità legata alla valorizzazione della propria vita e della propria libertà (Sen, 2007). Sulla scia di tale pensiero la razionalità pedagogica ed economica porta a rivalutare e riprogrammare, sul piano metacognitivo (Kamenetz, 2010), la definizione di apprendimento valutando per il soggetto in formazione, punti di forza/debolezza, rischi/opportunità (Agonács & Matos, 2019), aprendo gli orizzonti ad un pensiero ricco ed innovativo, capace di rispondere alle complessità del tempo (Kuit & Fell, 2010).

La prospettiva interdisciplinare propria della pedagogia, non solo la induce a essere da stimolo per la comunità perché si realizzi un costante dialogo fondato sulla cooperazione ma, inoltre, declina tale interesse sui temi e sui problemi oggi a fondamento dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, piattaforma teorico-operativa, questa, che intende incrementare azioni utili a:

«porre fine alla povertà e alla fame in ogni luogo; combattere le disuguaglianze all'interno e fra le nazioni; costruire società pacifiche, giuste ed inclusive; proteggere i diritti umani e promuovere l'uguaglianza di genere e l'emancipazione delle donne e delle ragazze; assicurare la salvaguardia duratura del pianeta e delle sue risorse naturali, [...] creare le condizioni per una crescita economica sostenibile, inclusiva e duratura, per una prosperità condivisa e un lavoro dignitoso per tutti, tenendo in considerazione i diversi livelli di sviluppo e le capacità delle nazioni» (United Nations, 2015, cit. in Vischi, 2020, p. 164).

Tali obiettivi, ripresi all'interno dei 17 punti del programma, danno continuità a quelli presentati nel documento "Sviluppo del Millennio" (2000), contrastando problemi importanti per la crescita dell'intero pianeta (come povertà, cambiamento climatico ecc.). Uno tra i goals previsti all'interno del programma è specificatamente riferito all'ambito economico, ponendo attenzione a "*Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile...*". Ciascuno, in tal senso, è invitato a rileggere la propria vita in una prospettiva singolare e collettiva, ponendo cura a dare nuovo senso al costrutto che, in un approccio sistemico, può avere l'idea di bene comune, ben al di là del semplice – e spesso generico – richiamo che ad essa fanno i diversi studi interdisciplinari.

Come afferma Tramma (2009): «Il problema che si pone è quello di individuare un bene comune che sia collocato a un livello intermedio comunitario che si pone tra quello individuale e quello sociale. In questo senso per non cadere nell'astrazione di un "universalismo locale" è necessario tenere presente che si ripropongono le dinamiche tra inclusione ed esclusione, cioè che il bene comune di una collettività può anche essere il "non bene di altri"» (cit. in Nanni, 2020, p. 237).

Per garantire e sostenere una casa per tutti, tra i compiti dell'educazione deve rientrare sicuramente il conoscere e comprendere il territorio nei suoi diversi aspetti, attraverso un dialogo tra individuo e società, alimentato e sostenuto da esperienze di coinvolgimento e di corresponsabilità (Orefice, 2011). In una prospettiva Life long, l'uomo e la donna, nei loro percorsi di vita sono, non solo soggetti economici, ma anche costruttori dei originali obiettivi di vita, garantendo un processo di crescita a partire dalla relazione di cura e di orientamento del sé (Cambi, 2006).

«La sfida di decifrare e regolare i comportamenti dell'homo nella declinazione economicus, nel momento in cui agisce per accrescere le proprie conoscenze, ovvero per formarsi come homo sapiens, richiede l'incontro con la pedagogia» (Parricchi, 2020, p. 180) che deve saper guidare l'individuo, attraverso un orientamento osservativo ed interpretativo, ad una conoscenza

integrale dei fenomeni che caratterizzano il contesto, cercando di non perdere di fondo quella componente relazionale che apre sempre più le porte all' homo reciprocans.

Come è possibile allora sviluppare efficacemente un dialogo tra economia e pedagogia?

È fondamentale non solo riconoscere il valore delle relazioni, ma anche comprendere che il mondo è interconnesso, all'interno di uno spazio condiviso che deve essere comune per tutti. Come afferma Malavasi (2017), citato da Vischi (2020) «[l'ambiente] chiama in causa la rete della vita; [ne] rimanda a un significato sistemico, [e ne] comprende [il suo peso a partire dal contatto tra] natura e società, cultura e tecnologia, [...] riguarda[ndo, secondo un processo di cura] le condizioni esistenziali delle [singole] persone» (p. 164) e dell'intera comunità.

Ispirato ad un dialogo sia interreligioso sia laicale, la “Laudato Si”, enciclica scritta da Papa Francesco, evidenzia criticamente come gli individui emarginati, molto spesso in forte contatto con le catastrofi ambientali e sociali, siano molto più esposti rispetto ad altre categorie sociali che raccontano e descrivono quotidianamente la realtà dei fatti. Bergoglio, in maniera analitica, non solo incita il mondo all'uso di modelli il più possibile vicini alla cura dell'ambiente, contrastando pertanto l'antropocentrismo deviato (Papa Francesco, 2015) che da sempre esalta la logica dell'individualismo e del bene dei privati ma esorta, con grande forza, all'uso dell'ambiente in maniera fraterna, invitando a sentirsi tutti parte dello stesso tetto, in una unita famiglia. L'errore di fondo che risiede nell'antropocentrismo deviato sta nel dimenticare che «l'ambiente si situa nella logica del ricevere. È un prestito che ogni generazione riceve e deve trasmettere» (Papa Francesco, 2015, n. 159) gratuitamente alle generazioni future.

La conoscenza delle vulnerabilità sia planetarie sia umane può accentuare, nel proprio percorso di crescita, opportunità di rimodellamento della propria identità

sia in ambito personale sia professionale, promuovendo, in un processo di empowerment, un'etica dello stare per l'altro e con l'altro (Morin, 2001).

Dar corpo ai valori della fraternità significa dare senso a quel pensiero tutt'ora promosso e sostenuto dai fondatori dell'economia civile, studiosi che hanno sin da subito aderito ai valori dell'incontro e della cooperazione. «Nell'epoca della globalizzazione l'attività economica non può prescindere dalla gratuità, che dissemina e alimenta la solidarietà e la responsabilità per la giustizia e il bene comune nei suoi vari soggetti ed attori» (Toso, 2009, citato da Vischi p. 81).

È importante, quindi, ridare senso e prestigio al dono come nuova opportunità per tessere connessioni e sognare nuove prospettive. Non è solo una sfida ma una prospettiva, forse l'unica, di speranza ed esige, pertanto, che siano avviati, specie nei contesti in cui avviene formazione, percorsi utili per diffondere la logica di una solidarietà che sia da base per rapporti stabili e duraturi, che garantiscano a loro volta l'evidenza delle tante questioni umanitarie oggi emergenti. Questioni che trovano possibili vie di risoluzione solo se inquadrare in cornici riflessive, dialogiche, caratterizzate da ascolto e dall'incontro. Per tal via si prospetta la possibilità di dare direzione diversa al progressivo insterilirsi dei rapporti, *in primis*, economici, con conseguente rimozione dei problemi umani e del valore civile dei rapporti tra uomini e donne.

Educare al sentimento dell'umano (Malavasi, 2020), dando ascolto alle diverse dimensioni che costituiscono l'essere, è la base per garantire ai singoli e all'intera società un senso profondo di felicità e di benessere. I diversi valori (cooperazione, altruismo, alterità, generosità, gratuità, partecipazione, soccorso) alla base di diverse declinazioni teoriche e pratiche di tanti campi di esperienza (per esempio l'economia civile o nell'*Human Resources Education*), consentono di ripensare il senso dell'incontro con l'altro e giungere, allo stesso tempo, ad un più autentico confronto con se stessi. La sfida si gioca in massima parte, almeno a questo punto, sulla categoria della relazione e sull'utilità di un approccio teorico e operativo di matrice interdisciplinare.

«La ricerca del significato profondo di tale dialogo deve incoraggiare le persone all'acquisizione di ruoli attivi nella comunità di appartenenza e all'assunzione di responsabilità individuali come membri che appartengono in modo intenzionale a una comunità ovvero non acriticamente sottomessi ai modelli egemoni di sviluppo e ai disposti normativi. [...] Politiche di sviluppo orientate a incoraggiare pratiche di reciprocità generano risultati superiori a quelle che privilegiano interventi finalizzati a incentivare comportamenti individualistici. E ciò non si deve dimenticare, [...] [se si vuole] costruire il civile». (Malavasi, 2020, pp. 88-89)

Per sperare in futuri sostenibili e resilienti è necessario, quindi, che la pedagogia si faccia garante di un processo dialogico e dialogante, forte nel costruire passerelle tra diversi luoghi e tempi riscoprendo, all'interno dei percorsi di riflessione, di conoscenza e di consapevolezza, nuovi orizzonti visibili e vivibili. Servendosi della creatività e dell'immaginazione si impara, anche nell'incertezza, a dare speranza e scorgere, con utopia, presenti e future destinazioni non più inimmaginabili bensì reali (Calvano, 2023).

1.6 UMANIZZARE L'ECONOMIA: IL RITORNO DELLA RELAZIONALITÀ

Indurre l'economia ad un ritorno alla reciprocità, attraverso il supporto e l'apporto delle diverse discipline sociali, favorirebbe, senza indugio, un sistema di messa in rete tale da stimolare un pensiero interdisciplinare e transdisciplinare e promuovere, come affermerebbe Morin (2000), una "comunità di destino", nonché una società legata da storie, evoluzioni e relazioni. Per poter continuare ad evidenziare le diverse peculiarità dell'essere con e per l'altro, è necessario partire dalle condizioni su cui si concentra, attualmente, il mercato economico.

Secondo J.S. Mill (1848), le due linee d'azione determinanti del mercato sono sostanzialmente la cultura e la competizione:

«Va da sé che il peso specifico di queste "due agenzie" non è il medesimo nelle diverse fasi storiche: nelle società tradizionali (in buona sostanza, in quelle pre-capitalistiche) è la cultura (qui intesa come insieme di norme sociali e convenzioni) l'agenzia trainante; nelle società moderne sono invece le forze della competizione a prevalere e ciò nella misura in cui tali forze finiscono con l'erodere progressivamente quegli spazi dell'attività economica che si reggono su convenzioni e norme sociali» (Zamagni, 2007, p. 18).

In connessione con le due forze motrici del pensiero economico vi è l'interesse del cittadino (Zamagni, 2007). Tra le qualità tipiche del modo di agire dell'individuo vi è, secondo il pensiero di Gary Becker (2000), la generosità, nonché il rovescio della medaglia dell'indifferenza. L'andamento comportamentale degli ultimi secoli, è stato particolarmente dettato sia dal perfezionismo (perdendo di vista la cura e l'interesse per i più deboli) sia dall'efficacia (intesa come conseguenza del pensiero incarnato nella produttività). A discapito di una costruzione comunitaria efficace e duratura nel tempo, per poter ricondurre gli individui ad un legame di fiducia e di cooperazione è necessario che lo Stato rivaluti le proprie posizioni e si interfacci, con le diverse posizioni politiche, per il bene della collettività, non

dimenticando tutti coloro che vivono la società ai margini. La connessione “Stato-società” fa immaginare un legame protettivo e soprattutto produttivo (in particolare per le categorie più a rischio). Douglass C. North (2005) confuta la tesi secondo cui legge, cultura e concorrenza raffigurino proposte alternative alle questioni riguardanti l’ordine sociale e il coordinamento delle decisioni economiche. Secondo una prospettiva totalmente contraria, egli evidenzia la loro forte interdipendenza. Infatti, la stretta correlazione tra le norme e i comportamenti sociali ed economici progredisce insieme, applicando una relazione di coevoluzione al punto da non rendere evidente la distanza tra l’*homo oeconomicus* e l’*homo sociologicus*. Unitamente all’ascolto dei propri bisogni e della crescita sociale è doveroso attivare e promuovere formazione per tutto il corso della vita, soprattutto per assicurare e sensibilizzare la comunità all’uguaglianza e alle pari opportunità (Zamagni, 2007). In altre parole, è importante che ci sia un attento accompagnamento che non si esaurisca solo all’inizio di un percorso di crescita: l’economia deve garantire supporto e sostegno in ogni momento, senza far prevalere vincitori e vinti. Purtroppo, nel periodo della *new economy*, tempo soprattutto della valorizzazione della conoscenza e dell’informazione, emerge una pericolosa forma di competitività che genera, automaticamente, vincitori e vinti. Definito tale processo “effetto *superstar*” (così denominato da Sherwin Rosen), negli ultimi anni ha generato un’esplosione di disuguaglianze tra individui e gruppi sociali (Frank, 2011). Tale processo, evidentemente, condiziona e snatura il concetto di felicità pubblica (Zamagni, 2007). Il possibile rischio di compromettere la felicità diventa un’emergenza a cui bisogna far fronte. Tra le diverse soluzioni, utili per contrastare tale fenomeno, vi è il mercato che, ritornando alla dimensione relazionale, può ricondurre gli individui e le aziende a valori da sempre riconosciuti rilevanti dalla comunità come la cooperazione, la fiducia, l’unione, la fraternità (Zamagni, 2007).

Secondo studi riportati da Zamagni (1997), le diversità presenti tra lo scambio di equivalenti (tipiche dell’economia privata) e la reciprocità (tipica dell’economia civile) sono evidenti. Con l’intento di includere e mediare tra il primo e il secondo aspetto, l’economia civile tende al ritorno dell’incontro valorizzando, secondo un approccio sistemico, il bene per sé, per gli altri e per il mondo. Tuttavia, affinché

questa visione della reciprocità, che si manifesta in piccoli contesti come la famiglia o le associazioni no-profit, possa evolversi e radicarsi a livello macro sociale, è essenziale che i paradigmi economici di stampo umanista vengano integrati nei grandi sistemi di governo, permettendo così di ripristinare una categoria economica che promuova il rispetto delle differenze e dell'uguaglianza. In questa ottica, abbandonare la logica individualista per dare spazio a un'economia particolarmente incline al dialogo, alla cooperazione e all'incontro con l'altro si configura come una svolta pedagogica possibile attraverso il richiamo alla categoria della relazionalità, come nel caso dell'economia di comunione (Bruni, 2000).

Nonostante il pensiero economico si sia concentrato molto spesso più su una dimensione individualista, a discapito pertanto della dimensione sociale (presente semplicemente come conseguenza del processo) la pedagogia, così come alcune forme di pensiero dell'economia stessa, richiamano la radice antica che risiede nel valore dell'intersoggettività proponendo, secondo un approccio maggiormente dinamico e aperto, un'analisi dei diversi sistemi e attori del panorama sociale con l'intento di favorire e promuovere il benessere e la crescita di tutti. Poiché l'intento della società contemporanea è massimizzare le distanze tra gli individui, l'impegno dell'economia è superare l'individualismo per consentire a tutti di godere della dimensione relazionale come luogo di potenziamento, crescita e orientamento comune (Bendelj, 2020). La reciprocità, evidentemente, non si può comprendere solo ed esclusivamente dal proprio punto di vista personale. Per essere vissuta deve necessariamente confrontarsi e riscoprirsi a partire dall'incontro con l'altro. Per questo motivo l'economia di oggi fatica nel dare spazio a valori come libertà, cooperazione, speranza ecc. La scelta di rimuovere la gratuità all'interno dei diversi rapporti economici ha fatto sì che tale categoria diventasse, in seguito, una semplice forma filantropica o puramente emozionale (Zamagni, 2007).

«È alla cultura della modernità che si deve questa scelta riduzionista, una scelta in forza della quale all'economia basterebbero il contratto e l'incentivo (e, naturalmente, un ben definito assetto istituzionale). In tal modo, si rinuncia a comprendere che la gratuità oppone sempre la sua logica di sovrabbondanza alla logica di equivalenza tipica del contratto. [...] Con una tale mossa,

all'apparenza innocua, la scienza economica *mainstream* ha potuto limitarsi a considerare le sole motivazioni estrinseche, delegando alla filosofia morale, alla psicologia e alla sociologia lo studio delle motivazioni intrinseche. Non è dunque corretta la critica di chi sostiene che quella di homo economicus è una rappresentazione povera del comportamento umano perché esclude le motivazioni intrinseche. Nessun teorico serio del *mainstream* negherà mai la rilevanza dei valori etici, delle credenze religiose e, più in generale, delle motivazioni intrinseche. Affermerà invece che, poiché le motivazioni estrinseche (la massimizzazione del profitto o dell'utilità) rafforzano comunque e sempre quelle intrinseche, ciò di cui l'economista deve occuparsi è di trovare quegli schemi di incentivo che, applicati ai diversi contesti dell'agire economico, vadano ad esaltare le motivazioni estrinseche, aumentandone l'efficacia». (Zamagni, 2007, pp. 54-55)

Ulteriore categoria, rilevante per il posto che ricopre tra le motivazioni intrinseche del soggetto e la capacità di mettere in discussione dall'interno il mondo economico, è la felicità. La tendenza da parte dell'economia a confondere l'essere felici con il possedere la felicità pone in crisi e mette in discussione la dimensione intersoggettiva, evidenziandone aspetti puramente funzionali a discapito di quelli emotivi e relazionali.

«I nodi sono giunti al pettine quando si è scoperto, per via empirica e non deduttiva, che la relazione tra reddito pro capite - quale indicatore sintetico, sia pur rozzo, del livello di utilità - e benessere soggettivo è rappresentabile mediante una curva a forma di U rovesciato (una parabola con la concavità verso l'alto): oltre un certo livello, l'aumento del reddito pro-capite diminuisce il benessere soggettivo» (Zamagni, 2007, p. 57). Tale dinamica, che evidenzia come il benessere non cresca indefinitamente con l'aumento del reddito, si inserisce in un contesto più ampio di disillusione verso le istituzioni politiche. L'allontanamento dalla politica, anche da parte delle giovani generazioni, è un effetto che, secondo Tom Deluca (2005), nasce nel momento in cui si ha poca coscientizzazione e sintetizzazione dei processi promossi dalle diverse forze politiche, incapaci di rispondere a una realtà sociale che sembra sempre più disinteressata a promuovere il benessere collettivo.

Attraverso un particolare focus sui diversi elementi che ne compromettono la partecipazione si è evidenziato il passaggio, disfunzionale, da cittadino a consumatore (Deluca, 2005) sottolineando, di conseguenza, l'inadeguatezza da parte della politica di gestire e garantire promesse che molto spesso risultano oggi non più credibili (così come riportato anche dallo studioso Frank Furedi (2001) in *L'attivismo del consumatore*). Rifugiarsi all'interno delle logiche dei consumatori, per contrastare le contraddizioni presenti sul piano politico e sociale è una via diretta per giungere al depotenziamento delle più promettenti prospettive comunitarie (Lawson, 2006).

«Quel che i populistici del mercato non vogliono vedere sono le devastanti conseguenze di un'attività di mercato senza regole e senza freni, cioè il fatto che i mercati siano i primi produttori di iniquità sociale. [...] È vero che il mercato non è l'unico fattore capace di manipolare e limitare anticipatamente le scelte umane - anche la politica agisce in modo analogo. Ma nel processo di riconversione degli umani consumatori, con la conseguente erosione di tutte le altre qualità e relazioni (e quindi con l'impossibilità di prevenire o compensare i danni subiti nell'unica sfera in cui sono chiamati operare), il mercato è diventato un maestro di esclusione sociale» (Bauman, 2021, pp. 55-56).

Ad enfatizzare la marginalizzazione nei contesti comunitari ha anche contribuito un certo avanzamento della tecnologia che, nel suo crescere repentinamente, ha prodotto nei cittadini l'allontanamento un progressivo indebolimento del senso di responsabilità politica immaginando, in maniera scorretta, un'autonomia sia del "fare democrazia" sia del "fare politica", soprattutto attraverso l'uso delle diverse (e numerose e frammentarie) informazioni (Papacharissi, 2024). In un contesto frenetico, legato sempre più a scadenze e tempi in cui non è possibile dare adeguato spazio a relazioni fondamentali (molte volte anche quelle familiari), le persone si rifugiano e si identificano molto spesso con le sole attività lavorative anziché con quelle maggiormente confidenziali (Bauman, 2021). È importante che l'azione educativa faccia da contraltare per attivare processi e sensibilità tali da promuovere

nuovamente i valori dello stare insieme e della crescita globale. Infatti, attraverso un cambiamento di prospettiva, che porti dalla centralità del singolo alla centralità della collettività, si giunge, nuovamente, a quella forza primordiale che da sempre regola il tessuto sociale, cioè il desiderio di cambiamento e di co-evoluzione (ovvero quella volontà capace di non perdere di vista i valori fondamentali e il benessere delle singole e diverse generazioni). Tra i principali filosofi che hanno sostenuto la crescita sociale, anche attraverso i mercati, rientra senza dubbio Aristotele, avendo evidenziato, già a suo tempo, come grazie alle regole predisposte per il bene comune, potessero trovare accoglienza l'idea di unità e di collaborazione (Becchetti et. al, 2014). Anche se tale pensiero è stato attraversato da cambiamenti storici, sociali, culturali ecc. la sua validità è rimasta immutata (diventando speranza anche in un tempo, come quello occidentale, legata al disincanto (Cambi, 2006)). Pertanto, con questa modalità sarà possibile disinnescare, a favore di un futuro migliore, contrapposizioni, divisioni, conflitti. Con lo scopo di valorizzare la reciprocità nei diversi, è interessante effettuare un focus sulla sua doppia funzionalità:

«La reciprocità è di due grandi tipologie: la reciprocità diretta e quella indiretta.

La reciprocità diretta si presenta con la struttura $A \rightarrow B, B \rightarrow A$: una persona (A) dà o fa qualcosa per un'altra (B), e questa risponde verso la stessa persona, in base a come l'altra ha agito e a che cosa l'altra ha agito nei suoi confronti. Ciò che viene scambiato tra A e B può essere di valore equivalente, e allora siamo nella forma di reciprocità tipica dei contratti, o può essere di valore non equivalente e asimmetrico, e allora abbiamo a che fare con altre forme di reciprocità, come l'amicizia, i rapporti all'interno della famiglia, nelle comunità, e molti altri ancora». (Becchetti, Bruni & Zamagni, 2014, p. 309)

L'interazione tra diversi soggetti, in un contesto soprattutto democratico, è un comportamento che si presenta molto spesso diventando, se posta nella maniera giusta (ovvero basata sull'ascolto e sull'aiuto reciproco), un'azione fondamentale per ripristinare relazioni durature e costruttive. Esistono, d'altro canto, espressioni

di reciprocità, in particolare quella indiretta, (Becchetti et al, 2014) utili anche, e soprattutto, per la crescita e il cambiamento dell'economia:

«La struttura della reciprocità indiretta è duplice. La prima forma di reciprocità indiretta è del tipo $A \rightarrow B \rightarrow C$. A agisce nei confronti di B, e questa azione di A produce degli effetti nel modo in cui B tratta a sua volta un terzo soggetto C, senza che tra C e A ci sia stato alcun rapporto diretto. Nella famiglia tale struttura relazionale è alla base di buona parte del processo educativo, ma anche molte dinamiche all'interno delle organizzazioni dipendono dalla reciprocità indiretta, che è alla base della cultura organizzativa che si crea nel tempo e della cooperazione spontanea tra individui e persone. [...] Buona parte del successo di esperienze di microcredito, di finanza comunitaria (dalle casse di risparmio alle casse rurali), delle cosiddette «banche del tempo», si basano su queste norme di reciprocità indiretta.

La seconda forma della reciprocità indiretta è invece del tipo $A \rightarrow B, C \rightarrow A$. Un soggetto A agisce in un determinato modo verso un soggetto B, e in un secondo momento un soggetto esterno, C, che aveva osservato la prima azione di A verso B, viene influenzato da quella prima azione (che non lo ha riguardato direttamente) nel suo rapporto diretto verso A». (Becchetti, Bruni & Zamagni, 2014, pp. 309-310)

Quindi, non si possono più oggettivare (in forma esclusiva) le diverse azioni. La connessione tra persone è un passo importante del rapporto economico, capace di valorizzare, di conseguenza, anche i diversi significati che compongono la stessa (Becchetti et al, 2014). Esplorati e acquisiti da tempo concetti, categorie e dispositivi che si accompagnano al cambiamento individuale e sociale (riconducibili chiaramente alla pedagogia, alla psicologia, alla sociologia ecc.) l'economia (in quanto anch'essa scienza sociale) non può ignorare e sottrarsi all'ascolto e all'interazione con le tante prospettive che le consentono di delineare un futuro particolarmente sostenibile. L'ancoraggio a modelli e a paradigmi incentrati sul valore della relazionalità (come nel caso dell'economia civile)

consentono di oltrepassare le barriere e incontrare i cuori (in metafora esperienze, emozioni, intenzioni ecc.) dei diversi cittadini. Intercettando tra le relazioni nuovi sentieri di cittadinanza, si fa spazio a un'idea di civiltà, che promuove un'interazione empatica tra individui e trova un parallelismo nella storia delle politiche economiche che mirano a un equilibrio più umano tra lavoro e salute. Con l'intento di promuovere tale equilibrio, nel 1919, negli Stati Uniti, in accordo con diversi capi d'azienda, venne stipulato un accordo che prese il nome di *welfare capitalism* (Bruni & Zamagni, 2015), un tentativo di integrare la dimensione sociale nel contesto economico, mirando al benessere dei lavoratori e al miglioramento della loro qualità della vita.

Tale condizione ottenne un buon risultato, anche se non riuscì a imporsi come fenomeno di massa. Osservando tale fenomeno da un'altra prospettiva, William Beveridge nel 1942, in qualità di parlamentare inglese, fece

«approvare il famoso “pacchetto Beveridge” da cui [ebbe inizio:] il servizio sanitario nazionale, l'assistenza gratuita a portatori di handicap e anziani non autosufficienti, l'educazione gratuita fino a una certa età per tutti. [Nacque] in Inghilterra [ufficialmente] il welfare state: è lo Stato e non più l'impresa che deve prendersi cura del benessere dei cittadini ponendo in pratica il principio di redistribuzione (alcuni singoli istituti, come ad esempio l'assicurazione obbligatoria, già erano stati introdotti fin dalla fine del XIX secolo in paesi come la Germania, la Svezia e anche l'Italia). [...] Si tratta di un modello che ha rappresentato un'autentica conquista di civiltà, e che dall'Inghilterra si è poi diffuso nel resto d'Europa in versioni diverse e con esiti differenti». (Bruni & Zamagni, 2015, p. 104)

Sebbene si sia fortificato nel tempo, grazie alle diverse realtà del terzo settore dedite al volontariato, il *welfare capitalism* comunque ha subito resistenze e soprattutto evidenziato punti di debolezza. Tra questi, senza dubbio, la sostenibilità finanziaria e la burocratizzazione del sistema (Bruni & Zamagni, 2015). I vincoli delle prestazioni pubbliche, a discapito dei singoli bisogni degli individui, producono una spersonalizzazione dei servizi e omologano le diverse richieste ed esigenze anziché

differenziarle (Cordelli, 2020). Ad introdurre un'idea di welfare possibilmente attenta alle sfide sociali (sotto un'ottica più inclusiva ed efficace) è stata la “sussidiarietà circolare” (Bruni & Zamagni, 2015), concetto basato sull'intento di interconnettere società civile, aziende e pubblica amministrazione. Queste difficoltà strutturali evidenziano le sfide pratiche nel costruire un welfare civile, ma al contempo sottolineano l'importanza di un cambiamento di paradigma che va oltre gli ostacoli economici e amministrativi. Ritornare all'incontro è uno degli obiettivi dell'Economia Civile, un'espressione teorica e pratica che da sempre accompagna l'economia. In effetti, il volere degli economisti di non dar voce e spazio a un pensiero ricco di valori e, soprattutto, di relazioni ha condizionato la cultura occidentale per moltissimi anni (Zamagni, 2007). Dar merito ai cittadini del cambiamento economico e sociale diventa, quindi, un dovere, ma anche una sfida che richiede il superamento delle barriere esistenti per poter costruire un modello di welfare veramente inclusivo e orientato al benessere collettivo. Affinché ci si possa risollevare da problematiche economiche, ambientali, culturali ecc. è importante che si faccia un ritorno alla fiducia e al bene della relazione. Poter garantire un cambiamento presuppone, che ci siano al loro interno, una buona componente di professionisti che sappiano, con autorevolezza, entrare in contatto con l'altro senza doversi imporre ricorrendo al solo principio di autorità (Zamagni, 2007). Con l'intento di focalizzare l'attenzione sulla speranza e sulla responsabilità dei singoli cittadini (Roniger, 1992), bisogna ritornare al sociale per rafforzare rapporti intangibili ma fondamentali. La presenza purtroppo di caratteristiche come l'incertezza e la complessità (se viste in un'accezione negativa) particolarmente condizionanti per il progresso sociale e culturale, possono riflettersi e influenzare anche il mondo del lavoro, contesto che sta vivendo trasformazioni altrettanto significative.

«Di certo si sta affacciando un mondo dove i lavori stanno soppiantando il lavoro, per cui la discontinuità d'impiego e di carriera, involontaria o volontaria, può diventare normale per un numero sensibilmente maggiore di soggetti, anche con posto stabile. La costruzione dell'identità professionale tende quindi a basarsi su più posti, più ruoli e più mestieri perché ciascuno di

loro (al limite, ciascuna missione di lavoro temporaneo) aggiunge una porzione di esperienza, di formazione, di sapere. L'identificazione sociale attraverso i lavori seguirà quindi tragitti più complessi perché meno rettilinei e più personali, con sovrapposizioni e dissociazioni fra la sfera del lavoro e le altre sfere dell'esistenza. Ciò darà luogo a identità composite in senso diacronico, diverse cioè da quelle plurime in senso sincronico a cui solitamente alludono i sociologi (Accornero, 2014)». (Dato, 2014, p. 28)

La duplice proiezione del lavoro, sia come via di esistenza, di cambiamento e di crescita sociale (da intendere anche come percorso di autorealizzazione) sia come dissociazione dall'umano (e quindi rifugio dall'incontro con se stessi e con gli altri), diventa un rischio a cui l'individuo deve far fronte (Méda, 2004).

«Se, ad uso meramente didascalico-espositivo, volessimo rappresentare le principali trasformazioni che l'idea di lavoro ha subito nel corso della storia, potremmo certamente individuare quantomeno due grandi epoche:

- la prima improntata allo *scientific management*, in cui prevalgono le idee di standardizzazione, di stabilità, di produttività;
- la seconda improntata allo *humanistic management*, in cui prevalgono le idee di competenze soft, di risorse umane come fattore strategico, di fattore umano, relazionale e organizzativo nei contesti professionali come leve strategiche per la produttività, l'innovazione e la competitività». (Dato, 2014, p. 29)

Il salto alla dimensione “umanistica”, a differenza del profilo precedente, presenta un modo di essere a/nel lavoro completamente diverso, valorizzando, grazie alle competenze trasversali e tecnico-professionali, un individuo soprattutto vivo e custode di sé, degli altri e del mondo (Dato, 2014). È doveroso, pertanto, progettarsi nuovamente alla luce dei cambiamenti, raccogliendo il positivo all'interno di ogni evoluzione storica, culturale, sociale (Bocca, 1998). Le imprese, così come i singoli che vivono e rappresentano le diverse istituzioni, diventano non solo produttori ma anche generatori di vicende, processi e cambiamenti (Dato, 2014). Ritrovarsi a

contatto con la propria storia, e quindi anche con la propria emotività, è un passaggio importante ma anche ricco di resistenze. Infatti, dover far fronte alle diverse preoccupazioni (come anche alle diverse ambizioni), può produrre processi di disorientamento e di crisi, soprattutto per tanti giovani e adulti che, in un mondo improntato al cambiamento e all'instabilità, tentano di ricercare un senso di sicurezza lì dove c'è, per ora, solo insicurezza. Saper affrontare le diverse emergenze, tra queste l'incertezza, è un passo importante soprattutto sul piano della formazione. Essere custodi sia della libertà sia del benessere è un compito che spetta non solo alla scuola o alla politica, ma anche alle diverse agenzie formative che abitano il territorio e che, una volta costruita una rete di relazione e cooperazione, dovrebbero garantire continuità e promozione del fare formazione. «In tal senso il ben-essere viene inteso come diritto elementare di ogni cittadino ma anche, parafrasando l'economista e premio Nobel Amartya Sen, prerequisito per lo sviluppo personale e collettivo, fattore in grado di limitare o, alternativamente, promuovere la libertà di un popolo e l'assetto democratico di un paese (Sen, 2000)». (Dato, 2018, p. 13) L'essere costruttori di comunità impegna (in prima persona) l'individuo e le diverse realtà (politiche, aziendali ecc.) a uno sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986) caratterizzato da un'interazione sistemica tra i diversi mondi (pedagogico, sociologico, economico) cercando sempre di garantire stabilità e nuove capacitazioni (Sen, 2007).

«La definizione di capacitazione, di Sen e della Nussbaum, come "teoria dell'azione e della scelta", così come quella di Appadurai come "capacità ad aspirare" paiono convergere verso una comune lettura pedagogica che guarda alla libertà, alla scelta, all'impegno individuale, alla possibilità di agire, al ben-essere come categorie progettuali indispensabili per lo sviluppo e l'autorealizzazione del soggetto nei molteplici tempi e spazi della vita. Accanto a queste voci vi sono poi quelle di altri studiosi - anche economisti e sociologi come Keynes, Layard, Natoli - che ormai da tempo mettono in luce la relazione non necessaria che lega lo sviluppo umano con la crescita del reddito e del PIL. Dalle proposte radicali della "decrecita serena" di Latouche all'economia keynesiana e alle sue critiche a un "capitalismo non

intelligente", fino alla pedagogia "non per profitto" di Nussbaum, l'idea è che capisaldi e motori dello sviluppo possano essere anche qualcosa di differente dai beni materiali. A consentire uno sviluppo "felice" sono, infatti, anche beni immateriali, spesso apparentemente "infunzionali", come:

- la possibilità di accesso alle risorse (che può, anzi deve, prescindere dal reddito procapite);
- la possibilità di accesso alla conoscenza, e dunque al diritto alla formazione (che deve essere garantito qualitativamente e quantitativamente in proporzioni inverse rispetto al reddito procapite), al diritto alla salute durante l'intero corso della vita e nei molteplici luoghi che ne determinano la qualità;
- il diritto al lavoro e al lavoro sano come strumento possibile di un progetto di vita qualificata;
- la tutela della famiglia come spazio generatore di socialità, di cittadinanza e di democrazia;
- il diritto al poter fare comunità, ovvero alla convivialità e alla socialità attiva e democratica». (Dato, 2018, pp. 15-16)

Proprio per questo motivo organizzazioni (anche mondiali) non si possono esonerare da un dialogo e da un intervento a favore della felicità e del bene del singolo individuo. Infatti, il mondo del lavoro, di pari passo con l'economia, esige, attraverso la politica e la formazione, proiezioni che siano dirette al buon funzionamento della dimensione sociale e del benessere personale. Con questo, ovviamente, non mancano, all'interno dei contesti lavorativi, esperienze che possono creare imprevisti e disequilibri. Di fatto, il frequente manifestarsi nell'esperienza lavorativa di condizioni critiche, soprattutto se riconducibili a quei *life events* negativi (Zini, 2012), può condurre l'uomo a doversi confrontare con problematiche sia di natura soggettiva sia sociale.

«Nell'aprile 2010 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha pubblicato il Global Framework for Healthy Workplaces che evidenzia come tra le priorità che meritano maggiore attenzione vi siano:

- fattori di rischio fisico presenti negli ambienti di lavoro che possono avere un impatto negativo su salute e sicurezza;
 - fattori di rischio psicosociale, inclusi l'organizzazione del lavoro e la cultura organizzativa, che possono avere un impatto negativo su salute, sicurezza e benessere dei lavoratori;
 - risorse dedicate al miglioramento delle condizioni di salute dei lavoratori (inclusa la promozione di stili di vita sani da parte del datore di lavoro);
 - possibilità di trasferire alle famiglie, e quindi alla comunità, le esperienze positive e gli interventi per il miglioramento della salute dei lavoratori (www.who.int/occupational_health/5keys_healthy_workplaces_italian.pdf).
- ». (Dato, 2018, p. 23)

Consapevoli della potenza del fare formazione, il lavoro deve caratterizzarsi (quanto più è possibile) di incontri in cui non solo acquisire nuove informazioni, ma anche fare esperienza del nuovo e dell'inatteso, accogliendo le occasioni per confermare o trasformare i propri sentieri e le proprie convinzioni. Solo così sarà possibile avviare eventuali cambiamenti per il bene delle future e delle attuali generazioni. Anche l'Agenda 2030, manifesto preso in considerazione dai 193 stati membri nel 2015, ha inserito, tra le sue finalità, obiettivi inclusivi e di crescita (soprattutto a sostegno dell'uguaglianza, della reintegrazione e della tutela del pianeta terra). In questo modo, il buon lavoro diventa fonte rigeneratrice per nuovi pensieri e nuovi modi di interpretare relazioni e abitare culture (Dato, 2018). Tale paradigma, favorendo l'incontro tra l'impegno e la responsabilità del lavoratore con una politica di cura promossa dalle singole realtà produttive (Butera, 2020), apre gli orizzonti ad una mutazione progettuale condivisa (Dato, 2018).

Sulla scia delle seguenti considerazioni, tra le testimonianze storiche maggiori (utili ancora oggi sul piano relazionale, lavorativo, economico, sociale) vi rientra senza dubbio la storia di Adriano Olivetti, imprenditore conosciuto per la sua capacità di

far coesistere all'interno della sua azienda relazione, produzione e benessere. Ponendo l'etica alle basi di un modo di intendere sia il lavoro sia l'economica, Olivetti è stato in grado di costruire un clima comunitario e familiare, ottenendo risultati (in termini di produttività) a partire dal bisogno di fare relazione. Nella sua esperienza, il nesso "lavoro-comunità" rientra tra gli obiettivi specifici dell'imprenditore scardinando, con concretezza, la divisione del piano lavorativo da quello esistenziale e sociale, confermando, di conseguenza, il valore e l'utilità della componente umanistica (Olivetti, 2014). Il lavoro non è, qui, più inteso come processo di "alienazione" o di "svuotamento" del sé, bensì come opportunità di identificazione, di crescita e di benessere. L'attività lavorativa, anche nella cura e nell'organizzazione dettagliata degli ambienti, dei servizi e dei tempi, può favorire un miglioramento della salute dell'individuo e dell'azienda stessa (Pirson, 2017). A partire dell'esperienza di Adriano Olivetti diviene importante, quindi, comprendere come il compito del vero leader, all'interno delle diverse relazioni umane e aziendali, non è più focalizzarsi sull'aspetto comportamentale quanto sulla dimensione sociale e relazionale (Stramaglia, 2024).

1.7 PEDAGOGIA, ECONOMIA, DEMOCRAZIA: SENTIERI DI EDUCAZIONE ECONOMICA E DI CITTADINANZA

Immaginarsi in un futuro incerto, se non addirittura instabile, fa paura. Intendere ormai i comportamenti, più inclini al funzionare che all'esistere (Benasayag, 2019), non significa che confermare una condizione di schiavitù che impedisce, soprattutto alla dimensione relazionale, di affermarsi e declinarsi nelle forme più qualificanti per l'essere umano.

«Se solo fossimo capaci di decifrare i messaggi di quelle carte destinate a informarci su ciò che "deve accadere". Se solo potessimo evitare questa angoscia: l'angoscia esistenziale che è però proprio ciò che ci fa sentire vivi e ci rivela che la vita deve la sua stabilità esattamente al fatto di essere, a tutti i livelli, un sistema lontano dall'equilibrio! Come i nostri predecessori, ricadiamo nella trappola dell'oblio del presente, ridotto a non essere nient'altro che la sala d'attesa del futuro» (Benasayag, 2019, p. 13).

Ci si immerge, anziché in un futuro di speranza, in un tempo di minaccia (Benasayag, 2019). Uno scenario che facilmente abbandona le logiche dell'*hic et nunc* per dar spazio a pensieri magici. Questo non è inteso come un pensiero fiabesco, ma come un modo di ragionare che cerca di semplificare una realtà complessa e spaventosa. Il pensiero magico concretizzante si manifesta in diverse forme:

- *La delega del potere*: si affida a un'entità esterna (lo Stato, la scienza, un guru, un algoritmo) l'impegno e il dovere di risolvere i problemi (anche quelli complessi) convinti che esista una soluzione unica e definitiva che ci salverà dalla minaccia. Questo modo di riflettere conduce a un'idea di miglioramento della vita, dove ogni cosa deve essere per forza efficiente e produttiva.
- *La negazione della complessità*: si cerca di ridurre la complessità del mondo a poche variabili controllabili, rifiutando l'idea che la vita sia imprevedibile,

fragile e piena di contraddizioni. Si pretende una sicurezza totale e un controllo assoluto che, in realtà, non sono possibili.

- *L'illusione dell'immortalità tecnologica*: Benasayag critica la tendenza a credere che la tecnologia possa liberarci dalla nostra condizione di esseri viventi, sconfiggendo la morte e la fragilità. Questa è una forma di pensiero magico che promette una vita eterna svincolata dal corpo e dai suoi limiti.

Di fronte alla minaccia del futuro, il pensiero magico concretizzante ci spinge a cercare risposte facili e totalizzanti, che però ci allontanano dalla nostra vera natura di esseri fragili e interdipendenti. Questo ci impedisce di affrontare la complessità del presente in modo lucido e di costruire un futuro diverso, partendo proprio dall'accettazione della nostra imperfezione.

Pensare che in questo momento non ci sia nessun tipo di collegamento con il futuro non fa altro che allontanare e avvalorare la tesi di un cambiamento impossibile a partire dal presente. Nell'attuale panorama educativo, dominato dall'enfasi sulle competenze tecniche e funzionali, la formazione rischia di ridursi a un addestramento all'efficienza e al raggiungimento di una vana perfezione, concentrandosi sulla quantità, piuttosto che la qualità, e trascurando tanto la dimensione culturale quanto la crescita interiore e relazionale dell'uomo e della donna. In questo modello, educare non significa più coltivare la persona nella sua complessità, ma adattarla alle esigenze produttive e prestazionali della società contemporanea, spogliandola di ogni valore e riducendola a puro "capitale umano". L'educazione, invece, deve affrontare l'incertezza, il dubbio, coltivando il pensiero complesso, senza appiattirsi e omologarsi a schemi rigidi e funzionali (Morin, 2001). Ogni giorno, i diversi media trasmettono contraddittori messaggi di autorealizzazione, cambiamento e di autoimprenditorialità. Sebbene l'intento di ognuno sia quello di essere felici, in questo modo si propone il raggiungimento di tale condizione senza l'incontro reale con le proprie fragilità e le proprie crisi. La sconfitta, intesa molto spesso negativamente, è un fondamentale passaggio per crescere. È proprio dai momenti di crisi che vi è rinascita (Fabbri, 2019).

Secondo Benasayag (2019), ormai la società è divisa in: *winners*, cioè le persone che con autoefficacia ottengono ottimi risultati e soddisfano le proprie aspettative;

losers, ovvero coloro che, a causa delle loro insicurezze, limitano o annullano il raggiungimento dei propri obiettivi, confermandosi fallimentari, sconfitti. Anche se l'intento dichiarato è quello di favorire sempre l'inclusione, la cultura attuale tende ad "allontanare" coloro che sono indietro rispetto all'adattamento alle nuove condizioni sociali non meno che tecnologie, negando, pertanto, quella plasticità (Benasayag, 2019) utile per affrontare le diverse sfide della contemporaneità. Il controllo incessante dei consumi (e l'investimento su alcuni di essi) evidenzia, in maniera critica quanto oggettiva, la valorizzazione esclusiva di alcune stagioni di vita, soffermandosi solo su ciò che produce vantaggio, guadagno e competizione. Basti pensare, a tal proposito, alla vecchiaia come tempo per molti dell'abbandono e dell'esclusione. Molto spesso identificata tra le diverse forme di marginalità, la sua vera ricchezza (visibile in chi accoglie con gioia il proprio tempo, e quindi il cambiamento) diventa fonte di disturbo in un contesto sempre più privo di emozioni e di relazioni. Un tempo dove gli incontri avvengono senza guardarsi negli occhi, senza attraversare le diverse emozioni che fanno sentire tutti vivi, unici. Si diventa automi.

«Viviamo infatti in un'autentica promiscuità con noi stessi che ha come risultato una visione unidimensionale di ciò che siamo: ci vediamo e ci valutiamo come macchine che devono funzionare. [...] Ci si aspetta che l'eccezionale venga dall'altro, ma non ci si rende conto che l'altro diventa straordinario attraverso il nostro sguardo: è il nostro sguardo straordinario che rende l'ordinario straordinario. Di fatto, aspettiamo passivamente (in una sorta di "appiattimento" dello sguardo) che lo straordinario bussi alla porta. Ma se lo straordinario bussa alla porta, sarà al massimo per chiedere indicazioni». (Benasayag, 2019, p. 23).

Per oltrepassare tale condizione di passività e disconnessione, risulta importante riformulare il concetto di cittadinanza che non può essere considerato separatamente dal forte legame con il territorio e la cultura di appartenenza. Infatti, come sottolineato da Parricchi (2019), il ritorno alle radici e alla storia di una determinata cultura è fondamentale per una cittadinanza consapevole e in continua

evoluzione, che non può prescindere da un impegno attivo e dal riconoscimento reciproco degli individui come parte di una comunità.

Tale legame esprime:

«Un bene posizionale (Corradini 2004), da cui dipendono altri beni, più o meno pregevoli, in rapporto a quanto abbia saputo fare una determinata civitas, a beneficio dei suoi abitanti. [...] Appartenenza, diritti, possibilità di partecipazione. Presuppone condizioni, che esclude chi non abbia o non sappia procurarsi queste condizioni. Identifica le premesse affettive del concetto di patria, terra dei padri» (Parricchi, 2019, p. 14)

Sin dall'antichità, il valore delle relazioni è stato un tema caro a diversi filosofi greci, tema presente all'interno dei propri scritti e/o pensieri con l'intento di promuovere il senso del dialogo e della costruzione di contesti collettivi di vita, soprattutto sul piano emotivo e affettivo. Sebbene l'intento non fosse stato sempre quello della cooperazione (Parricchi, 2019), il significato ultimo è stato sempre quello di arricchire e potenziare il senso del bene nella vita comunitaria e nella crescita condivisa. La riflessione sulla cittadinanza continua a sollevare la necessità di confrontarsi con molteplici dimensioni, interconnesse tra loro, che contribuiscono a definirne natura e finalità. Da una parte, essa riguarda i processi di costruzione dell'identità individuale e collettiva, la quale si crea e modifica nell'incontro con l'alterità; dall'altra, investe l'ambito dei diritti e della partecipazione democratica, come garanzia dell'uguaglianza sostanziale tra tutti i cittadini. Tali processi spaziano dall'appartenenza nazionale fino a quella culturale, sociale e transnazionale, promuovendo una visione di cittadinanza come costruzione dinamica che non può limitarsi ai confini dello Stato-nazione, ma deve accogliere forme di partecipazione attiva transnazionale, basate sul riconoscimento reciproco e sull'uguaglianza dei soggetti, come protagonisti di una società che non mira all'omologazione, ma valorizza e difende le diversità e i diritti di ognuno. Questo approccio mette in luce la necessità di un modello di cittadinanza capace di riconoscere e valorizzare le differenze, promuovendo al tempo stesso inclusione, diritti umani e giustizia sociale (Balibar, 2004). Oggi, la nostra società, secondo un

approccio sistemico, guida il cittadino al bene delle differenze e delle molteplicità disinnescando, di conseguenza, dimensioni univoche di pensiero, incapaci di guardare le diverse sfere sociali secondo una nuova prospettiva. Solitamente, molti dei nostri sistemi sociali (come la politica, l'economia, ecc.) hanno ritenuto di potersi affidare a modelli lineari di pensiero e di programmazione. Questo modo di pensare valuta i problemi in modo isolato, ricercando una causa univoca per un effetto specifico (ad esempio: "la povertà è causata solo dalla pigrizia"). Un approccio sistemico, al contrario, vede la società come un insieme interconnesso di elementi in dinamica emergente. Non esiste una singola causa o un'unica soluzione. Ogni azione in un settore (ad esempio, una nuova legge economica) ha un impatto su tutti gli altri (l'ambiente, la salute dei cittadini, le relazioni sociali). Questa consapevolezza della complessità e dell'interdipendenza è ciò che porta a riconoscere il "bene della molteplicità".

Impegno della pedagogia, infatti, è proprio quello di indirizzare l'uomo e la donna a un'idea di cittadinanza incline al pensiero politico (Borghese, 2024) e al cambiamento migliorativo, come metamorfosi e rinnovamento (Pinto Minerva, 2023).

Alla radice del concetto di cittadinanza c'è una dimensione profonda e primordiale, basata su un sentimento collettivo di appartenenza, un senso di "noi" che precede e sostiene qualsiasi struttura istituzionale, un'identità personale orientata all'incontro con l'altro. Questo legame originario definisce la città come ambito simbolico e concreto dell'esistenza umana, in cui cultura, identità e comunità trovano un luogo di espressione e stabilità. Non è un caso che, in molte lingue neolatine, i termini città, cittadinanza e civiltà abbiano la medesima radice etimologica: essi richiamano un territorio fisico e mentale nel quale l'essere umano si sente parte di una comunità, in un bilanciamento tra protezione e appartenenza. Le nazioni, e quindi le cittadinanze, non sono semplici entità giuridiche o amministrative, ma comunità immaginate, basate su un sentimento condiviso di appartenenza reciproca, che si costruisce attraverso narrazioni comuni, simboli e memorie collettive (Anderson, 2016).

La partecipazione attiva alla vita sociale comporta un'«automatica adesione alla vita pubblica» (Parricchi, 2019). In questo contesto, la pedagogia ha il dovere di far conoscere ed educare le attuali e le future generazioni sia al senso di comunità (Santerini, 2010) sia al valore dei beni comuni, ovvero quella utilità tangibile e/o intangibile indispensabile per l'intera comunità. È proprio questa consapevolezza che sostiene una riflessione più ampia sulla relazione tra democrazia e sviluppo, tema sempre dibattuto in ambito politico ed economico. Come evidenziato da Zamagni (2007), e sviluppato da autori come Lipset (1959), Barro (1999), Glaeser et al. (2004) e Djankov et al. (2003), la democrazia si rivela non solo come un sistema politico, ma anche come un processo produttivo e rigenerativo, che promuove il bene della collettività e contribuisce al miglioramento delle condizioni di vita sociale ed economica.

Il risultato ottenuto dalla democrazia, a seguito dello sviluppo economico, è sostenuto principalmente da due idee:

«[La prima è che] solamente Paesi i cui cittadini abbiano già raggiunto un certo livello di educazione saranno in grado di eleggere, per via democratica, *leaders* capaci di governare - un'idea questa che già John Dewey aveva anticipato agli inizi del Novecento quando osservava che livelli elevati di istruzione rappresentano un prerequisito della democrazia in quanto abitano i cittadini a comporre le loro controversie per via pacifica, usando il negoziato e la votazione; [la seconda, invece,] è che solamente nei Paesi nei quali la prosperità economica abbia raggiunto la maggioranza dei cittadini è possibile che l'introduzione del suffragio universale non porti il parlamento ad approvare politiche marcatamente redistributive, le quali metterebbero a repentaglio le chances future di crescita». (Zamagni, 2007, p. 174)

A confutare la tesi riportata precedentemente ci sono coloro che affermano che la democrazia è il punto zero dello sviluppo economico. Per Hall e Jones (1999), Rodrik et al. (2002) Acemoglu et al. (2002) ci sono tre motivazioni:

«La prima è che la democrazia è (tra l'altro) un meccanismo di creazione e diffusione delle informazioni che consente ai cittadini di fornire ai governanti un

feed-back continuo circa l'efficacia delle loro politiche e dei loro interventi. [...] La seconda ragione è che un assetto istituzionale democratico facilita l'accumulazione del capitale sociale, fattore essenziale per lo sviluppo, come da tutti ammesso. Questo, infatti, dipende dal grado di diffusione tra la popolazione delle virtù civiche, dalla capacità dei cittadini di discernere l'interesse pubblico. [Obiettivo] della democrazia [è] incoraggiare la popolazione [alla] diffusione delle virtù civiche, [in maniera tale da promuovere] sia l'apparato motivazionale sia quello disposizionale dei cittadini. La terza ragione, infine, è che la democrazia, riducendo *coeteris paribus* le disuguaglianze, contribuisce a ridurre l'incertezza». (Zamagni, 2007, pp. 175-176)

Per questo motivo il welfare è stato generato: per aumentare la competitività senza danneggiare la sicurezza (Zamagni, 2007). Tra i paesi che aderiscono in maniera più diretta al confronto vi sono quelli del Nord Europa. Realtà che puntano intenzionalmente al benessere dei propri cittadini.

«L'investimento in servizi sociali consente lo sviluppo di istituzioni capaci di contenere il conflitto sociale e di favorire il tasso di imprenditorialità in seguito ad una più elevata propensione al rischio. E tutto questo accresce la produttività generale del sistema. [...] La storia economica ci insegna che, mentre sono frequenti i casi in cui una prolungata crisi economica conduce ad una democrazia, assai più rari sono i casi opposti, in cui una rapida espansione economica porta al superamento della dittatura, la quale potrà invece addirittura consolidarsi». (Zamagni, 2007, pp. 176-178)

La politica ha la possibilità di connettere due mondi fondamentali: l'economia (che riguarda la produzione e distribuzione delle ricchezze) e la pedagogia (che riguarda la formazione delle persone). È importante allora promuovere l'affermarsi di un modello economico che abbia il fine di perseguire, nonostante le differenze, pari diritti (Zamagni, 2007), favorendo un reale processo inclusivo. La capacità politica di promuovere un nuovo sistema economico può significare la garanzia che, nonostante le differenze tra gli individui, a tutti vengano riconosciuti pari

opportunità, promuovendo così il passaggio da un'economia che crea e esacerba divisioni a un'economia che crei relanza e unisca.

Con l'affermarsi dell'economia di mercato, che trova le sue radici nell'Umanesimo civile, lo scambio diventa il motore principale delle relazioni sociali, contribuendo a una più ampia mobilità tra le popolazioni. Tuttavia, in origine, il mercato non era fondato unicamente su logiche di scambio: un ruolo centrale era svolto anche dalla reciprocità, intesa come principio etico e sociale che teneva insieme le comunità. Questo equilibrio si incrina con l'avvento della rivoluzione industriale e con la progressiva affermazione del capitalismo moderno, che riduce le dinamiche economiche a meccanismi di efficienza e produzione, escludendo progressivamente la reciprocità dal discorso pubblico e dalle pratiche economiche. Il risultato è, in linea di massima, una visione dicotomica della società, in cui al mercato si assegna il compito di generare ricchezza e allo Stato quello di correggerne gli squilibri, in un sistema che perde di vista le dimensioni relazionali e comunitarie della vita economica. Nella modernità, l'economia si è progressivamente separata dalle strutture sociali e culturali originarie, trasformandosi in un ambito autonomo regolato esclusivamente dal mercato. Questa trasformazione ha impoverito le società, spezzando il legame tra economia, solidarietà e giustizia. (Polanyi, 1944). Le attuali economie occidentali evidenziano, invece, effetti sorprendenti sul piano materiale a discapito di quelli relazionali e, fondamentalmente, questo avviene poiché non è possibile colmare questi ultimi con beni privati (Zamagni, 2007).

Le persone non cercano solo beni materiali o servizi funzionali: ciò che spesso dà senso e valore alle esperienze è la possibilità di condividerle con altri. Alcune forme di benessere nascono infatti solo attraverso le relazioni: si tratta di beni che non possono essere posseduti o consumati in isolamento, perché trovano la loro piena realizzazione solo nella co-creazione e nella partecipazione reciproca tra individui. In questi casi, chi ne beneficia ne è anche generatore e parte attiva della creazione, poiché il valore stesso del bene dipende dall'interazione tra i soggetti coinvolti. La vita umana fiorisce solo quando viene coltivata la possibilità di relazioni significative e il benessere autentico dipende non solo da risorse individuali, ma dalla qualità delle connessioni sociali che permettono agli individui di sviluppare pienamente la propria umanità (Nussbaum, 2011). In tale ottica, l'intreccio tra il

mondo pedagogico e quello economico rimarca, sotto il segno della responsabilità, azioni comuni che coinvolgono la dimensione soggettiva, collettiva, produttiva e relazionale. Infatti, prendere posizioni rispetto a determinate azioni implica la capacità dell'uomo e della donna di servirsi delle esperienze fatte per generare, per sé stessi e per gli altri, occasioni che promuovano la crescita e il benessere, creando così un ambiente in cui i beni relazionali possono essere pienamente valorizzati e fruiti in modo reciproco. È fondamentale promuovere una visione dell'educazione che miri alla crescita globale dell'individuo, non solo in termini cognitivi o professionali, ma come essere umano inserito in un tessuto sociale e responsabile della propria esistenza e di quella altrui. La pedagogia, in questa prospettiva, deve diventare un motore di trasformazione condivisa, capace di coinvolgere attivamente le persone nella costruzione di progetti di vita consapevoli e orientati al bene comune. Ciò richiede un ascolto autentico e profondo, che riconosca il valore dell'identità personale in relazione all'altro, dentro una visione di cittadinanza intesa come pratica quotidiana di partecipazione, cura e corresponsabilità. L'educazione è come un atto liberatorio e dialogico, in cui il soggetto è chiamato a riflettere criticamente sul mondo e ad agire per trasformarlo, sviluppando al contempo coscienza di sé e impegno sociale (Freire, 1970). La consapevolezza e la conoscenza graduale delle informazioni evidenzerebbero sentieri positivi per il cammino per la rinascita sociale. Infatti, il nesso con la pedagogia consente, sotto un processo dialogico, non solo la valorizzazione del piano individuale e sociale ma anche prospettive future come tratti caratteristici del percorso di orientamento e di accompagnamento (Cambi, 2006). L'interesse nel descrivere e analizzare le diverse condotte dell'*homo economicus* è una fase introduttiva al passaggio all'*homo sapiens*, nonché a quel profilo capace di entrare in contatto con diversi saperi come l'economia stessa (Federighi, 2018).

Formare cittadini consapevoli sotto il profilo economico significa andare oltre la semplice acquisizione di nozioni tecniche sul denaro. Si tratta, piuttosto, di accompagnare le nuove generazioni a comprendere il significato più ampio delle scelte economiche nella vita quotidiana e collettiva. L'educazione finanziaria dovrebbe includere la capacità di riflettere su come si guadagna, si spende, si

risparmia e si lavora, mettendo in relazione questi aspetti con la qualità della vita, l'etica della responsabilità e il benessere sociale. Educare economicamente significa promuovere la capacità di valutare criticamente le proprie scelte rispetto all'uso delle risorse disponibili, nell'ottica di un equilibrio sostenibile tra esigenze personali e impatto comunitario. La vera formazione non può limitarsi alla trasmissione di competenze funzionali, ma deve potenziare la capacità degli individui di agire responsabilmente all'interno della società, anche nelle scelte economiche, che sono sempre anche scelte etiche e relazionali. (Nussbaum, 2011). Solo così sarà probabile progettare futuri possibili non influenzati da valori che tendono all'individualismo, condizionando, di conseguenza, bambini, bambine, giovani, adulti, famiglie (Lusardi, 2019).

«Si tratta quindi non solo di garantire ad adulti la capacità di portare a compimento ed esattezza semplici operazioni di natura finanziaria, ma di condurli, per tutto l'arco della vita, a conoscenze più adeguate anche nel campo economico-finanziario in modo da garantire loro le condizioni per un esercizio attivo e responsabile della cittadinanza. Il processo di conoscenza deve essere approfondito, per permettere al cittadino di evolvere nelle scelte che coinvolgono l'utilizzo delle risorse finanziarie e per rispondere alle esigenze che pone ogni diversa fase del ciclo della vita. Pertanto, assume rilevanza la progettazione e realizzazione di azioni utili a favorire e sostenere lo sviluppo ed il potenziamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente». (Parricchi, 2019, p. 92)

Per conseguire una buona consapevolezza economica, come sottolineato da Parricchi (2019), è fondamentale non solo focalizzarsi sulla terminologia finanziaria, ma anche sulle dinamiche relazionali, che favoriscono, a lungo termine, una crescita sana e il buon funzionamento sia dei sistemi macro che micro. Educare a una sana economia, a partire dal valore dei cittadini, diventa quindi un passo essenziale per garantire la sostenibilità della comunità. Essere in possesso di tali informazioni consente, allo stesso tempo, di ottenere vantaggi nella gestione delle proprie risorse economiche, facilitando decisioni consapevoli e un monitoraggio continuo delle proprie scelte finanziarie. Educare alla cittadinanza significa offrire

alle persone strumenti culturali, sociali ed economici per comprendere e affrontare le sfide del mondo contemporaneo in modo critico e responsabile. Quando questa educazione si estende anche alla dimensione economica, assume un ruolo chiave nella formazione di individui capaci non solo di orientarsi tra reddito, lavoro e consumo, ma anche di partecipare attivamente alla costruzione di una società più equa. L'obiettivo non è semplicemente preparare cittadini efficienti, ma consapevoli, in grado di contribuire al benessere collettivo e di immaginare modelli economici alternativi che mettano al centro la dignità umana, la giustizia sociale e la sostenibilità. Lo sviluppo autentico deve essere valutato non solo in termini di crescita del PIL, ma come ampliamento delle opportunità di vita delle persone. In quest'ottica, l'educazione – anche economica – è parte integrante del processo democratico e di emancipazione umana (Sen, 2000). Per poter programmare e organizzare le proprie risorse è fondamentale saper definire le proprie priorità e ambizioni di vita focalizzandosi, non solo sul traguardo finale, ma anche sull'esperienza. Evidentemente non è ancora possibile anticipare scenari futuri certi. Ma con buone possibilità pianificare ciò che ancora ci aspetta sì (Megale, 2010).

«Indubbiamente si può creare una maggiore consapevolezza per affrontare il futuro con strumenti più adeguati, ovvero si può educare all'incertezza e alle scelte da operare in ogni campo, poiché l'incerto abbraccia l'esistenza contemporanea ed è nell'incertezza e nella scelta che si situa il rischio, quale elemento ineludibile e costante (Premoli, 2008)». (Parricchi, 2019, p. 105)

Poter programmare il proprio futuro è fondamentale anche ai fini economici, poiché la gestione delle risorse è strettamente correlata alla dimensione temporale futura. Importante sarebbe non solo educare gli adulti ma anche i bambini e le bambine a partire da piccoli gesti che richiamano le loro passioni. In questo senso, educare al risparmio va ben oltre il semplice insegnamento del valore del denaro: significa aiutare i giovani a sviluppare capacità decisionali, a pianificare il proprio futuro e a comprendere l'importanza di saper attendere e scegliere con consapevolezza. L'autoregolazione emotiva e la capacità di gestire i propri impulsi sono competenze fondamentali per la realizzazione personale e per una vita economica equilibrata e responsabile (Goleman 1996). Poter amministrare con saggezza ed autonomia le

proprie risorse è una grande opportunità soprattutto in un tempo, come quello attuale, particolarmente segnato da profonde e ricorrenti crisi (Beck, 2000).

In una società liquida, come la definisce Bauman, in cui sono venuti a mancare punti di riferimento stabili e le relazioni hanno perso di significatività e valore, in cui l'individualismo sfrenato penalizza la dimensione della relazione e della conoscenza di sé e dell'altro, l'unico modo di salvarsi, di non perdersi, secondo Rita Fadda (2016), è praticare la cura, realizzando un percorso di analisi interiore, di decostruzione, di interpretazione e di rinascita dove le criticità diventano punti di forza. In questo senso la cura è intesa come *cura sui*, come riflessione su di sé, come pensiero retroattivo, momento di autoformazione in cui il soggetto mette in discussione i propri assunti, le proprie conoscenze, i propri habitus mentali riflettendo su di sé, sui propri comportamenti, sul ruolo che ha come soggetto sociale; per cui all'Io privato si affianca l'Io pubblico e l'Io diventa Sé, prendendo consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti e aprendosi all'idea di un Noi come comunità. Ciò implica un agire sociale che sia contrassegnato da senso di responsabilità non solo individuale, ma collettiva, cioè valutando le possibili ricadute che le proprie azioni possono avere non solo sulla propria sfera privata, ma anche sugli altri. A tal proposito, Franco Cambi (2023) parla di "responsabilità previsionale" nei confronti delle generazioni future, nei confronti dell'ambiente e della biodiversità. Il senso di responsabilità è dunque strettamente collegato al concetto di cura ed è così che la cura di sé si traduce in cura dell'altro per arrivare alla cura del mondo, un mondo a rischio. «Abbiamo ormai un'evidenza scientifica consolidata dell'insostenibilità, sul piano non solo ambientale ma anche su quello economico e sociale» (Giovannini, 2018, p. 3).

Il modello economico prevalente nell'era industriale, e che potremmo definire lineare, si è fondato su un processo non sostenibile, ossia su un'idea di risorse naturali in abbondanza infinita e sulla capacità senza limiti dell'ambiente di sopportare le conseguenze delle azioni umane. In questo sistema, il processo produttivo si sviluppa in modo semplice e lineare: si prelevano le materie prime, si usano per creare beni, questi vengono utilizzati e, infine, gettati via come rifiuti. Questo metodo, sebbene abbia storicamente supportato una crescita economica rapida, si è rivelato sempre più miope, ignorando i costi a lungo termine legati

all'esaurimento delle risorse e al degrado ambientale, che oggi costituiscono un allerta per la stabilità globale.

In contrapposizione a questa visione, Enrico Giovannini (2018) illustra il paradigma dello *sviluppo sostenibile*, non come un mero correttivo, ma come un'evoluzione necessaria e inevitabile. Questo nuovo approccio si basa su una concezione olistica, che riconosce l'interdipendenza tra tre dimensioni fondamentali: l'economia, l'ambiente e la società. L'obiettivo non è semplicemente la massimizzazione del profitto, ma la creazione di un sistema che generi prosperità economica, promuova equità sociale e garantisca la protezione degli ecosistemi. L'essenza di questo modello risiede nella sua capacità di soddisfare i bisogni dell'attuale generazione senza compromettere la possibilità di quelle future di provvedere ai propri, superando così la logica del mero consumo per abbracciare quella della rigenerazione e della responsabilità intergenerazionale.

La transizione da un modello all'altro richiede una profonda trasformazione a livello politico, culturale e pedagogico. Le sfide poste dalla globalizzazione, dalla crisi climatica e dall'aumento delle disuguaglianze economiche evidenziano come il vecchio modello lineare sia non solo inadeguato, ma pericoloso. Pertanto, è indispensabile che la politica si faccia carico di orientare l'economia verso principi di *circolarità*, in cui i rifiuti diventino risorse, e che l'educazione formi cittadini consapevoli e responsabili, capaci di agire in un'ottica di bene comune. In questo senso, il passaggio allo sviluppo sostenibile rappresenta un impegno etico e pragmatico per costruire un futuro in cui crescita e benessere siano realmente conciliabili con la salvaguardia del pianeta e con l'equità sociale. Secondo Freire (2021), insegnare non è semplicemente trasmettere contenuti, ma è soprattutto credere fermamente che la trasformazione del mondo sia possibile. L'educazione, infatti, non può prescindere da una visione del futuro come qualcosa che possiamo costruire, anziché subire. In questo senso, «rifiutarsi di problematizzare il futuro, in accordo con una visione meccanicistica della Storia, sia essa di destra o di sinistra, porta necessariamente alla morte o alla negazione autoritaria del sogno, dell'utopia, della speranza» (Freire, 2021, p. 58).

Considerare il futuro come un problema significa intenderlo non come qualcosa di già predeterminato o ineluttabile, ma come un insieme di sfide e responsabilità da

affrontare. Questa prospettiva guida all'azione, alla pianificazione e alla responsabilità. L'idea di un futuro inesorabile, al contrario, promuove un atteggiamento passivo in cui si accetta ciò che succederà senza tentare di cambiarlo. L'essere umano non è un osservatore inattivo della realtà: possiede la capacità di agire su di essa, modificarla e migliorare il contesto in cui vive. Per questa ragione, l'insegnante deve vedersi non solo come un individuo che nota ciò che accade nel mondo, ma anche come una persona attiva, in grado di trasformarlo.

SECONDO CAPITOLO

RICERCA EMPIRICA:

IPOTESI, SCELTE METODOLOGICHE E ANALISI DEI DATI

2.1 LE RAGIONI EPISTEMOLOGICHE DELLA RICERCA

Acquisire un metodo è un prerequisito fondamentale per fare ricerca. Traendo la metodologia della ricerca le sue prime radici dal pensiero filosofico di Locke e di Bacone, attualmente è fortemente ispirata dai principi teorici formulati da John Dewey. Da qui l'attenzione all'origine e alla struttura dei quesiti, alla connessione articolata e reciproca tra obiettivi e strumenti analitici e, non per ultimo, in modo particolare, al distacco da ogni forma di rigidità che tende ad una prospettiva assoluta (Lucisano & Salerni 2021) e che depotenzi il valore critico e riflessivo della "logica dell'indagine". Il continuo riferimento a ipotesi (e non a sicurezze) evidenzia (e al contempo afferma) la ricorsiva dinamicità e flessibilità della ricerca, contrastando con estrema fermezza l'assenza di qualsiasi tipo di verità. Proprio per questo motivo è importante poter contare sulle nuove idee e sulle nuove intuizioni (Lucisano & Salerni, 2021). L'assenza di certezze, da intendersi non come limite bensì come risorsa della scienza stessa, espone la metodologia della ricerca (attraverso l'esperienza) alla ripetuta esperienza dell'errore e dell'incertezza, acquisendo, nel tempo, la consapevolezza che solo procedendo con modestia è possibile ottenere un effetto di cambiamento e di apprendimento. Proprio per questo motivo è importante che sia ben chiaro il fine ultimo a cui si vuole arrivare. Difatti, la stessa possibilità di lavorare per ipotesi presuppone la previsione della destinazione a cui si vuole giungere, momento ricostruttivo, questo, fondamentale per ottenere una «corretta valutazione anche alla luce di considerazioni di tipo pratico (efficacia, efficienza, economicità, tempo necessario) e di tipo etico (coerenza, correttezza)» (Lucisano & Salerni, 2021, p. 17).

Così come per l'esito, anche il punto d'inizio della ricerca è fondamentale, in particolare per il suo impegno nell'analizzare i diversi fenomeni educativi e formativi. Infatti, riprendendo le parole di Dewey (1929): «[solo se si utilizzano] metodi sistematici di ricerca, che quando vengono applicati a un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione e un controllo più intelligente e meno confuso e abitudinario» (trad. it. p. 2) si può parlare di lavoro scientifico (Lucisano & Salerni, 2021). «L'ipotesi di Dewey (1929) è che il progetto di una scienza dell'educazione non sia tanto quello di costituirsi come ambito indipendente, ma che a partire dai problemi educativi essa debba sapere coordinare i contributi di

tutte quelle scienze che possono fornire elementi conoscitivi utili ad affrontare le questioni educative e per queste scienze appunto usa il termine fonti» (Lucisano & Salerni, 2021, p. 22).

Pertanto, qualsiasi sperimentazione non è altro che un accertarsi di variabili realizzabili (Trincherò, 2002). Elemento fondamentale della ricerca è il desiderio di generare informazioni verificabili che possono essere modificate, confermate o confutate attraverso azioni il più possibile efficaci e dettagliate. Rendere note tutte le fasi e le decisioni del ricercatore permette, non solo il monitoraggio e la verifica da parte di altri colleghi, ma anche la riformulazione dell'indagine, con lo scopo di valutare la veridicità dei risultati. Per questo motivo, è fondamentale che la metodologia della ricerca si commisuri sempre con questioni essenziali: l'ontologia, la metodologia, la tecnica, l'assiologia.

2.2 IL METODO E LE FASI DELLA RICERCA

«Secondo John Dewey la ricerca, in modo analogo al pensiero riflessivo, si sviluppa secondo un modello circolare che prende le mosse dalla percezione dell'esistenza di un problema e prosegue attraverso le fasi dell'intellettualizzazione del problema, della scelta di una strategia per affrontarla, della raccolta dei dati necessari, della scelta di una strategia degli strumenti, della sperimentazione delle soluzioni e della loro valutazione». (Lucisano & Salerni, 2021, p. 46)

La ricerca si produce da un'opinione e si conclude con una nuova ipotesi che fa da apripista per nuove ricerche e nuove sperimentazioni. Le convinzioni che precedono l'indagine possono considerarsi "incerte"; quelle conclusive, invece, chiarite e/o concluse. All'interno dei due punti della ricerca vi sono, come spiega Dewey (1933), alcuni passaggi che non rispettano rigorosamente una sequenza nello specifico.

«Tra questi due estremi, come fasi del pensiero, vi sono:

- La suggestione, in cui la mente si spinge innanzi verso una possibile soluzione;
- Una intellettualizzazione della difficoltà o della perplessità avvertita (direttamente esperita) In un problema da risolvere, in una questione per cui deve essere cercata una risposta;
- L'uso di una suggestione dopo l'altra come idee conduttrici, o ipotesi; per iniziare a guidare l'osservazione altre operazioni nella raccolta del materiale di fatto;
- L'elaborazione mentale dell'idea o della supposizione proprio come idea o supposizione (ragionamento) nel senso in cui un ragionamento è una parte e non il tutto dell'inferenza;
- Il processo di controllo dell'ipotesi tramite l'azione diretta o nell'immaginazione (ivi, p. 180)» (Lucisano & Salerni, 2021, p. 46)

Il progetto di ricerca prevede, al suo interno, sei fasi valutate, analizzate e organizzate così come riportate nel primo grafico (figura 12) e nei grafici successivi (figura 13, 14, 15):



FIGURA 12. Fasi del progetto di ricerca (prodotta dall'autore).

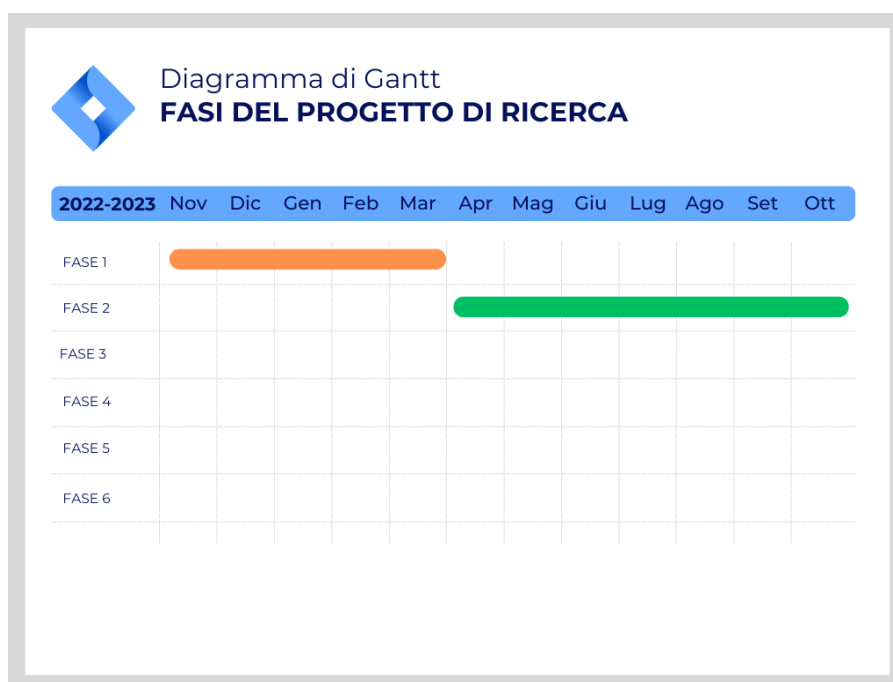


FIGURA 13. Diagramma di Gantt: Fasi del progetto di ricerca (prodotta dall'autore).

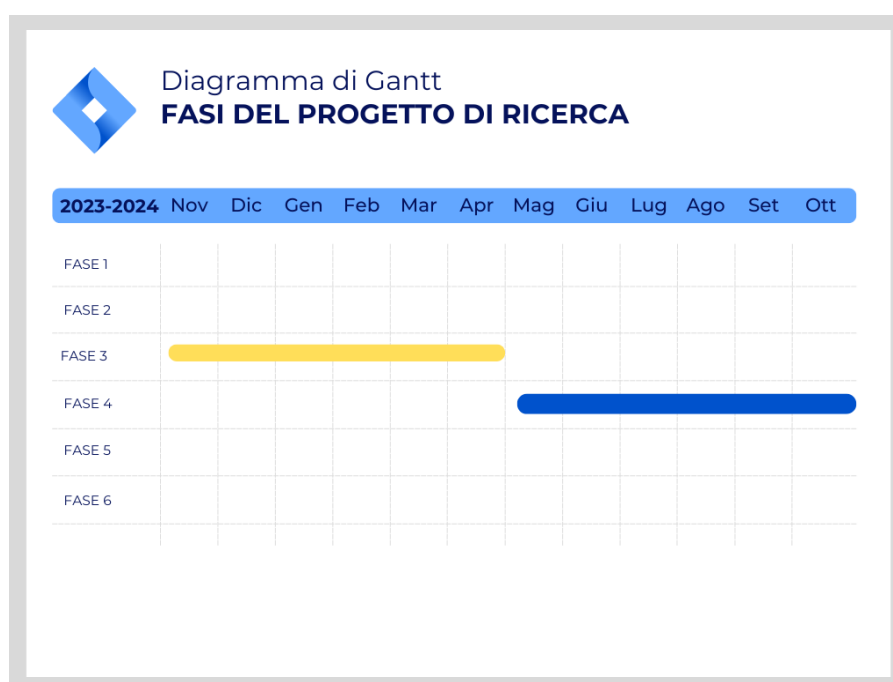


FIGURA 14. Diagramma di Gantt: Fasi del progetto di ricerca (prodotta dall'autore).

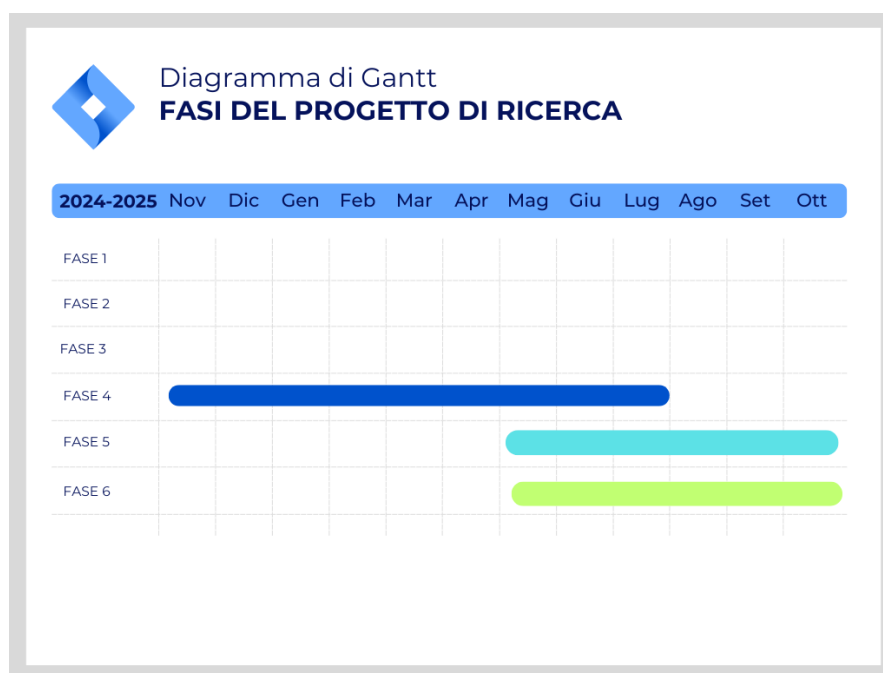


FIGURA 15. Diagramma di Gantt: Fasi del progetto di ricerca (prodotta dall'autore).

Rispettando tale struttura, il progetto di ricerca, caratterizzato dallo studio della letteratura scientifica esistente sul tema delle *future economies*, effettua un viaggio esistenziale (Demetrio, 1991) sulle possibili soluzioni verso un futuro incerto e in profonda crisi soprattutto a causa di fenomeni, come quello della disuguaglianza economica e post-globalizzazione, che compromettono e condizionano la buona crescita e la vivibilità per le attuali e soprattutto per le future generazioni.

2.3 IPOTESI, DOMANDA E OBIETTIVI DI RICERCA

Alla luce dei *megatrend* (Paura, 2020) del futuro (tra questi la questione educativa ed economica, così come riportati all'interno dei *Future Studies*), intende indagare sull'esistenza di possibili modelli economici (citati anche in precedenza con il termine *future economies*), capaci di contrastare le disuguaglianze economiche e il mondo della post-globalizzazione, promuovendo, altresì, una dimensione etica e valoriale all'interno dei rapporti, soprattutto, economici.

Nello specifico, lo studio e la verifica di detti paradigmi, consentirebbe una valutazione efficace e una buona predisposizione di programmi formativi utili per rispondere ai *gap* presenti nel contesto formativo attuale e formare, i futuri economisti e le future economiste, ad una *future literacy* (come riportato dall'UNESCO) capace di migliorare le competenze di previsione e fronteggiamento di possibili catastrofi in grado di danneggiare e compromettere il futuro dei prossimi.

Considerata la *future literacy* a tutti gli effetti come una competenza (Miller, 2018), il richiamo sistemico ad altre competenze, come ad esempio le *green comp* e le *soft skills*, permette di identificare un profilo professionale ideale capace di rispondere alle diverse emergenze e di avvicinare, in contemporanea, gli obiettivi previsti dall'agenda 2030. Evidentemente, per considerare il cambiamento concreto e possibile, il seguente lavoro ha pensato come possibile *output* della ricerca a un master di primo livello in grado di colmare i “vuoti” presenti sia nell'ambito della conoscenza sia in quello della competenza. Partire dallo studio e dall'analisi della letteratura esistente sui *Future Studies*, sulla relazione interdisciplinare tra pedagogia-economia e sulle economie “altre” (ovvero le cosiddette *future economies*), ha consentito una lettura e una prospettiva completa delle diverse direttrici che si muovono e che caratterizzano il processo.

La domanda di ricerca, ovvero: “*quanta consapevolezza-conoscenza c'è tra professionisti e ricercatori in ambito formativo ed economico sul tema delle future economies?*” è stata ampliata sia con la ricerca di possibili evidenze in ambito universitario ed imprenditoriale sia con la ricerca di soluzioni formative capaci di rispondere e preparare i futuri economisti e le future economiste ad una *future literacy* sulle economie per il futuro.

Tra gli obiettivi per la fase empirica:

1. Analisi di teorie e prassi sulle economie “altre” (*future economies*);
2. Analisi di conoscenza/consapevolezza dei modelli economici prevalenti tra professionisti e ricercatori;
3. Analisi delle possibili soluzioni formative per una *future literacy* in relazione alle *future economies*;
4. Progettazione di un master di primo livello.

Considerato l’interesse verso il binomio economia-etica (all’interno del dialogo tra pedagogia ed economia), il seguente progetto ha consultato diversi curricula in cui vi sono insegnamenti o di economia etica o di economia civile. Tra questi sono stati intercettati tre profili:

- SUD ITALIA: Università degli Studi di Foggia;
- CENTRO ITALIA: Università di Roma LUMSA;
- NORD ITALIA: Università degli Studi Piemonte l’Orientale;

Con la premessa che il valore interdisciplinare caratterizza e potenzia il lavoro in ambito pedagogico (e non solo), il lavoro di ricerca si è impegnato nel dare sia un nuovo senso e significato alla relazione tra pedagogia ed economia sia una proposta concreta e realizzabile della relazione dell’economia con le scienze sociali.

2.4 METODOLOGIA DELLA RICERCA: LE RAGIONI DEL LAVORO

Il progetto di ricerca è caratterizzato principalmente da due fasi: la prima, di natura teoretica, focalizza l'attenzione sulla riflessione e sull'argomentazione delle *future economies* come “modelli alternativi” utili per contrastare la possibile “catastrofe” legata alle disuguaglianze economiche e post-globalizzazione; la seconda, invece, è di natura interpretativa, impegnata soprattutto nell'analisi della conoscenza e consapevolezza del tema (su una popolazione selezionata) attraverso strumenti quantitativi e qualitativi.

Sul piano teorico l'intento è stato quello di approfondire, attraverso la letteratura scientifica, sia conoscenze relative a modelli economici etici presenti e futuri (utili per contrastare le possibili emergenze), sia connessioni interdisciplinari in grado di fortificare e generare sentieri riflessivi utili al cambiamento; sul piano interpretativo, invece, lo scopo è stato quello di concentrarsi su una determinata popolazione per analizzare e comprendere la conoscenza e la presenza di un'applicazione concreta dei possibili modelli utili per il cambiamento futuro.

Il sentiero su cui si è delineato il seguente lavoro è stato di tipo costruttivista ed ermeneutico, con la consapevolezza che la veridicità di una determinata realtà è risultato di una stretta connessione con le idee che si hanno rispetto a problematiche emerse (motivo per cui non è possibile separare la “realtà” dal ricercatore). Difatti, la consegna di interpretazioni (che evidentemente risalgono dalla ricerca) evidenziano sia nuove riflessioni (utili per nuovi significati) sia nuove interpretazioni a comportamenti, pensieri, concetti e condizioni presi in analisi.

A differenza di una relazione strutturata tra fattori e variabili (Trinchero, 2002), la ricerca interpretativa struttura il suo pensiero sull'«uniformità riscontrate nei comportamenti, nelle opinioni e negli atteggiamenti dei soggetti, isolate attraverso un processo astrattivo che, rilevando nella molteplicità del dato empirico gli elementi ricorrenti, procede successivamente a coordinarli entro un quadro concettuale coerente e privo di contraddizioni» (Trinchero, 2004, p. 8).

Il lavoro di tesi, principalmente di natura quali-quantitativa, ha presentato come strumenti di analisi l'intervista e il questionario. In merito all'analisi dei dati, per l'intervista è stata utilizzata l'analisi tematica; per il questionario, invece, è stata

prodotta una matrice dei dati, convertendo numericamente tutte le risposte ricevute al fine di ottenere sia risultati qualificati sia dati utilizzabili ai fini statistici.

2.5 PERCHÉ UN MASTER DI PRIMO LIVELLO SULL'ETICA DELL'ECONOMIA

Partendo dal presupposto che l'approccio interdisciplinare è uno dei principi cardini della pedagogia (Frabboni & Pinto Minerva, 2013), l'intento della ricerca (*output*) è quello di intraprendere sentieri comuni e condivisi al fine di ampliare sia le conoscenze sia le competenze dei futuri economisti e delle future economiste.

La presentazione di una proposta formativa nasce con la finalità di aprire sia orizzonti per chi desidera, al termine del percorso di laurea triennale, approfondire il discorso senza proseguire con un corso di laurea magistrale sia per tutti coloro che sentono il desiderio di consolidare e costruire la propria dimensione professionale su un bagaglio culturale specifico e orientato ai valori etici e morali.

La presenza in entrambe le soluzioni (ovviamente con prospettive differenti) di insegnamenti sia in ambito economico sia in ambito pedagogico, psicologico, sociologico ed antropologico, consentirebbe la *ri-connessione* dell'economia con la dimensione e la prospettiva sociale, avvalendosi nuovamente del diritto di rientrare (o meglio, ritornare) alle scienze umane. Ritornare a un'idea di economia, di stampo umanista, favorirebbe un potenziamento delle capacità dell'individuo e consentirebbe la messa al centro di valori e idee che nel tempo sono state perse, riconquistando, quindi, la centralità della felicità dell'uomo e della donna all'interno del rapporto economico. Tale prospettiva, inoltre, non solo è garanzia per le generazioni prossime (attualmente sempre più prive di opportunità di crescita) ma anche per le generazioni attuali che non di rado dimostrano di aver perso la prospettiva valoriale e soprattutto relazionale.

2.6 IL CAMPIONE

Nella seconda fase della ricerca, ovvero quella interpretativa, si è scelto come campione (per obiettivi o di giudizio) ricercatori e professionisti afferenti al settore economico e finanziario. La finalità è stata quella di approfondire la conoscenza e la consapevolezza del tema sia sul piano formale (l'università in questo caso con docenti e ricercatori impegnati o sensibili verso temi di economia etica o civile) sia sul piano informale tra gli enti locali (Foggia) e nazionali, attraverso banche, fondazioni, centri e scuole di formazione, assicurazioni, enti ecc. A seguito dell'analisi dei dati, è parso necessario estendere il campione anche a studenti e studentesse di economia principalmente delle università prese inizialmente in considerazione (Foggia per il Sud, Roma LUMSA per il Centro e Torino Piemonte L'Orientale per il Nord) con l'intento di valutare e conoscere il livello di consapevolezza della connessione interdisciplinare tra pedagogia ed economia e, al contempo, il punto di vista sulla validità dei percorsi formativi in ambito economico attuali. Considerato nel complesso il campione preso in analisi, il totale delle persone coinvolte è stato di 202 persone⁵, di cui:

- 7 docenti o ricercatori/ricercatrici universitari/e;
- 10 professionisti appartenenti a enti della realtà locale (Foggia) e nazionale (nello specifico direttori, imprenditori, operatori di banca, formatori);
- 185 studenti e studentesse;

Seguiranno, successivamente, nei grafici i risultati del questionario somministrato agli studenti e alle studentesse e l'analisi delle interviste somministrate a docenti/ricercatori e professionisti di enti del territorio locale e nazionale.

⁵ Nel rispetto della tutela della privacy e del trattamento dei dati personali.

2.7 GLI STRUMENTI E L'ANALISI DELLA RICERCA

I risultati che verranno presentati a breve riguardano i dati raccolti attraverso la somministrazione di due strumenti di misura: l'intervista e il questionario.

- L'intervista, di tipo semi-strutturata (Appendice I), è stata composta da 3 sezioni:
 1. Analisi in ambito disciplinare (in particolare in relazione all'economia con i temi legati al futuro);
 2. Analisi della conoscenza dell'esistenza delle *future economies* di stampo umanista;
 3. Analisi sulla formazione e sulla possibile costruzione di percorsi formativi interdisciplinari.

- Il questionario strutturato (Appendice II) è stato composto da domande riguardanti:
 1. Analisi della conoscenza in generale del sapere pedagogico;
 2. Analisi della possibile connessione interdisciplinare;
 3. Analisi della conoscenza/consapevolezza delle *future economies*;
 4. Analisi sulla formazione e sulla possibile costruzione di percorsi formativi interdisciplinari.

2.8 L'INTERVISTA

L'intervista è uno strumento di ricerca incentrato sulla condivisione tra un minimo di due (finalizzato all'esplorazione di domande strutturate, semi-strutturate o libere) ad un massimo indefinito di persone, con l'intento di ricevere più informazioni possibili su un particolare tema attraverso atteggiamenti e pensieri personali (Trinchero, 2002). A prescindere dalle modalità di somministrazione e conduzione dell'intervista, tale strumento prevede sempre una stretta connessione tra l'intervistato e l'intervistatore. Difatti, l'incontro attraverso scambi di opinioni e di informazioni crea collegamenti con gli altri e scoperte inedite del proprio sé. A differenza di altri strumenti, più strutturati nella formulazione delle domande ecc., l'intervista consente una maggiore apertura a nuove riflessioni e soprattutto ad approfondimenti non presi precedentemente in considerazione.

Le interviste somministrate per il progetto di ricerca sono state sia semi-strutturate (in riferimento alle persone con cui si è avviato un colloquio telefonici o una videochiamata su contesto naturale) sia auto-compilate (sotto forma di *survey* qualitativa) ricevendo risposte in forma scritta tramite posta elettronica. La scelta della "doppia modalità" di somministrazione è nata per ampliare il numero del campione e per permettere a tutti di partecipare (soprattutto chi è stato impossibilitato a un colloquio telefonico e/o *videocall*). A differenza delle interviste semi-strutturate, caratterizzate maggiormente da interazione e approfondimento, le interviste auto-compilate non hanno goduto di un colloquio diretto e le risposte sono state formulate in tempi più distesi).

Entrambe le modalità hanno rispettato alcuni principi fondamentali:

- approfondimento del tema dal globale al particolare;
- congruenza tra la definizione delle tematiche e la presentazione delle domande;
- presenza di quesiti utili per un "monitoraggio" della ricerca;

Fondamentale, nello specifico per le interviste semi-strutturate, è stata sia la maggiore libertà nella conduzione del colloquio (Lucisano & Salerni, 2002), sia la propensione all'ascolto attivo dell'intervistato (Trinchero, 2002).

Infatti, «per acquisire una disposizione all’ascolto l’intervistatore [ha messo in atto], soprattutto nell’intervista libera, un processo che Rogers chiama *accettazione positiva e incondizionata*, ossia un’accettazione a valutativa dell’intervistato nella sua unica e irripetibile originalità». (Trinchero, 2002, p.221)

Con l’intento di far convergere entrambi gli strumenti in un unico processo di analisi (e quindi a un unico report finale), la metodologia qualitativa ha dato parola ai dati (Pagani, 2020) e ha permesso di interpretarli (Clarke & Braun, 2012; Terry et al., 2017) attraverso l’uso del metodo dell’analisi tematica riflessiva di Braun e Clarke. Dopo aver trascritto le registrazioni in testo *verbatim* e unito, successivamente, le interviste auto-compilate, nel rispetto delle fasi indicate da Brown e Clark (2006; 2019), l’analisi tematica è stata articolata da 6 passaggi particolari:

1. “familiarizzazione con i dati; [...]
2. due generazioni dei codici iniziali; [...]
3. generazioni dei temi iniziali punto;
4. revisione dei temi; [...]
5. definizione e denominazione dei temi; [...]
6. scrittura del report” (Pagani, 2020, pp. 66).

Di seguito una tabella utile per una buona gestione della *tematic analysis* di Pagani (2020, pp. 82-83):

Processo	Criterio
Trascrizione	1. I dati sono stati trascritti con un livello di dettaglio adeguato e l'accuratezza dei trascritti è stata controllata riascoltando le registrazioni.
	2. Durante il processo di codifica è stata data la medesima attenzione ogni trascritto (data item)
	3. I temi non sono stati generati a partire da alcuni esempi particolarmente vividi (approccio aneddotico), ma il processo di codifica è stato accurato, inclusivo e completo
	4. Per ciascun tema sono stati identificati tutti gli estratti pertinenti
	5. I temi sono stati rivisti Considerando gli altri temi e ritornando al data set originale
	6. I temi sono internamente coerenti, omogenei e distintivi
Analisi	7. I dati sono stati analizzati – i ricercatori li ha interpretati, ha dato loro un senso – e non semplicemente parafrasati o descritti
	8. Vi è una corrispondenza tra l'analisi e i dati: gli estratti illustrano le affermazioni analitiche
	9. L'analisi Racconta una storia convincente e ben organizzata sui dati e sull'argomento
	10. Si è raggiunto un buon equilibrio tra la narrazione analitica gli estratti illustrativi

A livello complessivo	11. È stato dedicato abbastanza tempo per completare adeguatamente tutte le fasi dell'analisi, senza affrettare una fase o affrontarla in modo superficiale
Scrittura del report	12. Gli assunti riguardo all'analisi tematica e lo specifico approccio adottato sono illustrati in modo chiaro
	13. Esiste una buona corrispondenza tra ciò che i ricercatori afferma di voler fare ciò che si mostra di aver fatto – ad esempio, e metodo descritto E l'analisi delineata sono coerenti
	14. Il linguaggio e i concetti usati nel report sono coerenti con la posizione epistemologica su cui si fonda l'analisi
	15. I ricercatori assume una posizione attiva nel processo di ricerca; i temi non si limitano a “emergere”

2.9 ANALISI DEI DATI

Le interviste semi-strutturate e auto-compilative sono state indirizzate a 17 persone, nello specifico 7 del mondo accademico (con riferimento anche ai curricula in cui vi sono insegnamenti in economia etica e civile) e 10 professionisti di enti locali e nazionali. Di seguito una tabella riassuntiva degli/delle intervistati/e:

DOCENTI E RICERCATORI UNIVERSITARI: NUMERO 7 (D)

**REALTÀ DEL TERRITORIO LOCALE (FOGGIA) E NAZIONALE:
NUMERO 10 (P)**

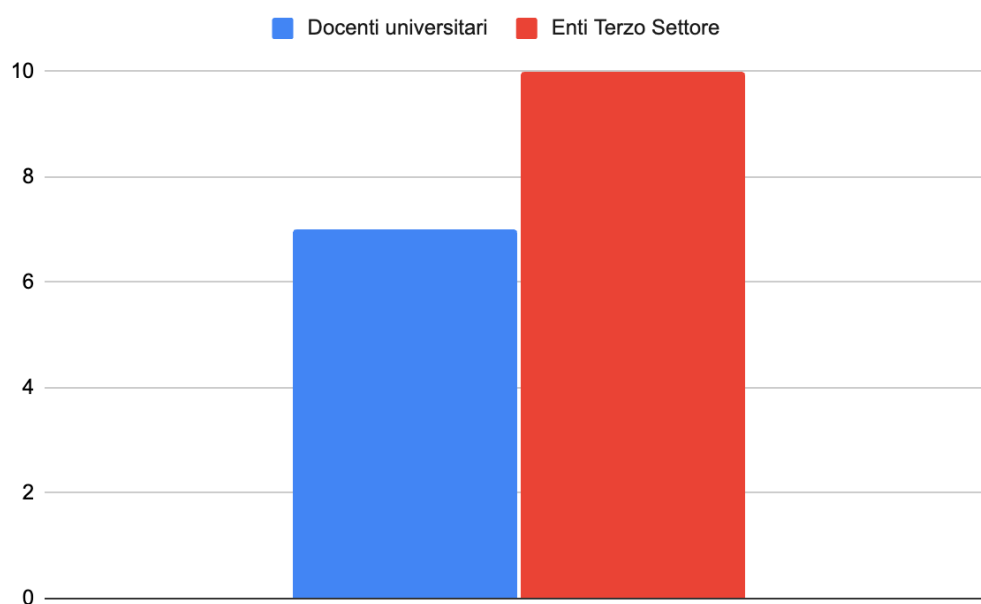


FIGURA 16. Grafico numero partecipanti. (realizzata dall'autore).

L'approccio utilizzato per l'analisi dei dati è stato di tipo induttivo e semantico. Nel primo caso, come un processo *bottom up*, i dati sono stati utili per generare successivamente codici e per ultimo i temi; nel secondo caso, invece, i dati sono stati analizzati rimanendo fedeli alle parole dei partecipanti. L'obiettivo della ricerca è stato quello di analizzare sia la conoscenza delle *future economies* (nelle sue sfaccettature, tra cui quella con l'interazione con la dimensione "umanistica")

sia la valutazione e la progettazione della formazione. La suddivisione delle domande, infatti, è stata divisa in tre tematiche principali: la questione disciplinare; l'interazione con la dimensione umanistica; la formazione. Durante il processo di familiarizzazione sono stati letti sia tutti i trascritti sia tutte le risposte ottenute dalle interviste auto compilate. La prospettiva internazionale, grazie alle risposte ricevute dai docenti di Economia Etica dell'Università Pontificia Comillas (sede Madrid, Spagna), ha conferito alla ricerca e all'analisi dei dati un valore aggiunto e una prospettiva sicuramente più ampia rispetto alla sola riflessione sul panorama italiano. In seguito, dopo aver riletto più volte le risposte degli intervistati, sono stati generati all'inizio dei commenti per ogni singola intervista e successivamente, considerazioni complessive, sotto una prospettiva globale (Terry et al., 2017). In tabella le annotazioni iniziali relative alle interviste suddivise tra “docenti e ricercatori universitari” e “realtà del territorio locale (Foggia) e nazionale” e, in seguito, all'intero *dataset* (Pagani, 2020).

DOCENTI E RICERCATORI/TRICI UNIVERSITARI/E
• la differenza tra trasformazione e cambiamento come premessa per il futuro; • critica ai modelli economici attuali; • i beni relazionali e i beni comuni: trascurati dal mondo attuale; • la grande trasformazione del futuro. Il trinomio Stato-mercato-comunità'; • la sussidiarietà' circolare come espressione concreta del trinomio Stato-mercato-comunità'; • la questione tecnologica come sfida del futuro; • definizione del concetto di <i>homo oeconomicus</i>; • presentazione della scuola di economia civile; • la formazione economica attuale incentrata esclusivamente sulla tecnica; • l'economia civile come paradigma del futuro; • il ritorno alla filosofia nella formazione accademica;

- sostenibilità, sviluppo economico, sociale e digitalizzazione come emergenze del futuro;
- le pratiche di consumo come sfida per le prossime generazioni;
- l'economia circolare come modello del futuro;
- i vantaggi della conoscenza delle *future economies*;
- la *Equilibrio*, concetto per indicare il rispetto per gli altri;
- l'economia civile come paradigma umanista;
- scarsa conoscenza delle *future economies*;
- interesse all'approccio interdisciplinare;
- ritiene che la sostenibilità ambientale sia una delle proprietà' del futuro;
- secondo l'intervistato la condizione climatica e la gestione delle risorse naturali sono da considerarsi in stato emergenziale;
- l'innovazione può radicalmente trasformare le dinamiche sociali ed economiche;
- afferma che l'invecchiamento della popolazione sarà un punto cruciale per la società del futuro;
- globalizzazione, competizione e disuguaglianze come trionfo da affrontare nei prossimi 30 anni;
- maggiore sensibilità sul consumo responsabile;
- sostenibilità, innovazione ed inclusione come pilastri del cambiamento sociale;
- l'economia civile come paradigma del futuro;
- l'economia circolare come modello complementare alla dimensione civile;
- l'economia della ciambella come compromesso tra i limiti dell'ecologia e i bisogni dell'uomo;
- l'economia dei dati come conseguenza dell'avanzare della tecnologia;
- l'incontro tra l'economia e le scienze sociali consentirebbe una lettura sistemica e completa del tempo contemporaneo;
- la tecnologia come cambiamento del futuro;
- la pace come sfida per il futuro;

- critica alla formazione accademica attuale;
- innovazione, collaborazione e adattamento come requisiti per un cambiamento sociale;
- la formazione interdisciplinare come chiave per il cambiamento;
- le sfide con l'intelligenza artificiale;
- ritorno al pensiero filosofico nei programmi di studi in economia;
- l'essere umano al centro del rapporto economico;
- presentazione delle economie per il futuro;
- maggiore centralità dei valori e dei bisogni dell'uomo nel pensiero economico;
- interesse alla prospettiva interdisciplinare;

REALTÀ DEL TERRITORIO LOCALE (FOGGIA) E NAZIONALE

- la sfida principale sarà la connessione tra sostenibilità e redditività';
- non riporta esplicitamente modelli economici per il futuro;
- spazio e opportunità ai giovani economisti come agenti caratterizzanti del futuro;
- l'economia circolare come espressione attuale dell'economia umanista;
- promozione delle *soft skills* nei corsi di laurea in ambito economico;
- lo sguardo al futuro come processo generativo per la formazione dei futuri economisti;
- la banca di territorio come applicazione dell'incontro tra valori e bisogni;
- descrizione dello sviluppo del pensiero economico;
- presentazione del pensiero dell'economia civile;
- i gap della formazione economica: il pensiero di Adam Smith;
- le conseguenze dei modelli economici del contesto contemporaneo;
- presentazione dei paradigmi economici;
- le origini del pensiero economico: Francesco d'Assisi;
- la formazione interdisciplinare come risposta alle emergenze del futuro;
- la questione relazionale come chiave per le crisi future;

- la tecnologia come elemento di analisi e sfida per il futuro;
- lo sviluppo economico e sociale viene condizionato dall'evoluzione tecnologica;
- non evidenzia modelli economici per il futuro. Immagina una prospettiva sostenibile;
- sebbene non conosca modelli economici per il futuro, ritiene che siano importanti per il contrasto di “catastrofi” globali;
- allinea sullo stesso piano i bisogni dell'uomo e la sostenibilità;
- la promozione di una formazione economica e pedagogica consentirebbe una maggiore consapevolezza soprattutto per i futuri cittadini; la sfida climatica come elemento da considerare per il futuro;
- la finanza domina il panorama economico;
- sebbene il linguaggio sia direzionato verso una responsabilità sociale d'impresa i modelli, attualmente, sono rimasti invariati;
- ritiene sia favorevole al dialogo interdisciplinare;
- non ha competenze e conoscenze per rispondere al tema delle *future literacy*;
- le disuguaglianze economiche come elemento di sfida per il futuro;
- la questione tecnologica come emergenza futura;
- difficoltà ad intercettare la centralità dell'uomo nel rapporto economico contemporaneo;
- le economie sociali e del bene comune come risposta all'incontro con la prospettiva umanista;
- la riscoperta dell'economia civile;
- l'educazione economico-finanziaria come traccia di un cambiamento sociale;
- ritiene che una delle problematiche del futuro sia la formazione dei consumatori;
- afferma che la formazione è la base per la costruzione di un mondo migliore e soprattutto sostenibile;

- tra le emergenze del futuro ritiene che l'inquinamento ambientale sia una delle più importanti;
- ritorna sul tema della formazione come chiave di accesso per una mente aperta e flessibile;
- secondo l'intervistato la connessione con la filosofia potrebbe cambiare *l'asset* mentale dei futuri economisti;
- una prospettiva d'incontro tra l'economia e la dimensione umanistica, secondo l'intervistato, è l'economia comportamentale;
- ritiene che la formazione economica e pedagogica debbano camminare di pari passo;
- la formazione economica attuale incentrata esclusivamente sulla tecnica;
- l'economia civile come paradigma del futuro;
- il ritorno alla filosofia nella formazione accademica;
- centralità del cliente nel rapporto lavorativo ed economico;
- aggiornamento sulle richieste del mercato;
- salvaguardare le risorse del pianeta per un futuro migliore;
- conflitto tra la prospettiva economica e quella sociale;
- la sfida della sostenibilità in termini integrali;
- l'economia civile come prospettiva d'incontro tra passato e futuro;
- l'interdisciplinarietà come elemento del manifesto della nuova economia;

COMMENTI INTERO DATA SET
• L'innovazione digitale come quarta rivoluzione industriale; • L'economia civile come paradigma per il futuro; • Contrapposizioni sulla valutazione del contesto accademico; • Valorizzazione dell'interdisciplinarietà nei piani formativi universitari; • sostenibilità e sviluppo come emergenze del futuro; • formazione e pratiche di sensibilizzazione per i futuri consumatori; • l'economia circolare come risposta alle emergenze del futuro; • i vantaggi della conoscenza dei modelli economici del futuro; • la questione ambientale come emergenza per i prossimi 30 anni; • l'invecchiamento della popolazione: minaccia oppure opportunità?; • le disuguaglianze economiche come crisi per il panorama sociale futuro; • l'economia della ciambella come modello per il futuro; • la formazione come chiave per il futuro; • maggiore valorizzazione delle economie umaniste; • importanza e formazione alle <i>future literacies</i>; • promozione delle <i>soft skills</i>; • l'economia comportamentale come ponte tra l'economia e le scienze sociali;

Successivamente all'esplorazione dell'intero *data set* (Pagani, 2020), sono stati creati dei codici utili per il processo di analisi (Terry et al., 2017). Di seguito un riepilogo dei codici utilizzati e un *wordcloud* delle parole salienti recuperato dall'intero documento:

TESTO	CODICI
“Un altro elemento da prendere in considerazione sarà legato [...] non alla produzione ma allora al consumo” (P 1) “È proprio da questi ultimi che parte il cambiamento principale verso un mondo sostenibile attraverso la promozione di pratiche di consumo (in linea con gli SGD) che incentivano il supporto a realtà aziendali che operano nel rispetto di rigorosi standard ecologici”. (D 4)	• Il consumo come sfida del futuro;
“Il consumatore deve essere educato a [...] chiedere [...] prodotti che [vengono] appunto creati attraverso una modalità sostenibile” (P 1)	• Educazione alla sostenibilità a tutti i consumatori;
“più consumiamo e quindi più produciamo e più ovviamente [...] creiamo [...] maggiore [...] inquinamento” (P 1)	• L'inquinamento come emergenza del futuro;
“L'obiettivo non è l'utilità, massimizzare l'utilità, ma la felicità”. (P 1)	• L'obiettivo del cambiamento globale è la felicità;

“Una formazione che fondamentalmente [...] sia [aperta a] una mentalità flessibile che ti aiuti a immaginare nuovi scenari” (P 1)	• La formazione come elemento per una mentalità flessibile e aperta a nuovi scenari;
“La sostenibilità ambientale sarà una delle priorità centrali, richiedendo un’accelerazione nella transizione verso fonti energetiche rinnovabili, come il solare e l’eolico, oltre alla promozione di un’economia circolare in grado di minimizzare i rifiuti e massimizzare il riutilizzo delle risorse.” (D 1) “El desarrollo socioeconómico del futuro dependerá de la capacidad de las sociedades para innovar, colaborar y adaptarse sin perder de vista la justicia social y la sostenibilidad ambiental” (D 7).	• La sfida della sostenibilità tra le priorità di un cambiamento radicale;
“L’innovazione tecnologica continuerà a trasformare radicalmente le dinamiche economiche e sociali” (D 1). “C’è la questione dell’evoluzione tecnologica oggi si parla molto di intelligenza artificiale ma insomma più in generale c’è tutto un tema di digitalizzazione dei sistemi economici e sociali della vita quotidiana delle persone che sta cambiando molto” (P 7)	• L’innovazione tecnologica come agente trasformatrice della società;

“il tema dell’intelligenza artificiale e dell’intelligenza umana e su questo la pedagogia che ha radici antropologiche [...] forti. [...] Questa è una battaglia molto difficile perché sappiamo ancora poco”. (P 8) “Dunque la questione [...] del lavoro e dell’utilizzo delle risorse come sappiamo oggi è legata a doppio filo alla vicenda delle tecnologie del digitale e precisamente e soprattutto dell’intelligenze delle intelligenze artificiali perché non ce n’è solo una, sono tante”. (D 2) “Le sfide principali saranno legate alla triplice sostenibilità e ai cambiamenti apportati dalla tecnologia, in particolare dall’intelligenza artificiale e <i>machine learning</i>, e quindi al cambiamento delle relazioni, alla necessità di un pensiero critico”. (D 5)	
“Anche le dinamiche demografiche giocheranno un ruolo cruciale. L’invecchiamento della popolazione metterà sotto pressione i sistemi pensionistici e sanitari, rendendo necessarie riforme che possano	• L’invecchiamento come problema sociale e sanitario;

assicurare la sostenibilità economica e sociale” (D 1)	
“La globalizzazione, seppur in evoluzione, porterà nuove sfide legate alla frammentazione geopolitica” (D 1)	• La globalizzazione come frammentazione della geopolitica;
“Allo stesso tempo, la competizione economica tra grandi potenze come Stati Uniti, Cina ed Europa dovrà trovare un equilibrio con la cooperazione internazionale per affrontare sfide comuni, come la sicurezza economica e la sostenibilità”. (D 1)	• La competizione economica tra equilibrio e conflitti;
“Un’altra questione chiave sarà la lotta contro le disuguaglianze economiche e sociali. Sarà importante garantire pari opportunità attraverso politiche che favoriscano l’inclusione lavorativa e l’accesso a un’istruzione di qualità. In un mondo in cui la ricchezza è sempre più concentrata, l’attenzione all’equità e all’inclusione sociale sarà fondamentale per mantenere la coesione sociale”. (D 1) “la crescita delle diseguaglianze [...] hanno reso molto più difficile [...] la vita di molte persone” (P 7).	• Le disuguaglianze economiche e sociali come criticità del tempo contemporaneo;

“Allo stesso tempo, i modelli di consumo stanno cambiando, con una crescente enfasi sul consumo responsabile e sull’economia della condivisione. Le imprese dovranno adattarsi a queste nuove esigenze, offrendo prodotti sempre più personalizzati e sostenibili”. (D 1)	• Modelli di consumo incentrati sulla responsabilità e sull’economia di condivisione;
“Il futuro, quindi, richiederà una visione integrata e una capacità di adattamento straordinaria. Sostenibilità, inclusione e innovazione dovranno essere i pilastri su cui costruire un progresso che sia realmente equilibrato e duraturo” (D 1)	• Sostenibilità e inclusione per un futuro migliore;
“Tra i paradigmi emergenti, l’economia civile occupa un posto di rilievo. Questo modello, radicato in una tradizione storica che affonda le sue radici nel pensiero di Antonio Genovesi e nella Scuola Napoletana del XVIII secolo, promuove una visione dell’economia incentrata sulle relazioni, sulla reciprocità e sul bene comune” (D 1) “Una prospettiva da cogliere e implementare è quella dell’economia civile di Genovesi, Zamagni e Bruni che è indirizzata verso la realizzazione di un modello economico che mette al centro il bene comune, l’uomo e i suoi valori e	• L’economia civile come paradigma del futuro;

l'ambiente. Infatti, l'obiettivo è quello di creare felicità e benessere collettivo senza tralasciare la caratteristica principale alla base dell'economia ovvero la creazione di profitto. Oltre alla creazione di valore economico, l'economia civile crea valore umano e sociale spingendo gli individui alla cooperazione per il raggiungimento del fine comune. Questo approccio sta diventando pian piano centrale nelle politiche e strategie tanto da essere promosso e celebrato durante il <u>Festival nazionale dell'economia civile</u>". (D 4)	
“Accanto a questo, si stanno sviluppando altri modelli complementari, come l'economia circolare, che punta a rigenerare risorse e a ridurre gli sprechi attraverso il riciclo e il riutilizzo, contrastando il tradizionale modello lineare “produci, consuma, smaltisci”” (D 1)	• L'economia circolare come modello complementare all'economia civile;
“Un altro paradigma di rilievo è rappresentato dall'economia del “<i>doughnut</i>” (ciambella), sviluppata da Kate Raworth (2017), che propone un equilibrio tra il soddisfacimento dei bisogni umani fondamentali e il rispetto dei limiti ecologici del pianeta. Questo approccio è particolarmente vicino ai	• L'economia della ciambella come paradigma del tempo contemporaneo;

principi dell'economia civile, poiché sposta l'attenzione dal semplice obiettivo di crescita economica al benessere collettivo, includendo aspetti ambientali e sociali” (D 1)	
“Infine, non si può ignorare il crescente ruolo delle economie digitali e basate sui dati, alimentate dall'avanzamento tecnologico e dall'intelligenza artificiale. Questi sistemi promettono nuove opportunità ma pongono anche sfide significative, come la concentrazione di potere nelle mani di poche imprese e la regolamentazione etica dell'utilizzo dei dati” (D 1)	• L'avanzamento della tecnologia come indicatore per le economie;
“lo studio delle <i>future economies</i> contribuisce a sviluppare una visione sistemica e multidisciplinare dell'economia. Modelli come l'economia civile, l'economia circolare o quella digitale richiedono una comprensione profonda non solo delle dinamiche economiche tradizionali, ma anche di aspetti ambientali, sociali, etici e tecnologici. Questo stimola gli economisti a superare approcci riduzionisti, integrando diverse prospettive per analizzare problemi complessi e interconnessi. Ne deriva una formazione che privilegia la	• Apertura al mondo sistemico per una nuova economia;

capacità di pensiero critico e creativo, essenziale per affrontare le sfide del XXI secolo”. (D 1)	
“Un altro elemento di rilievo è che lo studio di questi modelli prepara gli economisti a essere agenti di cambiamento, capaci di non limitarsi ad analizzare e comprendere l’esistente, ma anche di progettare soluzioni innovative per il futuro”. (D 1)	• Gli economisti come agenti del cambiamento del futuro;
“Le <i>future economies</i> non rappresentano soltanto scenari ipotetici, ma vere e proprie guide per trasformare i sistemi economici attuali, affrontando le criticità globali come la crisi climatica, le disuguaglianze sociali e l’impatto della rivoluzione tecnologica. Formare economisti su questi temi significa dare loro gli strumenti per diventare protagonisti attivi nel guidare la transizione verso modelli più resilienti e sostenibili”. (D 1) “La conoscenza delle <i>future economies</i> permette ai futuri economisti di apprendere capacità ed abilità per lo sviluppo di strategie adatte e necessarie a fronteggiare le sfide di un contesto in rapido cambiamento”. (D 4).	• Le <i>future economies</i> come guide per il cambiamento dei “futuri”;

“si possono citare l’economia civile, l’economia del bene comune e l’economia sociale. Queste nuove prospettive convergono nell’idea che l’economia debba essere uno strumento al servizio delle persone e della loro realizzazione, piuttosto che un fine in sé. Si tratta di un cambiamento di paradigma che pone l’essere umano, con i suoi bisogni relazionali, morali e ambientali, al centro della riflessione economica”. (D 1) “il mondo dell’economia solidale [...] l’esperienza di economia del bene comune [...] esperienze diciamo che [...] hanno questo compito diciamo di mettere [...] essere efficienti perché si devono comunque sostenere quindi devono rispondere diciamo anche a dei criteri di buona gestione e anche e e evidentemente conseguire in una qualche misura dei risultati economici positivi e anche dei profitti” (P 7). “L’economia della felicità, l’economia di comunità (Asoli,2013), la <i>Civil e social business city</i>, l’architettura delle scelte, l’economia dei Distretti di Economia Solidale, l’economia di comunità e	• Le economie umaniste nel contesto contemporaneo;
--	--

prossimità possono dare un abito nuovo alle discipline economiche” (D 4)	
“Le analisi attuali indicano che la consapevolezza riguardo alle economie future, in particolare quelle di matrice umanista, è ancora limitata sia tra i professionisti sia nella società in generale. Sebbene vi sia una sempre più crescente attenzione verso modelli economici più sostenibili e orientati al benessere umano, come l’economia sociale e l’economia della conoscenza, la loro diffusione e comprensione rimangono parziali”. (D 1)	• Le economie umaniste al margine: i limiti della consapevolezza;
“Non penso sia adeguata rispetto ai temi anzidetti; anche le università faticano ad introdurre nei programmi dei corsi i nuovi paradigmi con i quali leggere il fenomeno economico”. (D 1)	• Poca adeguatezza dei piani formativi rispetto alle “emergenze” del tempo;
“Non penso sia adeguata rispetto ai temi anzidetti; anche le università faticano ad introdurre nei programmi dei corsi i nuovi paradigmi con i quali leggere il fenomeno economico”. (D 1)	• La connessione interdisciplinare tra pedagogia ed economia come chiave del successo formativo;
“Un alto valore, necessario per sviluppare la consapevolezza di nuovi paradigmi emergenti nella conoscenza in ambito economico e non solo” (D 1).	• Educazione e formazione alle <i>future literacy</i> come strumenti per il futuro;

“La sfida più importante sarà quella di rendere sempre più connessi sostenibilità e redditività, attraverso modelli di gestione che considerino l’impatto sociale ed ambientale come una questione di business”. (P 2)	• La connessione tra sostenibilità e redditività come sfida del futuro;
“in coerenza con il modello di Banca di territorio che esprime l’azienda nella quale oggi opero” (P 2).	• Le banche di territorio come valorizzazione delle risorse e dei beni territoriali;
“Nuove tecnologie che non comprendono solo l’intelligenza artificiale ma anche il calcolo quantistico e il <i>clean tech</i>, ovvero le tecnologie sostenibili. La principale sfida credo che sarà proprio quella di riuscire a cogliere l’opportunità offerta da queste nuove tecnologie che, se correttamente integrate e assimilate nella realtà aziendale, consentiranno di migliorare i processi produttivi e manageriali” (P 3)	• Scoperta e valorizzazioni di “nuove tecnologie” come quelle sostenibili;
“I futuri economisti ricevono una formazione di base che è senz’altro adeguata perché fornisce gli strumenti necessari per saper analizzare e comprendere le innumerevoli implicazioni che influiscono nello sviluppo economico e sociale della società” (P 3)	• L’adeguata formazione per comprendere i fenomeni contemporanei e futuri;

“La sfida principale per l’insieme dell’umanità è con ogni probabilità quella climatica” (P 4)	• La sfida climatica come emergenza futura;
“le teorie economiche sviluppate anche come alternative a quelle oggi dominanti sono diverse. In diversi studi e a volte con declinazioni diverse si parla di economia sociale, nuova economia, blue economy, green economy”. (P 4) “Un nuevo paradigma de empresa en el que el valor que se crea no es solo financiero (Ed Freeman , Stakeholder Theory). The Economy of Francesco es otro modelo en este caso económico (el anterior es más de gestión empresarial)”. (D 6)	• Le nuove economie per il futuro;
“Sarebbe necessario rivedere e riposizionare lo studio dell’economia come parte di un sistema più ampio. Prima ambientale, poi sociale e poi unicamente al suo interno si sviluppa l’economia, e all’interno di questa sfera un posto limitato e specifico per il settore finanziario”. (P 4)	• L’economia secondo una formazione ecologica, ovvero globale;
“ti direi che la sfida è [...] la sostenibilità integrale” (P 5;P 6)	• La sostenibilità integrale come sfida e chiave del futuro;

“ l’interdisciplinarietà è [...] uno dei cinque principi di questo manifesto della nuova rinascita economica lanciato, promosso da [...] l’organizzazione dell’economia civile” (P 5;P 6). “mi sembra di aver colto anche [...] vedendo un pochetto i programmi [...] universitari che si insegna troppo l’economia come una tecnica e invece andrebbe recuperata il suo contenuto di scienza umana quindi io riporterei l’insegnamento [...] della filosofia” (D 3.; P 9). “Hay que formar hoy para un futuro que se desconoce y por ello, lo importante es “aportar” al alumno espíritu crítico, curiosidad intelectual, responsabilidad personal y sensibilidad explícita hacia la dimensión moral de las cuestiones técnicas, económicas, políticas y culturales” (D 7).	• L’interdisciplinarietà come punto principale della nuova rinascita economica;
“oggi c’è un dibattito importante anche sul sul modello della cosiddetta economia civile che non è una una scoperta di questi anni ma è una riscoperta” (P 7).	• L’economia civile come ponte tra il passato e il futuro;
“Credo che sarebbe interessante soprattutto nell’ottica di creare cittadine e cittadini	• L’economia comportamentale come

più consapevoli ehm anche anche consapevoli dal punto di vista del comportamento economico. [...] Sicuramente dei passi avanti sono stati fatti grazie all'affermazione dell'economia comportamentale". (P 7)	modello d'incontro con la prospettiva umanista;
"Le <i>capabilities</i> di Sen, l'A-crescita di Latouche, le trappole cognitive sulla felicità di Kahneman e la modernità liquida di Baumann sono solo alcuni dei percorsi che hanno anticipato e "addressato" le nuove sfide globali. Il contesto attuale, in continuo cambiamento, è lo <i>starting point</i> delle sfide che dovranno essere fronteggiate nei prossimi 30 anni legate ai temi della sostenibilità, dello sviluppo economico e sociale e della digitalizzazione, tematiche che sono il core dello stesso PNRR – post COVID". (D 4)	• Le sfide emergenziali del futuro;
"L'economia circolare è intrinseca di caratteristiche che le permette di diventare un modello egemone. In particolare, privilegia le filiere corte permettendo una flessibilità e nuove forme creative di produzione che generano, allo stesso tempo, creazione di nuovi business, occupazione e una conseguente stabilizzazione dell'economia del paese in cui si	• L'economia circolare come modello per il futuro;

predilige. Questo permette, altresì, di abbattere le attuali disuguaglianze presenti fra i diversi paesi portando le diverse aree ad acquisire la medesima importanza e lo stesso sviluppo sociale ed economico...grazie anche all'utilizzo di nuovi indici e indicatori qualitativi che affiancano il PIL e che misurano il vero ben-Essere dei Paesi(fra i primi, l'Indice di sviluppo Umano, e l'Indice di povertà dell'UN ma anche Indice di felicità del Buthan etc.. per arrivare al Better life Index dell'OECD="). (D 4)	
“Che cosa ancora oggi nel 2024 gli studenti di economia si trovano a dover imparare? Qual è il primo Adamo della scienza economica? Adam Smith. Ma Adam Smith è un filosofo che opera nello stesso periodo di Antonio Genovesi, opera oltremarina [...] in Scozia e scrive [...] il libro che tutti gli studenti di economia sono costretti ad imparare, che è La ricchezza delle nazioni. [...] Dimenticando che [...] La ricchezza delle nazioni è del 1776 ma qualche anno prima [...] Adam Smith, che era un filosofo morale, non era un economista, scrive un testo molto importante che avvicina Smith [...] a Antonio Genovesi che si chiama Teoria dei sentimenti morali, nel quale c'è una	• Gli aspetti positivi del pensiero di Adam Smith;

visione antropologica che per certi versi è simile e per altri diverge dalla visione antropologica che invece aveva Antonio Genovesi” (P 8)	
“la responsabilità individuale viene, come dire [...], messa in un cestino, come si fa con un file quando non ti serve più, e ognuno può correre dietro [...] alle sue preferenze, ai suoi desideri, disinteressarsi di quello che accade agli altri” (P 8)	• Le ripercussioni attuali del pensiero economico;
“tutta la scuola economica francescana, perché il lessico economico nessuno lo sa, ma il lessico economico, il glossario, l’abecedario dell’economia è in gran parte dovuto agli eredi di Francesco” (P 8)	• Francesco d’Assisi, generatore dell’alfabeto economico;
“Certamente oggi [...] occorre [...] riscrivere [...] l’offerta formativa, perché oggi non è più possibile [...] pensare che [...] le scienze sociali, tra cui appunto la pedagogia, ma anche la filosofia, la sociologia, la psicologia del lavoro e tante altre [...] vivano [...] lontane, separate, direi ghettizzate da una presunta superiorità morale della scienza economica. [...] Quindi innanzitutto occorre riportare la scienza economica [...] nell’alveo delle scienze sociali” (P 8).	• La connessione tra i diversi saperi sociali;

“Finché non ci si incontra non si fa un passo in avanti. Solo quando io incontro l’altro e contemplo il suo sguardo scopro una parte di me che prima non conoscevo”. (P 8)	• La relazione come scoperta di sé, degli altri e del mondo;
“Quindi la prima cosa che occorre fare, e questa è la responsabilità dei cosiddetti uomini di cultura che non lo fanno, è di chiarire la differenza tra trasformazione e cambiamento. Termini che vengono presi come sinonimi, e invece non è così. Il cambiamento postula la continuità. Io cammino su un sentiero, accelero l’andatura, quello è un cambiamento, ma il sentiero è lo stesso. Trasformazione vuol dire trovarsi di fronte a dei bivi e decidere quale sentiero intraprendere, e quindi cambiare il sentiero. Quello che oggi noi occorre che facciamo, e non si fa, è di cambiare il sentiero” (D 2).	• La differenza tra cambiamento e trasformazione: per una nuova premessa per il futuro;
“La seconda grande trasformazione è quella che riguarda il disegno istituzionale. Cioè dire, dobbiamo uscire dalla logica bipolare, Stato-mercato, e passare alla logica tripolare, Stato-mercato-comunità” (D 2)	• Il trionomio “Stato-mercato-comunità” come trasformazione sociale;
“Nella sussidiarietà circolare, che ha radici molto antiche, perché nasce in Italia nel 1200, non nasce ieri, e il nome di	• La sussidiarietà circolare come strumento di applicazione del trionomio

riferimento è Bonaventura da Bagnoregio, uno dei grandi pensatori, era un francescano, insegnava filosofia alla Sorbona di Parigi nella seconda metà del 1200, e l'idea di base è che non può essere solo o lo Stato o solo il mercato a definire gli obiettivi" (D 2)	"Stato-mercato-comunità";
"Direi che l'economia come scienza dopo la rivoluzione neoclassica ha avuto diciamo una evoluzione in senso tecnicistico cioè nella disciplina è stata molto insegnata con grafici con operazioni matematiche" (D3; P 9) "Credo che dovrebbe cambiare l'approccio all'educazione e alla formazione, che dovrebbero essere meno tecniche (posto che non sarà facile prevedere il futuro del lavoro) ma più orientate a far emergere <i>soft/life skill</i> e abilità di empatia, assertività, cura ma anche cooperazione per affrontare le sfide complesse del nostro tempo" (D 5)	• La formazione economica come tecnica;
"Oltre ai classici insegnamenti prettamente teorici, credo sia necessario integrare le carriere accademiche anche di corsi più pratici, di <i>case study</i> locali, nazionali ed internazionali che affrontino le criticità presenti e che possano spingere gli studenti verso soluzioni concrete" (D 4).	• <i>Case study</i> nelle formazioni accademiche;

“La <i>smart civil economy</i>, intesa come innovazione digitale ma anche flessibilità, nonché rispetto delle diversità, di cui si riconosca la ricchezza, e della comunità e l’ambiente, con atteggiamento di responsabilità e domande di senso” (D 5)	• La <i>smart civil economy</i> come modello per il futuro;
“ A questa resilienza si dovrebbe aggiungere l’equità, il rispetto degli altri, la Equi-lienza”. (D 4)	• Equilienza: un concetto in formazione;
“Credo anche che la pace sia un tema rilevante e sottovalutato” (D 5)	• La pace come sfida per il futuro;
“¿Cómo medimos el valor no económico? ¿Cómo pueden acceder a productos sostenibles y más saludables quienes tienen menos recursos económicos? Capacidad de las empresas de innovar y de crecer al mismo tiempo e innovar de forma ética y poniendo al ser humano en el centro” (D 6).	• La centralità dell’uomo nel rapporto economico come sfida del futuro;



FIGURA 17. Word Cloud ottenuta dall'analisi tematica (realizzata dall'autore).

Terminata la fase di codifica sono stati generati i temi utili per racchiudere i diversi codici riportati all'interno delle interviste. Sono stati identificati tre temi principali:

- Emergenze del futuro;
- Modelli economici per il futuro (*future economies*);
- La dimensione formativa;

TEMI		
Emergenze del futuro	Modelli economici del futuro (<i>future economies</i>)	La dimensione formativa
• Il consumo come sfida del futuro; • Educazione alla sostenibilità a tutti i consumatori; • L'inquinamento come emergenza del futuro; • L'obiettivo del cambiamento globale è la felicità; • La sfida della sostenibilità tra le priorità di un cambiamento radicale; • La connessione tra sostenibilità e redditività come sfida del futuro; • L'innovazione tecnologica	• Modelli di consumo incentrati sulla responsabilità e sull'economia di condivisione; • L'economia civile come paradigma del futuro; • L'economia della ciambella come paradigma del tempo contemporaneo; • Le <i>future economies</i> come guide per il cambiamento dei "futuri"; • Le economie umaniste nel contesto contemporaneo;	• La formazione come elemento per una mentalità flessibile e aperta a nuovi scenari; • Apertura al mondo sistemico per una nuova economia; • Poca adeguatezza dei piani formativi rispetto alle "emergenze" del tempo; • La connessione interdisciplinare tra pedagogia ed economia come chiave del successo formativo; • Educazione e formazione alle <i>future literacy</i> come strumenti per il futuro; • L'adeguata formazione per

come agente trasformatrice della società; • L'invecchiamento come problema sociale e sanitario; • Le sfide emergenziali del futuro; • La globalizzazione come frammentazione della geopolitica; • La competizione economica tra equilibrio e conflitti; • Le disuguaglianze economiche e sociali come criticità del tempo contemporaneo; • Sostenibilità e inclusione per	• Le economie umaniste al margine: i limiti della consapevolezza ; • L'economia comportamentale come modello d'incontro con la prospettiva umanista; • Le banche di territorio come valorizzazione delle risorse e dei beni territoriali; • Le economie per il futuro; • L'economia civile come ponte tra il passato e il futuro; • La <i>smart civil economy</i> come	comprendere i fenomeni contemporanei e futuri; • L'economia secondo una formazione ecologica, ovvero globale; • L'interdisciplinarietà come punto principale della nuova rinascita economica; • Gli aspetti positivi del pensiero di Adam Smith; • Francesco d'Assisi, generatore dell'alfabeto economico; • La connessione tra i diversi saperi sociali; • La relazione come scoperta di sé, degli altri e del mondo; • La formazione economica come tecnica;
---	---	---

un futuro migliore; • L'avanzamento della tecnologia come indicatore per le economie; • La sfida climatica come emergenza futura; • Gli economisti come agenti del cambiamento del futuro; • Scoperta e valorizzazioni di "nuove tecnologie" come quelle sostenibili; • La sostenibilità integrale come sfida e chiave del futuro; • Le ripercussioni attuali del pensiero economico; • La differenza tra cambiamento e trasformazione:	modello per il futuro; • L'economia circolare come modello per il futuro;	• <i>Case study</i> nelle formazioni accademiche; • Equilienza: un concetto in formazione;
--	--	---

per una nuova premessa per il futuro; • Il trionfo “Stato-mercato-comunità” come trasformazione sociale; • La sussidiarietà circolare come strumento di applicazione del trionfo “Stato-mercato-comunità”; • La pace come sfida per il futuro; • La centralità dell’uomo nel rapporto economico come sfida del futuro;		
--	--	--

2.10 REPORT FINALE

Gli intervistati coinvolti all'interno della ricerca hanno discusso tutti su alcune questioni che riguardano non solo il futuro dell'economia ma anche le sorti di una società che, con il tempo, presenta crescenti caratteristiche di disorientamento (Toffler, 1971). L'intento di attraversare diverse tematiche, dalla questione disciplinare (in riferimento all'economia) alla formazione (come punto di svolta per un cambiamento attivo, radicale e sostenibile), è risultato un punto di forza (soprattutto grazie alle profonde riflessioni).

A seguito di un lungo processo di analisi, le tematiche intercettate hanno confermato l'esistenza di modelli per il futuro capaci di incontrare la dimensione economica con quella umanistica. Difatti, non esistono modelli economici del futuro. Esistono modelli e/o paradigmi esistenti che potrebbero, con le dovute modifiche, rispondere con efficacia alle criticità prefigurabili del tempo futuro. La seguente ricerca si è posta come obiettivo finale l'esplorazione della conoscenza e della consapevolezza dei ricercatori e delle realtà del territorio locale e nazionale sul tema delle *future economies* con una particolare attenzione sia sul piano della formazione sia sulla connessione interdisciplinare tra pedagogia ed economia. Dai dati raccolti è emerso che gli intervistati sono consapevoli dell'esistenza delle grandi sfide sociali. Difatti, come premessa alle grandi emergenze del tempo, è necessario poter distinguere il termine "trasformazione" dal termine "cambiamento" (parole molto spesso nel linguaggio comune confuse o ritenute sinonimi):

"Quindi la prima cosa che occorre fare, e questa è la responsabilità dei cosiddetti uomini di cultura che non lo fanno, è di chiarire la differenza tra trasformazione e cambiamento. Termini che vengono presi come sinonimi, e invece non è così. Il cambiamento postula la continuità. Io cammino su un sentiero, accelero l'andatura, quello è un cambiamento, ma il sentiero è lo stesso. Trasformazione vuol dire trovarsi di fronte a dei bivi e decidere quale sentiero intraprendere, e quindi cambiare il sentiero. Quello che oggi noi occorre che facciamo, e non si fa, è di cambiare il sentiero" (D 2).

Per poter procedere verso prospettive inedite è necessario che la società acquisisca consapevolezza sulla difficoltà degli ostacoli presenti. Difatti, tematiche riportate, come la crisi climatica, le disuguaglianze economiche e il fenomeno post-globalizzazione (tema intercettato all'interno della domanda di ricerca con i *Future Studies*), l'inquinamento, la condizione demografica, l'evoluzione tecnologica, la sostenibilità e il consumo responsabile ecc. sono spesso citate all'interno delle interviste con un linguaggio critico e negativo. Sebbene il contesto risulti "disorientante", la presenza del termine "felicità" (categoria pedagogica fondamentale), in una delle interviste, fa ipotizzare e immaginare un futuro possibile e soprattutto adatto per le prossime generazioni: "L'obiettivo non è l'utilità, massimizzare l'utilità, ma la felicità" (P 1). L'idea che la sostenibilità sia la sfida del futuro è presente in buona parte da tutti i partecipanti, principalmente secondo una lettura complessiva che unisce le dimensioni economiche, culturali e sociali. Parallelamente al tema della sostenibilità emerge, secondo un profilo prettamente economico, il tema della formazione al consumo responsabile dei consumatori. "È proprio da questi ultimi che parte il cambiamento principale verso un mondo sostenibile attraverso la promozione di pratiche di consumo (in linea con gli SGD) che incentivano il supporto a realtà aziendali che operano nel rispetto di rigorosi standard ecologici" (D 4). A chiusura dell'argomento, risulta non esclusa, tra le crisi del futuro, il desiderio di pace: "Credo anche che la pace sia un tema rilevante e sottovalutato" (D 5).

Di seguito tutte le tematiche emerse con alcune citazioni principali:

• IL CONSUMO
“È proprio da questi ultimi che parte il cambiamento principale verso un mondo sostenibile attraverso la promozione di pratiche di consumo (in linea con gli SGD) che incentivano il supporto a realtà aziendali che operano nel rispetto di rigorosi standard ecologici”. (D 4)
• LA SOSTENIBILITÀ AMBIENTALE
“La sostenibilità ambientale sarà una delle priorità centrali, richiedendo un’accelerazione nella transizione verso fonti energetiche rinnovabili, come il solare e l’eolico, oltre alla promozione di un’economia circolare in grado di minimizzare i rifiuti e massimizzare il riutilizzo delle risorse.” (D 1) “El desarrollo socioeconómico del futuro dependerá de la capacidad de las sociedades para innovar, colaborar y adaptarse sin perder de vista la justicia social y la sostenibilidad ambiental” (D 7).
• L’EVOLUZIONE TECNOLOGICA
“Le sfide principali saranno legate alla triplice sostenibilità e ai cambiamenti apportati dalla tecnologia, in particolare dall’intelligenza artificiale e machine learning, e quindi al cambiamento delle relazioni, alla necessità di un pensiero critico”. (D 5)
• L’EMERGENZA CLIMATICA ED AMBIENTALE
“La sfida principale per l’insieme dell’umanità è con ogni probabilità quella climatica” (P 4)
• L’INVECCHIAMENTO
“Anche le dinamiche demografiche giocheranno un ruolo cruciale. L’invecchiamento della popolazione metterà sotto pressione i sistemi pensionistici e sanitari, rendendo necessarie riforme che possano assicurare la sostenibilità economica e sociale” (D 1)

• LE DISUGUAGLIANZE ECONOMICHE E SOCIALI “Un’altra questione chiave sarà la lotta contro le disuguaglianze economiche e sociali. Sarà importante garantire pari opportunità attraverso politiche che favoriscano l’inclusione lavorativa e l’accesso a un’istruzione di qualità. In un mondo in cui la ricchezza è sempre più concentrata, l’attenzione all’equità e all’inclusione sociale sarà fondamentale per mantenere la coesione sociale”. (D 1)
• IL CONSUMO RESPONSABILE “Un altro elemento da prendere in considerazione sarà legato [...] non alla produzione ma allora al consumo” (P 1) “È proprio da questi ultimi che parte il cambiamento principale verso un mondo sostenibile attraverso la promozione di pratiche di consumo (in linea con gli SGD) che incentivano il supporto a realtà aziendali che operano nel rispetto di rigorosi standard ecologici”. (D 4) “Il consumatore deve essere educato a [...] chiedere [...] prodotti che vengono [...] appunto creati attraverso una modalità sostenibile” (P 1)

Si evidenzia, al termine dell’analisi del primo tema “Emergenze del futuro”, una chiara tensione tra “urgenza” e “azione”. Le sfide presentate necessitano di formazione e di un piano di progettazione capace di rispondere e affrontare le diverse criticità ed educare i cittadini di oggi e quelli del domani ad una educazione al futuro e al cambiamento possibile.

Il secondo tema emerso all’interno della ricerca si intitola “Modelli economici del futuro”. Attraverso una prospettiva interdisciplinare (in questo caso l’economia in relazione con la prospettiva umanista) è comparsa tra le risposte una particolare curiosità e apertura soprattutto verso paradigmi alternativi rispetto ai modelli economici dominanti. Tra questi, infatti, l’economia civile, l’economia a ciambella, l’economia circolare, l’economia comportamentale, la *blue economy*, l’economia del bene comune ecc., risultano tra quelle più accreditate, soprattutto per la loro

interconnessione con la dimensione etica, umana e comunitaria. La presenza di modelli passati e contemporanei utili per il futuro, fa pensare all'importanza dell'aggiornamento e della ri-formulazione dei modelli/paradigmi attuali per la restituzione di un mondo adatto a tutti e soprattutto vivibile. Infatti l'economia civile, una delle proposte più quotate all'interno delle interviste, crea un ponte tra il passato e il futuro (servendosi del presente) per collegare e ritornare a quei concetti di base che sono tratti caratteristici dell'economia come il bene comune, la valorizzazione dell'uomo nel rapporto economico, la soddisfazione dei bisogni, la felicità.

“Una prospettiva da cogliere e implementare è quella dell'economia civile di Genovesi, Zamagni e Bruni che è indirizzata verso la realizzazione di un modello economico che mette al centro il bene comune, l'uomo e i suoi valori e l'ambiente. Infatti, l'obiettivo è quello di creare felicità e benessere collettivo senza tralasciare la caratteristica principale alla base dell'economia ovvero la creazione di profitto. Oltre alla creazione di valore economico, l'economia civile crea valore umano e sociale spingendo gli individui alla cooperazione per il raggiungimento del fine comune. Questo approccio sta diventando pian piano centrale nelle politiche e strategie tanto da essere promosso e celebrato durante il Festival nazionale dell'economia civile”. (D 4)

La conoscenza dei modelli economici per il futuro è particolarmente rintracciabile nelle risposte dei ricercatori e delle ricercatrici (a differenza del mondo del Terzo Settore in la conoscenza appare frammentata). Considerazione comune, invece, è la scarsa conoscenza e applicazione di economie di stampo “umanista” ovvero incentrate sul valore della persona e del bene comune. Molto spesso questi modelli non trovano corrispondenza sia con i piani formativi attuali sia con le applicazioni sul territorio.

“Le analisi attuali indicano che la consapevolezza riguardo alle economie future, in particolare quelle di matrice umanista, è ancora limitata sia tra i professionisti sia nella società in generale. Sebbene vi sia una sempre più crescente attenzione

verso modelli economici più sostenibili e orientati al benessere umano, come l'economia sociale e l'economia della conoscenza, la loro diffusione e comprensione rimangono parziali". (D 1)

Per evidenziare una connessione con la dimensione umanista, è necessario passare dal binomio "Stato-Mercato" al trinomio "Stato-mercato-comunità": "La seconda grande trasformazione è quella che riguarda il disegno istituzionale. Cioè dire, dobbiamo uscire dalla logica bipolare, Stato-mercato, e passare alla logica tripolare, Stato-mercato-comunità" (D 2). Si tratta quindi di proporre una sussidiarietà (come afferma D 2) non più orizzontale bensì circolare: "Nella sussidiarietà circolare, che ha radici molto antiche, perché nasce in Italia nel 1200, non nasce ieri, e il nome di riferimento è Bonaventura da Bagnoregio, uno dei grandi pensatori, era un francescano, insegnava filosofia alla Sorbona di Parigi nella seconda metà del 1200, e l'idea di base è che non può essere solo o lo Stato o solo il mercato a definire gli obiettivi" (D 2). La poca conoscenza dei modelli economici per il futuro, soprattutto in riferimento al mondo del Terzo Settore, "allora io non [...] capisco bene che cosa si intende per future economies" (D 3; P 9) fa pensare al contrasto tra i modelli di futuro (modelli/paradigmi esistenti incentrati sulla valorizzazione dell'uomo ecc.) e i modelli classici che ancora dominano il panorama economico (soffocando le diverse opportunità di crescita e di rinascita). L'ultimo tema intercettato "la formazione", riguarda invece la valutazione della dimensione formativa e la richiesta/proposta di cambiamento. In buona parte i candidati evidenziano sia una formazione non adatta per le sfide del tempo:

"Non penso sia adeguata rispetto ai temi anzidetti; anche le università faticano ad introdurre nei programmi dei corsi i nuovi paradigmi con i quali leggere il fenomeno economico" (D 1);

sia una formazione troppo tecnica e distante dal praticare adeguati livelli di riflessività:

"Direi che l'economia come scienza dopo la rivoluzione neoclassica ha avuto diciamo una evoluzione in senso tecnicistico cioè nella disciplina è stata molto insegnata con grafici con operazioni matematiche" (D3; P 9)

“Credo che dovrebbe cambiare l’approccio all’educazione e alla formazione, che dovrebbero essere meno tecniche (posto che non sarà facile prevedere il futuro del lavoro) ma più orientate a far emergere soft/life skill e abilità di empatia, assertività, cura ma anche cooperazione e per affrontare le sfide complesse del nostro tempo” (D 5);

Non mancano tra le risposte valutazioni positive sulla formazione accademica degli attuali economisti:

“I futuri economisti ricevono una formazione di base che è senz’altro adeguata perché fornisce gli strumenti necessari per saper analizzare e comprendere le innumerevoli implicazioni che influiscono nello sviluppo economico e sociale della società” (P 3)

Tutti i partecipanti, a conferma dell’importanza del processo di interdisciplinarietà:

“Certamente oggi [...] occorre [...] riscrivere [...] l’offerta formativa, perché oggi non è più possibile [...] pensare che [...] le scienze sociali, tra cui appunto la pedagogia, ma anche la filosofia, la sociologia, la psicologia del lavoro e tante altre [...] vivano [...] lontane, separate, direi ghettizzate da una presunta superiorità morale della scienza economica. [...] Quindi innanzitutto occorre riportare la scienza economica [...] nell’alveo delle scienze sociali” (P 8).

Approvano l’idea di un percorso di studi incentrato sul dialogo tra economia e scienze sociali e suggeriscono, alcuni, l’inserimento di insegnamenti in ambito filosofico e sulle *soft skills* per contrastare, tra le diverse problematiche, anche la formazione economica principalmente intesa come tecnica:

“mi sembra di aver colto anche [...] vedendo un pochetto i programmi [...] universitari che si insegna troppo l’economia come una tecnica e invece andrebbe recuperata il suo contenuto di scienza umana quindi io riporterei l’insegnamento [...] della filosofia” (D 3.; P 9).

“Credo che dovrebbe cambiare l’approccio all’educazione e alla formazione, che dovrebbero essere meno tecniche (posto che non sarà facile prevedere il futuro del lavoro) ma più orientate a far emergere soft/life skill e abilità di empatia, assertività, cura ma anche cooperazione per affrontare le sfide complesse del nostro tempo” (D 5)

Tali considerazioni positive confermano il desiderio di un approfondimento del tema della *future literacies*

“Un alto valore, necessario per sviluppare la consapevolezza di nuovi paradigmi emergenti nella conoscenza in ambito economico e non solo” (D 1)

e una maggiore conoscenza delle *future economies*:

“Le *future economies* non rappresentano soltanto scenari ipotetici, ma vere e proprie guide per trasformare i sistemi economici attuali, affrontando le criticità globali come la crisi climatica, le disuguaglianze sociali e l’impatto della rivoluzione tecnologica. Formare economisti su questi temi significa dare loro gli strumenti per diventare protagonisti attivi nel guidare la transizione verso modelli più resilienti e sostenibili”. (D 1)

“La conoscenza delle *future economies* permette ai futuri economisti di apprendere capacità ed abilità per lo sviluppo di strategie adatte e necessarie a fronteggiare le sfide di un contesto in rapido cambiamento”. (D 4).

La ricerca mette in luce una forte debolezza delle azioni formative in ambito economico, sottolineando l’uso principale della “tecnica” a discapito della dimensione riflessiva e teorica. Inoltre, gli intervistati, evidenziano la necessità di costruire ponti con le discipline sociali, rimarcando l’urgenza di ripensare

l'economia in chiave sistemica, sostenibile e inclusiva, così da sviluppare una coscienza per il futuro:

“Il futuro, quindi, richiederà una visione integrata e una capacità di adattamento straordinaria. Sostenibilità, inclusione e innovazione dovranno essere i pilastri su cui costruire un progresso che sia realmente equilibrato e duraturo” (D 1)

È dunque urgente ripensare la formazione economica secondo un processo interdisciplinare e complementare (ripristinando l'inserimento dell'economia nel dialogo con le scienze sociali). Solo con una formazione capace di aprire orizzonti ad un pensiero critico e flessibile sarà possibile affrontare le crisi del futuro e indirizzarsi verso nuovi modelli (come le *future economies*) utili per il cambiamento sociale. Evidentemente, il cambiamento è possibile, solo se insieme si immagina un futuro migliore e si collabora per un progetto che possa diventare per tutti un bene comune.

2.11 IL QUESTIONARIO

Per la realizzazione del questionario sono stati utilizzati modelli e scale validate dalla letteratura scientifica. Tutte le domande sono state a risposta chiusa (secondo categorie nominali o ordinali) o con opzione di risposta descrittiva (ad eccezione delle prime che, rimanendo nella loro funzione descrittiva, sono state formulate come domande a risposta aperta).

Riprendendo la struttura citata nel paragrafo precedente, la categoria nominale è stata utilizzata soprattutto per analizzare attributi qualitativi descritti dagli intervistati; la categoria ordinale, invece, è stata ripresa per la valutazione secondo una misurazione logica attraverso l'utilizzo della scala Likert. Difatti, l'uso di tale scala, è stata predisposta su scale di:

- gradimento;
- frequenza;
- intensità;
- qualità;

Per la strutturazione della scala Likert, sono state rispettati alcuni passaggi fondamentali (Luciano & Salerni, 2021) come:

- spiegazione del campo d'indagine, nonché quegli aspetti studiati da cui è stato possibile intercettare le aree tematiche e la formulazione delle domande;
- presentazione di domande capaci di porre in analisi e confronto, in maniera equa, stati favorevoli e non-favorevoli al campo di ricerca;
- considerazione dei parametri utili per la formulazione delle domande, ovvero:
 1. presentazione di quesiti efficaci e non troppo lunghi;
 2. costruzione di domande con valutazione di opinioni e/o valori e non realtà oggettive;
 3. misurazione di comportamenti legati al presente;
 4. esclusione di quesiti complessi sia da intendere sia per come sono stati formulati nella forma lessicale;
 5. eliminazione di domande con più idee/giudizi;

6. presentare un numero equo di idee/giudizi favorevoli e non rispetto alla ricerca.

- Disporre una tabella di risposta con cinque opzioni di risposta;
- Scelta di quesiti che discernono, rispetto alla ricerca, l'approvazione e la disapprovazione;
- Valutazione dell'affidabilità della scala;
- Scelta delle domande da presentare nel questionario secondo una disposizione causale (Lucisano & Salerni, 2021)

2.12 ANALISI DEI DATI

Il campo d'indagine della ricerca è stato delimitato al territorio italiano, in particolare intercettando, per almeno ogni area geografica (quindi, Nord, Centro e Sud Italia), un ateneo in cui ci fosse, all'interno dei corsi di laurea in ambito economico, almeno un insegnamento di economia etica o economia civile (non escludendo, all'interno degli stessi atenei, altri corsi di laurea sempre afferenti all'area economica). Gli studenti coinvolti all'interno della seguente indagine sono stati quelli dell'Università Piemonte Orientale, Università di Roma LUMSA e Università degli Studi di Foggia. Si è preso in considerazione anche risposte di altri atenei purché di area economica. Le domande totali del questionario somministrato sono state 20 ma, poiché l'ultima non ha rilevato risultati rilevanti e opportuni ai fini della ricerca, ne sono state analizzate solo 19. Le risposte ottenute, utili per la generazione della matrice dei dati, sono state sottoposte a un processo di pulizia e codifica prima del processo di analisi. Inoltre sono state eliminate risposte non inerenti ai fini della ricerca. L'Italia, nazione europea composta all'incirca da 60 milioni di abitanti, è caratterizzata, secondo dati USTAT (Ministero Università e Ricerca), da 1.960.821 studenti (relativi all'anno accademico 2023-2024) e, in particolare, da oltre 46.000 studenti e studentesse di discipline di area economica (secondo dati MIUR). In tale contesto geografico è stato sottoposto il nostro questionario, con la finalità ultima di analizzare: la conoscenza, in generale, del sapere pedagogico; la possibile connessione interdisciplinare tra economia e pedagogia; la conoscenza/consapevolezza del tema delle *future economies*; la valutazione del piano formativo attuale e presentazione di percorsi formativi interdisciplinari. Le risposte ottenute, in totale 185, sono state iscritte, grazie al supporto della prima domanda (figura n.18), in un *range* anagrafico limitato (18-100 anni). L'età massima è stata 55 anni.

V1. ETÀ

V1. Età

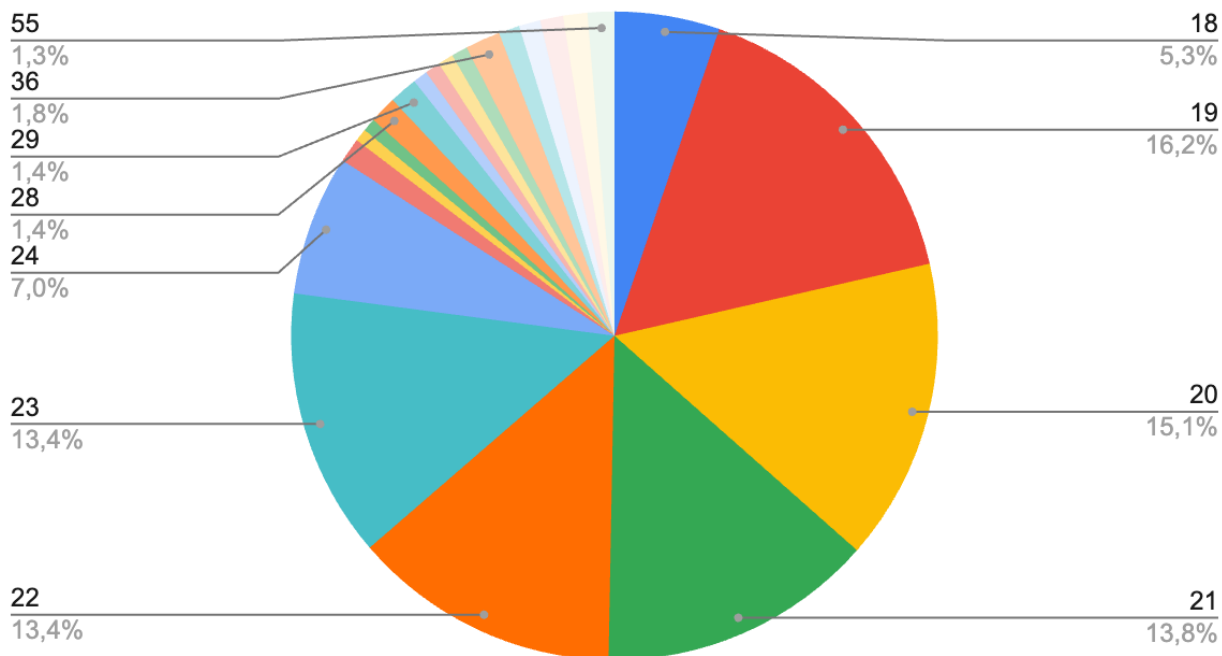


FIGURA 18. Grafico domanda n.1 questionario (realizzato dall'autore).

Considerato il campo ristretto delle persone coinvolte nella ricerca, la seconda domanda (figura n.19), relativa ai corsi di laurea (triennale e magistrale) è stata gestita inserendo i percorsi formativi principalmente attivi all'interno dei curricula presi in analisi sul punto di vista della formazione. Attraverso un processo di "armonizzazione dei dati" (Schneider, 2022), le risposte sono state classificate riprendendo i corsi di laurea di area economica. I partecipanti provengono, per il 32,08% dal corso di laurea triennale in Scienze Economiche (classe L-33); a seguire, con il 25, 09% dal corso di laurea magistrale in Scienze Economico - Aziendali (classe LM-77) e Scienze dell'Economia e della Gestione Aziendale (corso di laurea triennale L-18). Di seguito l'elenco delle voci selezionate:

- L-16 SCIENZE DELL'AMMINISTRAZIONE E DELL'ORGANIZZAZIONE
- L-18 SCIENZE DELL'ECONOMIA E DELLA GESTIONE AZIENDALE
- L-33 SCIENZE ECONOMICHE
- LM-52 RELAZIONI INTERNAZIONALI
- LM-56 SCIENZE DELL'ECONOMIA
- LM - 63 SCIENZE DELLE PUBBLICHE AMMINISTRAZIONI
- LM-77 SCIENZE ECONOMICO - AZIENDALI
- LM - 90 STUDI EUROPEI
- MASTER II LIVELLO: AMMINISTRAZIONE, FINANZA E CONTROLLO

V2. CORSO DI LAUREA

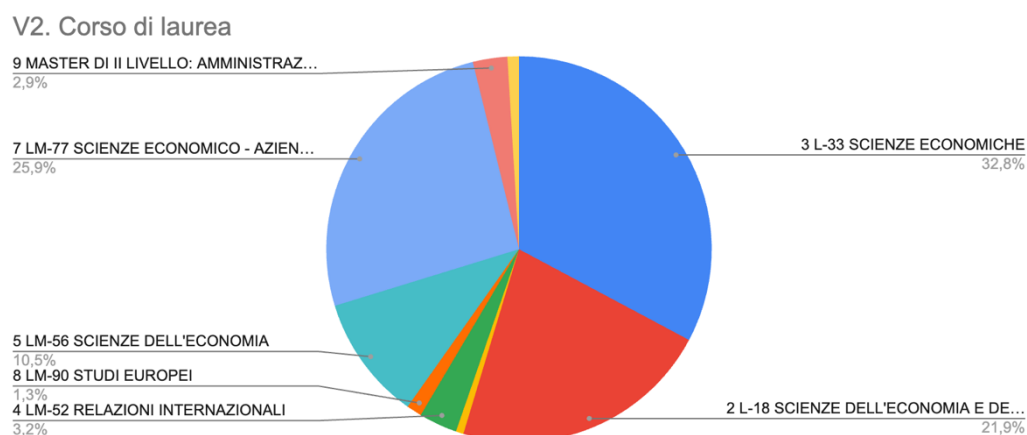


FIGURA 19. Grafico domanda n.2 questionario (realizzato dall'autore).

Tra le diverse risposte ottenute, rispettando il coinvolgimento delle università selezionate per posizione geografica e per insegnamenti in ambito di economia etica o economia civile, la maggioranza delle risposte ricevute (figura n.20) provengono, con il 52,8% l'Università degli studi di Foggia. A seguire l'Università degli Studi del Piemonte l'Orientale con il 27,6% e per ultimo, con il 16,5% gli immatricolati all'Università di Roma LUMSA. Le risposte ricevute nella voce “Altro” corrispondono al 3,1%. Per armonizzazione dei dati, sono state inserite nel grafico nella voce “ALTRE UNIVERSITÀ”.

V3. UNIVERSITÀ CHE OSPITA IL CORSO DI LAUREA

1. UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FOGGIA
2. UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL PIEMONTE L'ORIENTALE
3. UNIVERSITÀ DI ROMA LUMSA
4. ALTRO: _____

V3. Università che ospita il CdL

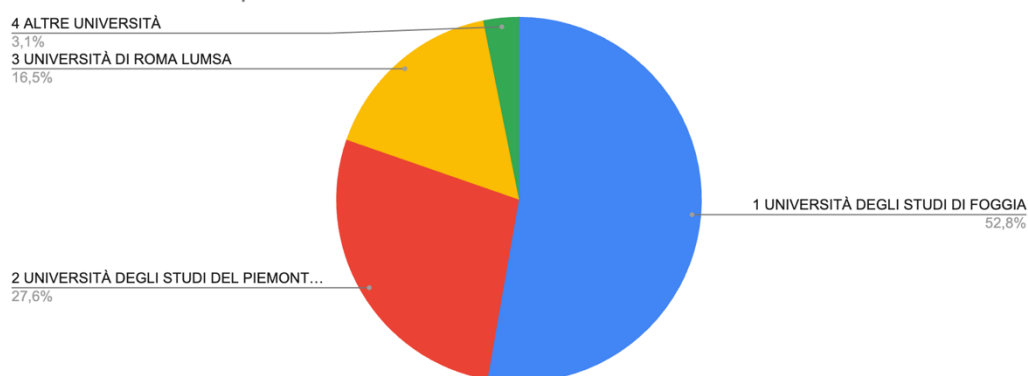


FIGURA 20. Grafico domanda n.3 questionario (realizzato dall'autore).

Con l'intento di analizzare la conoscenza del sapere pedagogico tra gli studenti e le studentesse del ramo economico, alla domanda V4 (figura n.21), la maggioranza dei candidati, con il 78,9%, afferma di conoscere la pedagogia.

V4. SAI DI CHE COSA SI OCCUPA LA PEDAGOGIA?

1. SI
2. NO

V4. Sa di che cosa si occupa la Pedagogia?

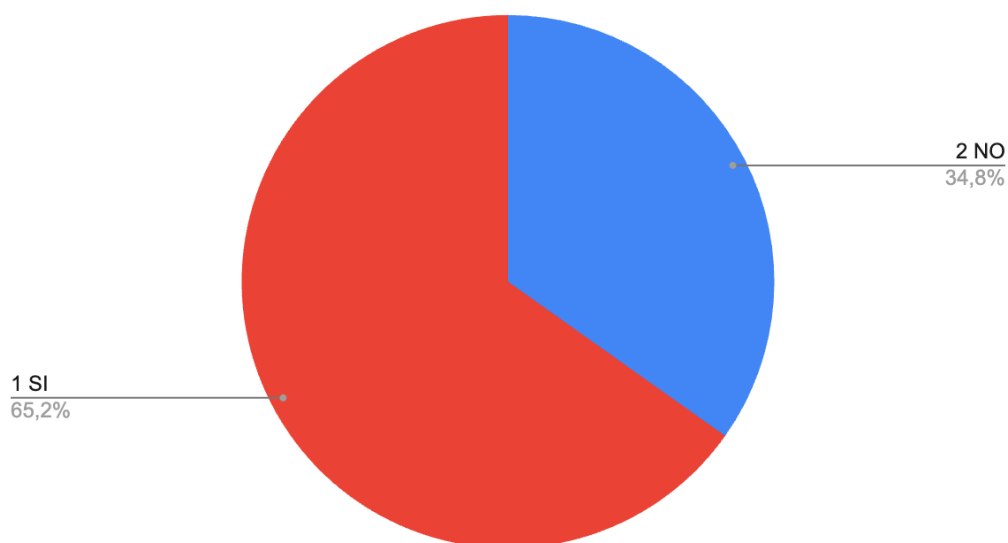


FIGURA 21. Grafico domanda n.4 questionario (realizzato dall'autore).

Cercando di analizzare il livello di conoscenza/consapevolezza della domanda precedente, le successive tre domande, correlate tra loro, (vedi figure 22;23;24), desiderano focalizzare l'attenzione sulle parole/categorie che caratterizzano il sapere pedagogico. Al primo posto, con il 45,6%, gli intervistati hanno affermato che la categoria più importante è l'educazione; segue, valutando le domande successive, la formazione con il 48,6% e per ultimo (all'interno della triade analizzata) la relazione con il 34,6%.

V5. SULLA BASE DELLE SUE CONOSCENZE ESPRIMA (IN ORDINE DI IMPORTANZA) LE PAROLE CHE CARATTERIZZANO L'OGGETTO DELLA PEDAGOGIA. PRIMO

1. FORMAZIONE
2. EDUCAZIONE
3. ORIENTAMENTO
4. FELICITÀ
5. DIFFERENZE
6. IMMIGRAZIONE
7. EMERGENZE
8. LAVORO
9. GIOCO
10. RELAZIONE
11. RESILIENZA

V5. Sulla base delle sue conoscenze esprima (in ordine di importanza) le parole che caratterizzano l'oggetto della

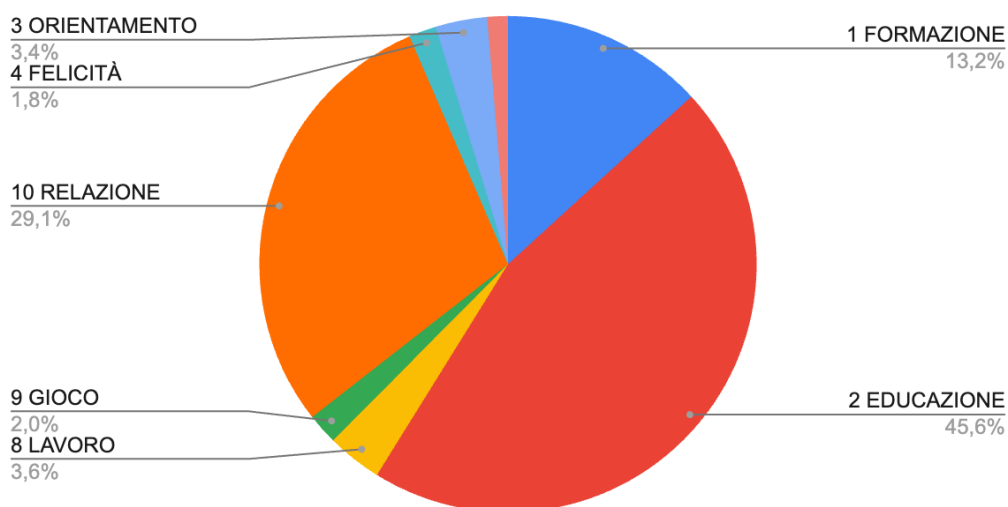


FIGURA 22. Grafico domanda n.5 questionario (realizzato dall'autore).

V6. SULLA BASE DELLE SUE CONOSCENZE ESPRIMA (IN ORDINE DI IMPORTANZA) LE PAROLE CHE CARATTERIZZANO L'OGGETTO DELLA PEDAGOGIA. SECONDO

1. FORMAZIONE
2. EDUCAZIONE
3. ORIENTAMENTO
4. FELICITÀ
5. DIFFERENZE
6. IMMIGRAZIONE
7. EMERGENZE
8. LAVORO
9. GIOCO
10. RELAZIONE
11. RESILIENZA

V6. Sulla base delle sue conoscenze esprima (in ordine di importanza) le parole che caratterizzano l'oggetto della Pedagogia.

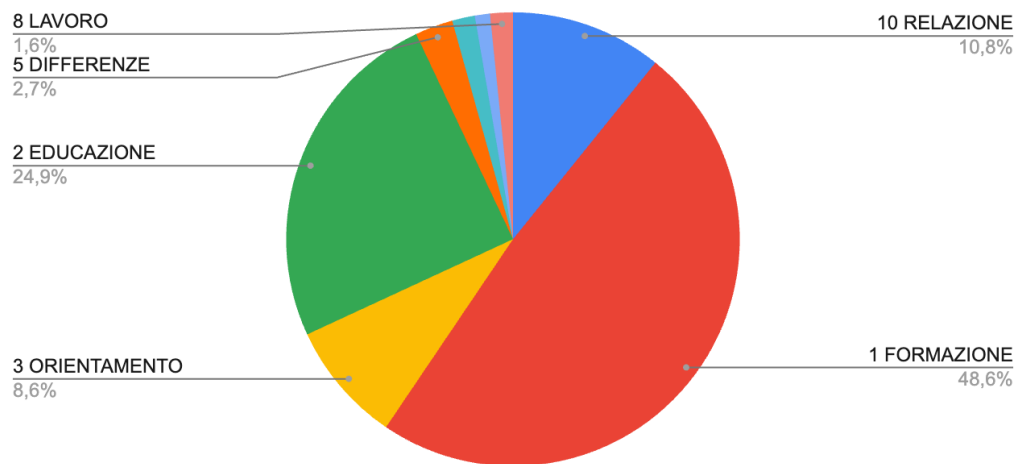


FIGURA 23. Grafico domanda n.6 questionario (realizzato dall'autore).

V7. SULLA BASE DELLE SUE CONOSCENZE ESPRIMA (IN ORDINE DI IMPORTANZA) LE PAROLE CHE CARATTERIZZANO L'OGGETTO DELLA PEDAGOGIA. TERZO

1. FORMAZIONE
2. EDUCAZIONE
3. ORIENTAMENTO
4. FELICITÀ
5. DIFFERENZE
6. IMMIGRAZIONE
7. EMERGENZE
8. LAVORO
9. GIOCO
10. RELAZIONE
11. RESILIENZA

V7. Sulla base delle sue conoscenze esprima (in ordine di importanza) le parole che caratterizzano l'oggetto della Pedagogia.

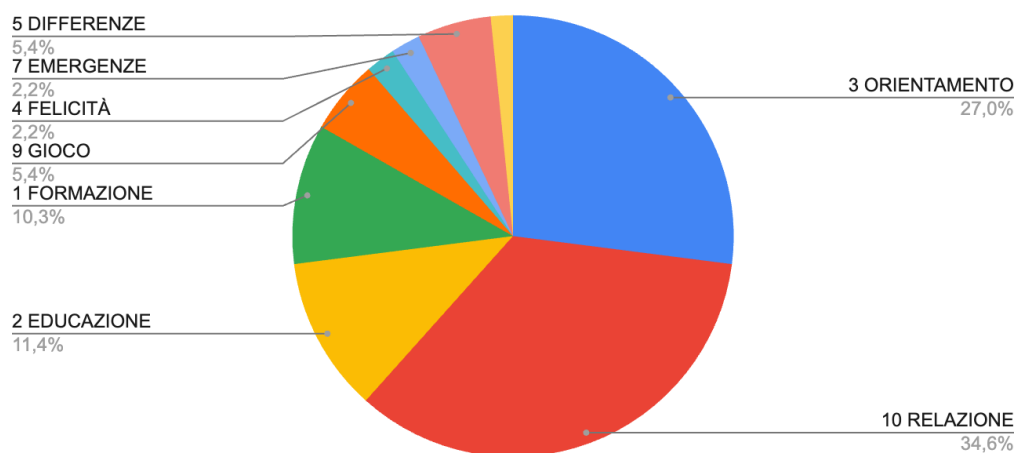


FIGURA 24. Grafico domanda n.7 questionario (realizzato dall'autore).

Constatata la conoscenza dei fuochi del sapere pedagogico, la domanda V8 (figura n.25), si sofferma sull'analisi e sulla valutazione della possibile interazione tra l'economia e la pedagogia. Alla luce del quesito riportato sotto, il 54,6%, nonché più della metà dei candidati, ha affermato di ritenere utile, con la risposta "qualche volta", il possibile dialogo tra le due discipline. Segue solo dopo, con il 21,6% la risposta "di frequente".

V8. HA MAI RITENUTO UTILE FAR DIALOGARE LE SCIENZE PEDAGOGICHE E QUELLE ECONOMICHE?

1. MAI
2. QUALCHE VOLTA
3. DI FREQUENTE
4. SPESSO

V8. Ha mai ritenuto utile far dialogare le scienze pedagogiche e quelle economiche?

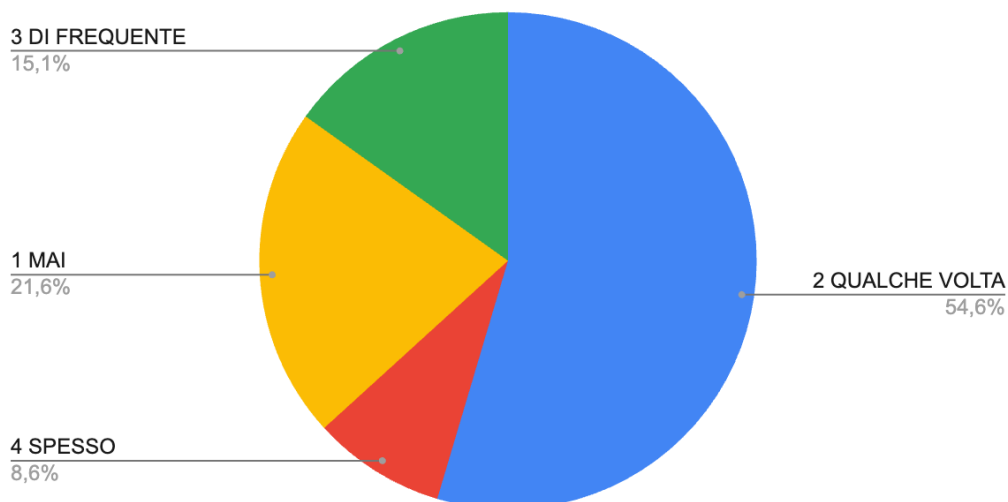


FIGURA 25. Grafico domanda n.8 questionario (realizzato dall'autore).

Continuando ad analizzare l'interazione interdisciplinare, il quesito n.9 (figura n.26), intende focalizzare l'attenzione sui possibili temi/problema utili per il cambiamento sociale. Tra le differenti opzioni di scelta, anche se con poca differenza rispetto alle altre risposte, è l'educazione economico-finanziaria con il

21,6%. A seguire lo sviluppo umano con il 20,5%. Nell'ultima voce "Altro" (2,2%), le risposte ricevute, in linea di massima sono state caratterizzate da: presumibile astensione, collegamento tra pedagogia ed economia mai immaginata oppure da una connessione del mondo pedagogico e quello economico attraverso il mondo del lavoro (possibile riferimento con la categoria "lavoro, sviluppo e felicità" presente all'interno della domanda). Per armonizzazione dei dati è stata confermata la voce "Altro" anche nel grafico.

V9. SE ALMENO QUALCHE VOLTA HA RITENUTO UTILE FAR DIALOGARE PEDAGOGIA ED ECONOMIA, INDICHI QUALE TEMA/PROBLEMA PENSA POTREBBE ESSERE OGGETTO DI TALE COLLABORAZIONE

1. SVILUPPO ECONOMICO
2. OTTIMIZZAZIONE DELLE PERFORMANCE INDIVIDUALI
3. SVILUPPO UMANO
4. AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE
5. EDUCAZIONE ECONOMICO-FINANZIARIA
6. LAVORO, SVILUPPO E FELICITÀ
7. COSTRUTTORI DI COMUNITÀ
8. FUTURO ED EMERGENZE SOCIALI
9. DISUGUAGLIANZE
10. EDUCAZIONE AMBIENTALE
11. ALTRO: _____

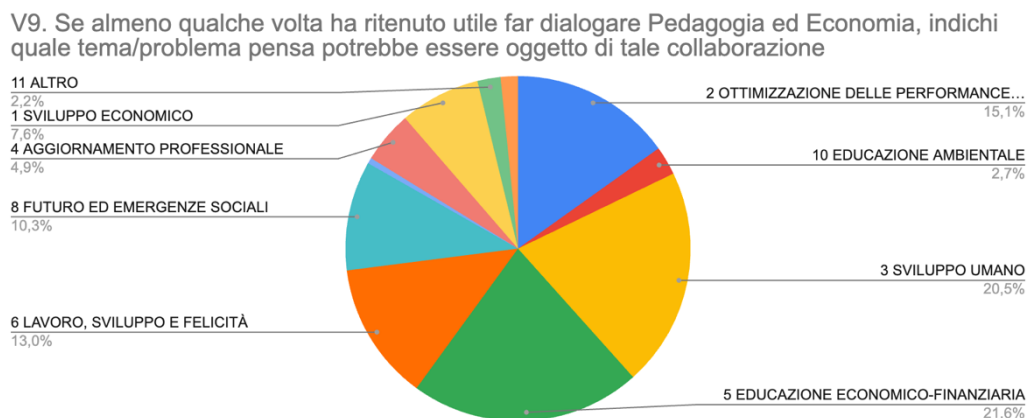


FIGURA 26. Grafico domanda n.9 questionario (realizzato dall'autore).

Effettuando un cambio, rispettando sempre gli obiettivi previsti dal questionario, la domanda n10 (figura n.27), intende analizzare la conoscenza e/o consapevolezza dei modelli economici incentrati sulla cura e sul valore della relazione, da intendersi con la parola “reciprocità”. Leggermente in maggioranza coloro che conoscono tali modelli (54,2%) a discapito di chi non possiede minimamente conoscenze su modelli/paradigmi economici citati (47,6%).

V10. HA MAI INCONTRATO NEL SUO PERCORSO FORMATIVO MODELLI ECONOMICI INCENTRATI SULLA CURA E VALORIZZAZIONE DELL' "ALTERITÀ" (IN TERMINI DI COOPERAZIONE, RECIPROCIÀ, CONVIVIALITÀ ECC.)?

1. SI
2. NO

V10. Ha mai incontrato nel suo percorso formativo modelli economici incentrati sulla cura e valorizzazione dell' "alterità"...

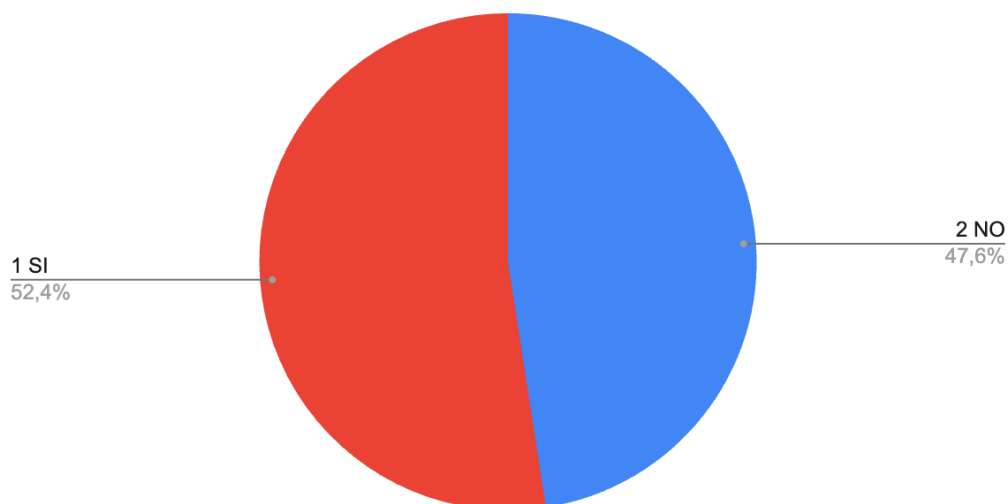


FIGURA 27. Grafico domanda n.10 questionario (realizzato dall'autore).

Uno dei modelli più efficaci, rispetto agli obiettivi della ricerca, è stato quello dell'economia civile (evidentemente uno dei pochi che valorizza il trionfo economia, etica, relazione). Con il 64,9% una buona parte degli intervistati afferma di conoscere tale modello economico (a discapito della minoranza, 35,1%, che dichiara di non aver mai sentito parlare di tale modello economico) (figura n.28).

V11. HA MAI SENTITO PARLARE DI "ECONOMIA CIVILE"?

1. SI
2. NO

V11. Ha mai sentito parlare di "Economia Civile"?

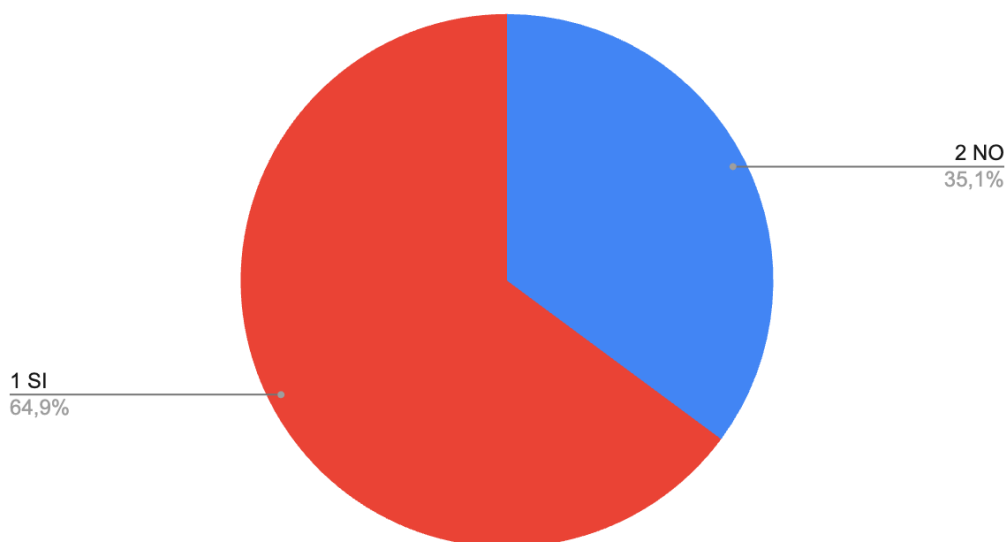


FIGURA 28. Grafico domanda n.11 questionario (realizzato dall'autore).

Cercando, sempre più, l'incontro con la dimensione umanistica, la domanda n. 12 (figura n. 29) intende conoscere il parere degli studenti e delle studentesse sul valore e sulla validità dell'umanizzazione del rapporto economico. Quasi la maggioranza della popolazione intervistata, con il 91,9% afferma con il "sì" la possibilità sia di un cambiamento in ambito delle conoscenze e delle competenze sia in ambito professionale.

V12. HA SENSO E PUÒ AVERE RICADUTE IN TERMINI DI AMPLIAMENTO DI CONOSCENZE/COMPETENZE E OPPORTUNITÀ PROFESSIONALI AFFRONTARE, IN UN PERCORSO DI STUDI DI ECONOMIA, IL TEMA DELL' "UMANIZZAZIONE DEL RAPPORTO ECONOMICO"?

1. SI
2. NO

V12. Ha senso e può avere ricadute in termini di ampliamento di conoscenze/competenze e opportunità professionali affrontare, in un percorso di studi di economia, il tema dell' "umanizzazione del rapporto economico"?

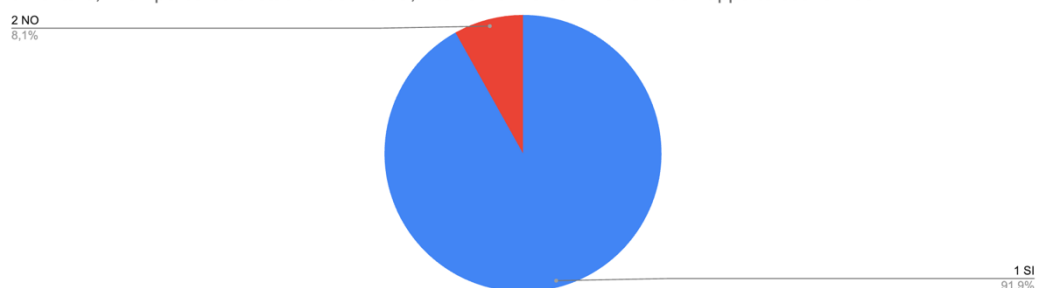


FIGURA 29. Grafico domanda n.12 questionario (realizzato dall'autore).

Concentrando la questione della valutazione sulle ultime domande del questionario, la domanda v13 (figura n. 30), intende valutare, dal punto di vista etico, i modelli economici che caratterizzano il periodo contemporaneo. Con il 38,4% gli studenti si dichiarano “indifferenti” (a differenza della seconda risposta emersa con il 29,2% affermando di risultare “insoddisfacenti”). Interessante come, per poche risposte, la terza opzione più votata è stata “soddisfacente”. Contraria evidentemente alle precedenti richiamate.

V13. DAL PUNTO DI VISTA “ETICO”, COME VALUTA GLI ATTUALI MODELLI ECONOMICI?

1. MOLTO INSODDISFACENTI
2. INSODDISFACENTI
3. INDIFFERENTI
4. SODDISFACENTI
5. MOLTO SODDISFACENTI

V13. Dal punto di vista "etico", come valuta gli attuali modelli economici?

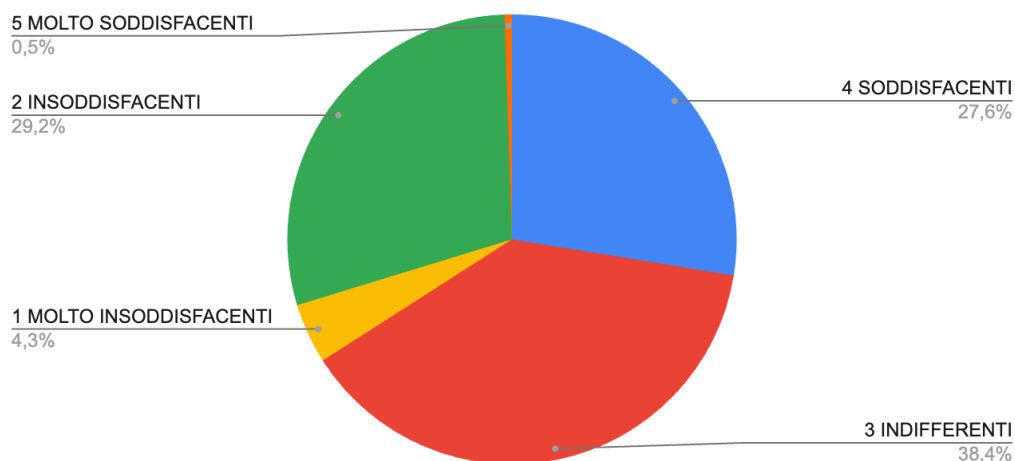


FIGURA 30. Grafico domanda n.13 questionario (realizzato dall'autore).

Volgendo lo sguardo al futuro gli intervistati, con il 69,7% (figura n.31), pensano che la propria formazione sia soddisfacente e conforme al contrasto alle criticità del futuro. Da notare come soltanto 1,6% dichiara di essere “molto insoddisfacente”.

V14. COME FUTURO ECONOMISTA, COME VALUTA LA SUA FORMAZIONE?

1. MOLTO INSODDISFACENTI
2. INSODDISFACENTI
3. INDIFFERENTI
4. SODDISFACENTI
5. MOLTO SODDISFACENTI

V14. Come futuro economista, come valuta la sua formazione?

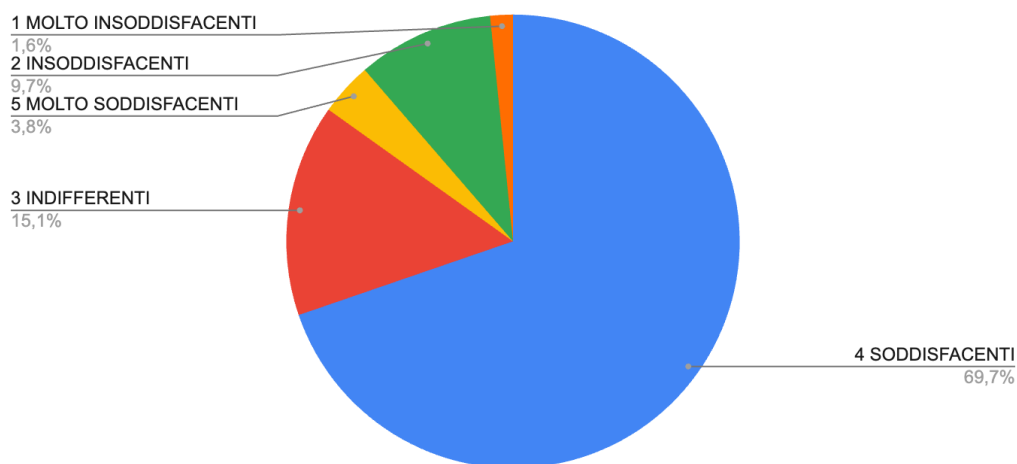


FIGURA 31. Grafico domanda n.14 questionario (realizzato dall'autore).

Risultando chiara la prospettiva al futuro (e quindi al contrasto delle possibili “catastrofi” che potrebbero danneggiare e/o compromettere le generazioni future), il quesito n. 15 (figura n. 32) evidenzia come le “economie altre”, nonché quelle di stampo umanista, per la popolazione intervistata risulta abbastanza efficace (53,5%). Posizione evidentemente neutra rispetto alla scala di valutazione presa in considerazione.

V.15 LE COSIDDETTE ECONOMIE "ALTRE" (PER INTENDERCI, QUELLE DI STAMPO "UMANISTA") POTREBBERO FRONTEGGIARE I CAMBIAMENTI (ANCHE TRAUMATICI) PREVEDIBILI NEL FUTURO PROSSIMO E REMOTO IN MANIERA PIÙ EFFICACE?

1. PER NULLA
2. POCO
3. ABBASTANZA
4. MOLTO
5. MOLTISSIMO

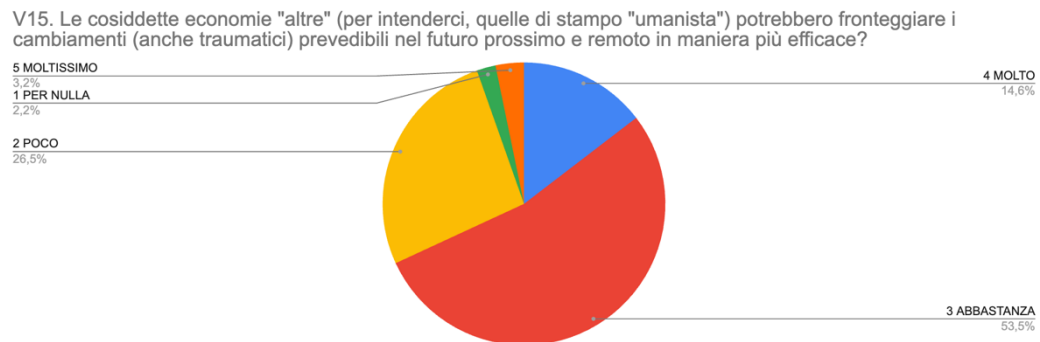


FIGURA 32. Grafico domanda n.15 questionario (realizzato dall'autore).

Sebbene alla domanda V14, gli studenti e le studentesse hanno affermato per la maggioranza di possedere una buona formazione economica, nella presente domanda V16 (figura n. 33), gli intervistati valutano con la risposta “abbastanza” (45,4%) la capacità di affrontare le possibili catastrofi future. Segue la risposta “poco” con il 38,9% (evidentemente contraddittorio rispetto alle dichiarazioni riportate precedentemente).

V16. L' ATTUALE FORMAZIONE UNIVERSITARIA È ADEGUATA PER CONTRASTARE LE CRITICITÀ ECONOMICHE PROSSIME, FUTURE E REMOTE LEGATE AI RAPIDI CAMBIAMENTI SOCIALI, CULTURALI E TECNOLOGICI?

1. PER NULLA
2. POCO
3. ABBASTANZA
4. MOLTO
5. MOLTISSIMO

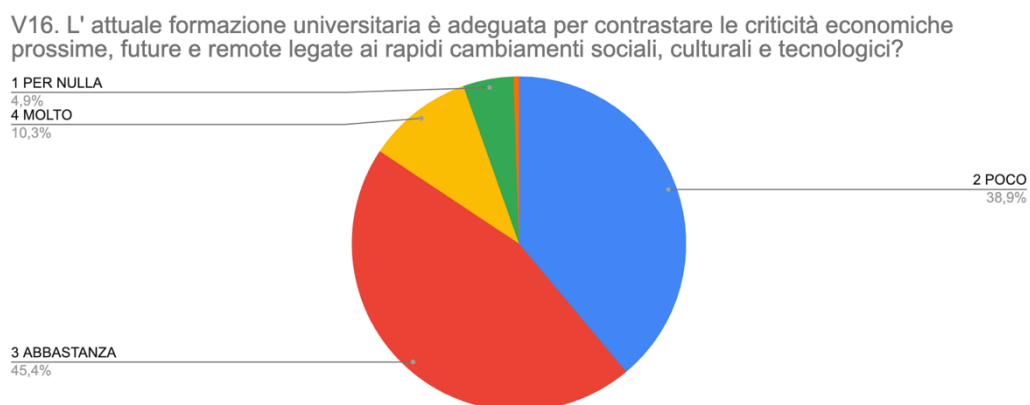


FIGURA 33. Grafico domanda n.16 questionario (realizzato dall'autore).

Pensando alla possibile interazione/collaborazione con le discipline sociali, la domanda V17 (figura n.34), intende valutare la presenza, all'interno di un corso di laurea economico, la presenza di insegnamenti in ambito pedagogico, psicologico, sociologico, antropologico ecc. Le risposte, abbastanza distribuite tra le opzioni di scelta, presentano: al primo posto (con “né scarso né buono 32,4%) una sostanziale neutralità al discorso; al secondo posto con “buono” il 26,5% e al terzo posto, con il 21,6% “scarso”. Appare evidente ancora una particolare “diffidenza” al possibile dialogo con le diverse discipline.

V17. PENSANDO AL SUO PERCORSO DI STUDI, COME VALUTA L'INSERIMENTO DI APPROFONDIMENTI (ESAMI E/O SEMINARI) DI MATRICE UMANISTA (PEDAGOGIA, ANTROPOLOGIA, PSICOLOGIA, SOCIOLOGIA ECC.)?

1. MOLTO SCARSO
2. SCARSO
3. NÉ SCARSO NÉ BUONO
4. BUONO
5. MOLTO BUONO



FIGURA 34. Grafico domanda n.17 questionario (realizzato dall'autore).

A conferma di quanto affermato precedentemente, con la domanda n.18 (figura n.35) una buona parte dei candidati, ovvero 86,5%, afferma di non aver inserito nel proprio piano di studi esami di matrice umanistica.

**V18. HA INSERITO NEL SUO CURRICOLO DI STUDI UN ESAME DI
MATRICE UMANISTICA (*PEDAGOGIA, ANTROPOLOGIA, PSICOLOGIA,
SOCIOLOGIA ECC.*)?**

1. SI
2. NO

V18. Ha inserito nel suo curriculum di studi un esame di matrice umanistica (pedagogia, antropologia, psicologia, sociologia ecc.)?

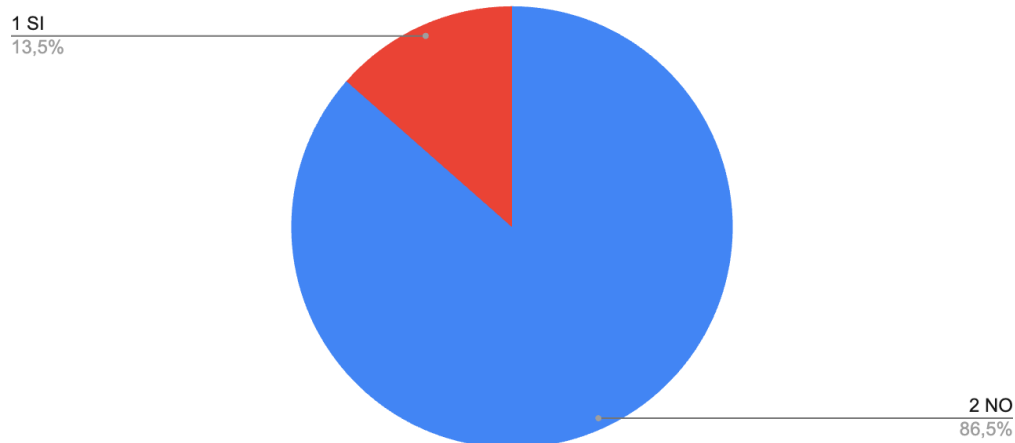


FIGURA 35. Grafico domanda n.18 questionario (realizzato dall'autore).

Sebbene sia molto forte la resistenza nel rimanere all'interno di un sapere proprio, senza l'interazione con le altre discipline, stupisce la risposta positiva, del 79,5%, come valutazione positiva alla presenza di un corso di laurea e/o master incentrato sui temi economici letti secondo un profilo interdisciplinare, soprattutto con le materie umanistiche (figura n.36).

V19. VALUTEREBBE POSITIVAMENTE L'OFFERTA DI UN CORSO DI LAUREA E/O MASTER INCENTRATO SU TEMI ECONOMICI LETTI ALLA LUCE DEL PARADIGMA DEL BENESSERE E DEL VALORE SINGOLARE (CITTADINO) E SOCIALE (CITTADINANZA) GRAZIE AL SUPPORTO DI DIVERSE DISCIPLINE UMANISTICHE COME LA PEDAGOGIA, SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA?

1. SI
2. NO

V.19 Valuterebbe positivamente l'offerta di un corso di laurea e/o master incentrato su temi economici letti alla luce del paradigma del benessere e del valore singolare (cittadino) e sociale (cittadinanza) grazie al supporto di diverse discipline umanistiche come la pedagogia, sociologia, antropologia?

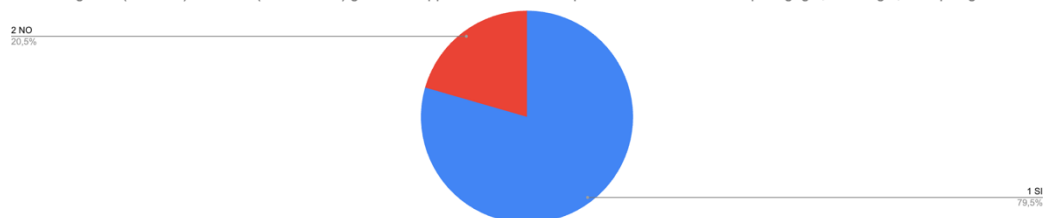


FIGURA 36. Grafico domanda n.19 questionario (realizzato dall'autore).

TERZO CAPITOLO

DEFINIZIONE DEL MASTER UNIVERSITARIO DI PRIMO LIVELLO DAL TITOLO “PEDAGOGIA ED ETICA DELL’ECONOMIA, DELLO SVILUPPO UMANO E SOCIALE”

3.1 DEFINIZIONE PROPOSTA FORMATIVA

A seguito dei dati ottenuti e delle premesse fatte nei paragrafi precedenti, il lavoro di ricerca ha inteso profilare un possibile master di primo livello con lo scopo di incrementare e far collaborare tra loro le discipline economiche con quelle umanistiche. Evidenziate le possibili emergenze del futuro, è innanzitutto emerso come necessaria sia la stretta collaborazione interdisciplinare che risulterebbe un grande punto di forza per chi voglia approfondire ed occuparsi di temi e problemi legati all'economia "umanista".

Del resto, come già evidenziato nelle parti teoriche del presente lavoro, la dimensione etica nel rapporto economico non è questione esclusivamente dell'economia. L'interazione con le discipline umanistiche valorizzerebbe l'intervento non solo sul piano formativo ma anche sul piano operativo, pratico. Pertanto, saperi come la pedagogia, la filosofia ecc., alla luce dei risultati emersi dell'analisi quantitativa e qualitativa (soprattutto in riferimento alla progettazione di un percorso formativo indirizzato alla formazione dei futuri professionisti), sono fondamentali per aprire nuovi orizzonti ed arricchire una prospettiva che può sempre più aprirsi al futuro e contrastare le possibili "catastrofi". Prima di procedere con la proposta progettuale di natura formativa, servendosi dei dati ottenuti dalla ricerca, si è prodotto, replicando per sommi capi una *SWOT Analysis* (tipico strumento valutativo in ambito economico), al fine di ottenere un quadro generale dei punti di forza, debolezza, opportunità e minacce della seguente proposta di ricerca.

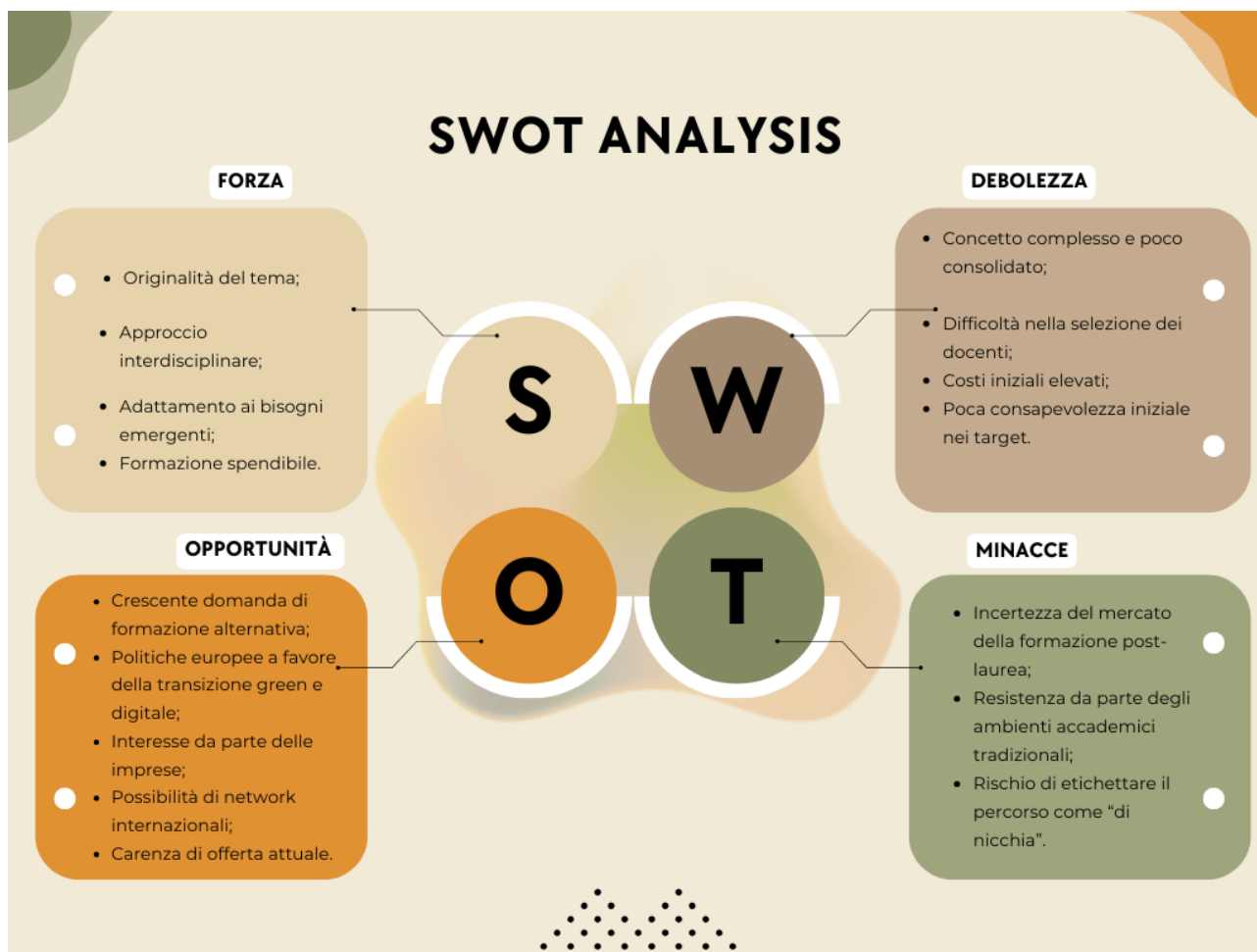


FIGURA 37. *Swot Analysis* Master primo livello (realizzato dall'autore).

Come evidenziato nel grafico, i punti di forza e le opportunità si bilanciano con i possibili punti di minaccia e di debolezza. Evidentemente, anche se il master può risultare improduttivo rispetto alle logiche e ai modelli d'intervento attuali, tale proposta custodisce con forza un'utopia possibile, categoria molto cara alla pedagogia. Infatti, la scelta del master di primo livello e non di altre formule formative (come per esempio i corsi laurea), nasce con l'intento di generare (a metà del primo *step* formativo, quindi a seguito del titolo di laurea triennale), un approfondimento e una profilazione professionale specifica e completa già in termini di conoscenze e competenze. Proprio per questo motivo, considerata la novità, la proposta progettuale potrebbe efficacemente inserirsi all'interno del contesto formativo accademico alimentando, sia nei futuri economisti sia nei futuri professionisti in ambito umanistico, un pensiero sistemico che va oltre la pura

conoscenza e competenza economica e/o sociale. Procedendo nella descrizione dettagliata della singola proposta, si anticipa che il master di primo livello, rivolto a studenti di economia laureati in un corso di laurea triennale e/o studenti o studentesse laureati in un corso di laurea triennale in ambito umanistico e sociale, apre gli orizzonti a una nuova figura professionale efficace sul territorio nazionale ed internazionale sia per le sue competenze e conoscenze economiche sia per la sua sensibilità in ambito umanistico e sociale.

3.2 PRESENTAZIONE DELLA PROPOSTA – SCHEDA TECNICA

Il master di primo livello dal titolo “Pedagogia ed Etica dell’Economia, dello Sviluppo Umano e Sociale”, intende rivolgersi a tutti gli studenti e tutte le studentesse che hanno conseguito un titolo di laurea triennale in ambito economico e/o sociale. Nel rispetto del regolamento di ateneo dell’Università degli Studi di Foggia sui master universitari⁶ (vedi appendice III), l’output finale della ricerca, è una proposta di come le discipline economiche e quelle umanistiche (in particolare la pedagogia) possono dialogare e costruire sentieri interdisciplinari a favore di una formazione umanista e complessa, soprattutto per i professionisti del futuro che opereranno in una società in crescita e in cambiamento.

Considerata l’interazione sistemica un’opportunità per il futuro, «la sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida della complessità. In effetti, c’è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto (come quella economica, quella politica, quella sociologica, quella psicologica, quella affettiva, quella mitologica) e quando c’è tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti» (Morin, 2000, p. 6). Per certi versi esprime quel saper “abitare”, non solo le relazioni con il proprio luogo che si fa, a sua volta, “mondo di significati” (Annacontini, 2014), ma anche le diverse “declinazioni” che, nel tempo, sono state sottoposte a riflettori che hanno, in maniera superficiale, posto in secondo piano l’interesse e l’importanza degli individui e della società (Annacontini, 2014). È necessaria, come afferma Annacontini (2014), una mente ecologica

«indirizzata a progettare e promuovere sguardi ed etiche interpretative a partire dall’articolazione di fondo dei destini comuni che costituiscono i luoghi del nostro abitare [in particolare cercando di] introdurre [...] una sensibilità, ossia a una capacità di percepire sensibilmente (con sensibilità) e

⁶ consultabile al link <https://www.unifg.it/sites/default/files/normative/2025-04/regolamento-master-2025.pdf>

sensorialmente (con i nostri sensi) un livello di problematizzazione che normalmente non viene [...] proposto *come problema*» (p. 193).

Significa, contestualmente, unire la prospettiva futura (riportata dai “destini comuni”) a un’educazione indirizzata al bene comune, in grado di sensibilizzare gli individui ad un nuovo cambiamento e soprattutto ad un nuovo modo di intendere e desiderare il proprio futuro, che di fatto potrebbe non essere più impossibile. Per poter essere cittadini efficaci per i prossimi anni è necessario, prima di tutto, essere “buoni antenati” (Krznaric, 2023), cioè soggetti capaci di saper scardinare le proiezioni pensate all’interno di un arco temporale ristretto a sostegno, invece, di un tempo duraturo e proiettato all’interesse della collettività (Krznaric, 2023). Educare i professionisti del futuro al futuro richiede un grande sforzo nel saper formare e *ri-pensare*, a partire da ciò che essenziale, sia in noi stessi sia negli altri, soprattutto in vista di una dimensione principalmente ecologica. Applicare, in questi discorsi, un pensiero connesso con la sua complessità, apre gli orizzonti anche ad una riflessione sull’approccio fenomenologico della pedagogia (Gambacorti-Passerini, 2022).

«L’approccio fenomenologico in pedagogia, infatti, consente di garantire quel rigore scientifico necessario per superare l’estemporaneità di molti, troppi interventi educativi, senza però cadere in un esasperato scientismo o dogmatismo intellettuale [...]. Dal punto di vista dell’epistemologia pedagogica, lo spostamento del *focus* dagli oggetti del reale alla realizzazione tra oggetti e soggetti consente di aprire nuovi orizzonti alla possibilità e ai modi attraverso cui gli individui conoscono, o meglio *intenzionano*, il mondo e altri individui» (Tarozzi, 2001, p. 202).

Poiché la scientificità pedagogica, in stretta sinergia con le altre discipline di stampo umanista, consolida un’immagine di futuro capace di comprendere e rendere “operativo” il presente (cioè zona del cambiamento e della messa in discussione), è importante saper promuovere nelle proposte formative accademiche, corsi capaci di favorire il dialogo, la crescita e la scoperta. A sostegno di un percorso in continuo

miglioramento vi è l'interesse allo sviluppo e alla formazione di competenze necessarie per far fronte sia alle diverse "emergenze" sia alle diverse "sfide" del futuro (Dato, 2025).

«The Top 10 most-mentioned competencies, in order of frequency, are:

1. Emotional Intelligence
2. Empathy
3. Creativity
4. Critical Thinking
5. Collaboration
6. Effective Communication
7. Complex Problem Solving
8. Digital Literacy
9. Learning to Learn
10. Perseverance or Resilience» (UNESCO, 2023, p. 19).

Tra le diverse competenze, anche se non riportato nell'elenco in precedenza, risulta utile l'inserimento dell'intelligenza sociale, abilità caratterizzante per *ri-costituire*, all'interno del processo relazionale (in ambito economico e non solo), valori e riflessioni incentrati sia sulla centralità del soggetto sia sul bene della società. Attraverso studi effettuati da Goleman (2006), l'intelligenza sociale completa e perfeziona gli studi effettuati dall'autore sull'intelligenza emotiva. Componendosi l'intelligenza sociale di consapevolezza ed abilità (Goleman, 2006), la comunità si proietta, attraverso interazioni su differenti sistemi, verso un bene comune che si interessa delle pluralità e mette in risalto, tra l'altro, anche le 10 *capabilities*⁷ proposte da Nussbaum (2011). «Educare [quindi] ai beni comuni significa attivare il passaggio da una interdipendenza di fatto a una solidarietà voluta con libertà e responsabilità, nella prospettiva di un preciso impegno assiologico e deontologico» (Simonetti, 2017, p. 216). Attraverso una formazione etica e civile, vi è un'edificazione al senso di corresponsabilità, che orienta e promuove la

⁷ Per ulteriori approfondimenti: Nussbaum M.C. (2011). Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica. Bologna: Il Mulino.

sostenibilità, l'equità e l'attenzione comune. Includendo in questo anche la questione economica, è necessario che la relazione si confermi come «principio base di ogni dinamica, sia esse naturale, individuale, intersoggettiva e sociale» (Fronzi, 2009, p. 27). La scelta di concentrarsi sulle relazioni non solo su un piano etico ma anche estetico (Fronzi, 2009), cioè aperto a nuove possibilità che possano generare ulteriori prospettive in ambito politico, culturale ecc., consente un abbattimento dei confini e un'apertura, invece, di sguardi utopici, nonché possibili. Per far questo è fondamentale “imparare l'ottimismo” (Seligman, 2017), cioè trattarla come opportunità di crescita e *ri-strutturazione* di comportamenti che possono diventare generativi per sé e per il territorio. In altre parole, cercare di riformulare il proprio equilibrio (Seligman, 2017), attraverso «due possibili soluzioni. In primo luogo cambiare l'equilibrio tra individualismo e condivisione [attraverso una decostruzione della centralità del singolo a sostegno di un intervento per il bene comune]; in secondo luogo mettere a frutto il potere del [proprio] sè» (Seligman, 2017, p. 371). Consolidando così le relazioni sia tra persone sia tra enti, organizzazioni ecc., è pensabile immaginare un percorso accademico, come quello del master di primo livello proposto, aperto al futuro e soprattutto non più condizionato da limiti che impediscono di andare oltre quanto, al contrario, forte nel suggerire agli studenti, e quindi ai professionisti del domani, scenari da poter immaginare non più soli ma insieme.

Per questo motivo, il master in “Pedagogia ed Etica dell'Economia, dello Sviluppo Umano e Sociale”, riportata nel seguente paragrafo, intende descrivere (nel rispetto del regolamento condiviso in appendice), tutti i dettagli utili per la presentazione della proposta e che rendono conto degli esiti stessi della ricerca condotta sul campo e sulle buone prassi studiate. Di seguito alcuni punti fondamentali per la presentazione del progetto:

SCHEDA TECNICA

ANALISI DELLE ESIGENZE E DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI

A.1 DENOMINAZIONE DELLA FIGURA PROFESSIONALE CHE SI INTENDE FORMARE
--

ITALIANO – Esperto in educazione economica etica e civile
--

INGLESE - Expert in ethical and civic economic education

A.1.1. AREA DI RIFERIMENTO (ISCEDF 2013)

314 Economics 1425 Pedagogical sciences 011 Education 031 Social and behavioural sciences
--

A2 ATTUALI ESIGENZE IN MERITO ALLA FORMAZIONE DELLA FIGURA PROFESSIONALE SUL TERRITORIO LOCALE/NAZIONALE E SBOCCHI PROFESSIONALI

La costante comunicazione tra le discipline economiche con quelle umanistiche e/o sociali, è un punto di forza soprattutto alla luce delle diverse emergenze evidenziate all'interno dei <i>megatrend</i> del futuro promossi dagli studi dell'Italian Institute for the Future - Future Studies. L'economia etica, così come l'economia civile, sono discipline di passaggio tra il sapere economico e il sapere umanistico, capaci di creare forti connessioni con la filosofia, la pedagogia, la psicologia, l'antropologia, la sociologia ecc. Considerata la disuguaglianza economica e il

post-globalizzazione come una possibile “catastrofe” presentabile nei prossimi anni, il sapere economico, in accordo con gli altri filoni di studi, intende (in approccio sistemico) rinnovare e ampliare le proprie conoscenze e competenze ad una *future literacy* che sia il più possibile attenta alle esigenze dell’individuo e del territorio soprattutto sul piano futuro. Promuovere un approccio etico, all’interno delle diverse relazioni (tra queste anche quello economico), ciò che ne conseguirebbe risulterebbe un’ottima vetrina per richiamare modelli attualmente presenti (vedi l’economia civile) ma anche paradigmi futuri e provare, a partire da piccole realtà, a cambiare comportamenti e logiche che attualmente promuovono conflitti, disuguaglianze, competizioni ecc. L’Esperto in educazione economica etica e civile, potrebbe supportare le aziende pubbliche e private ad una gestione corretta in ambito economico-amministrativo e, al contempo, promuovere in accordo con un’equipe di lavoro multidisciplinare, una promozione etica del buon lavoro e della gestione dell’impresa. Difatti, tale figura professionale emergente, potrebbe collaborare e operare con:

- Pubblica Amministrazione;
- Aziende private (Terzo Settore);
- Enti di Formazione;
- Banche;
- Fondazioni;
- Assicurazioni;
- Enti di ricerca nazionali ed internazionali;
- Organismi sindacali e professionali.

A.3 OBIETTIVI FORMATIVI E RUOLO DELLA FIGURA PROFESSIONALE FORMATA AL TERMINE DEL MASTER, INTESO COME L'INSIEME DELLE ATTIVITÀ, DELLE MANSIONI E DELLE POSIZIONI CHE TALE FIGURA È DESTINATA A COPRIRE ALL'INTERNO DELLE ORGANIZZAZIONI IN CUI SARÀ CHIAMATA A OPERARE

ITALIANO

Tra le finalità formative del master rientrano conoscenze e competenze fondamentali per la creazione, organizzazione e valutazione di modelli e/o paradigmi economici indirizzati al bene comune, alla cooperazione, alla sostenibilità, all'equità e alla giustizia intergenerazionale. Difatti, il professionista in Educazione economica Etica e Civile, durante il percorso di studi, consegue:

- Competenze trasndisciplinari di dialogo tra mondo della formazione e mondo dell'economia e dello sviluppo umano
- competenze in ambito gestionale, organizzativo e valutativo soprattutto in riferimento alle dimensioni teoriche e di intervento economiche e sostenibili, indirizzate sia a contesti pubblici sia in contesti privati, sia in realtà *profit* sia in realtà *non profit*, sia presso enti nazionali sia presso enti internazionali;
- capacità di analisi critica dei modelli economici attuali e tradizionali con il fine ultimo di sostenere e incoraggiare modelli alternativi incentrati sulla prossimità, sulla reciprocità, sulla responsabilità sociale, sulla cura e sulla giustizia climatica ed economica;
- progettare politiche d'intervento in ambito economico e sociale su territorio locale, nazionale ed internazionale rispondendo, altresì, alle diverse emergenze come disuguaglianze, marginalità e transizione ecologica;

- leggere ed interpretare le dinamiche economiche in stretta connessione con altri saperi come la pedagogia, la sociologia, la psicologia la filosofia ecc;
- sostenere imprese, enti locali e scuole nella co-costruzione di strategie economiche e sociali ispirate all'economia del bene comune, alla felicità interna lorda, alla sostenibilità ambientale e ai diritti umani;
- realizzare attività educative in ambito economico-finanziario sia in chiave etica sia in chiave trasformativa, in particolare rivolte a cittadini, studenti, lavoratori e stakeholder istituzionali;
- coordinare progetti di impatto sociale utilizzando strumenti come la valutazione d'impatto, il bilancio di sostenibilità, il bilancio sociale e il bilancio del bene comune;
- prevenire e contrastare gli effetti di diseguaglianze economiche sistemiche, favorendo l'inclusione, la partecipazione e la giustizia sociale tramite politiche redistributive e pratiche di welfare;
- contribuire allo sviluppo locale e territoriale attraverso modelli di economia circolare, rigenerativa e cooperativa, con forte impatto sociale e ambientale;
- promuovere reti tra università e imprese per la diffusione di modelli economici più umani, sostenibili e democratici;
- ideare e promuovere campagne di sensibilizzazione e innovazione culturale sui temi dell'economia etica, della responsabilità sociale d'impresa, del consumo responsabile e del lavoro dignitoso.

INGLESE

The educational objectives of the master's programme include fundamental knowledge and skills for the creation, organisation and evaluation of economic models and/or paradigms aimed at the common good, cooperation, sustainability, equity and intergenerational justice. In fact, during the course of study, professionals in Ethical and Civic Economic Education will acquire:

- Transdisciplinary skills in dialogue between the worlds of education and economics and human development
- Management, organisational and evaluation skills, especially with regard to theoretical and economic and sustainable intervention dimensions, aimed at both public and private contexts, profit and non-profit organisations, and national and international bodies
- the ability to critically analyse current and traditional economic models with the ultimate aim of supporting and encouraging alternative models focused on proximity, reciprocity, social responsibility, care and climate and economic justice;
- the ability to design economic and social intervention policies at local, national and international level, responding to various emergencies such as inequality, marginalisation and ecological transition;
- read and interpret economic dynamics in close connection with other fields of knowledge such as pedagogy, sociology, psychology, philosophy, etc.;
- support businesses, local authorities and schools in the co-construction of economic and social strategies inspired by the economy of the common good, gross domestic happiness, environmental sustainability and human rights;
- carrying out educational activities in the economic and financial field, both from an ethical and a transformative perspective, aimed in particular at citizens, students, workers and institutional stakeholders;
- coordinating social impact projects using tools such as impact assessment, sustainability reporting, social reporting and common good reporting;

- preventing and counteracting the effects of systemic economic inequalities, promoting inclusion, participation and social justice through redistributive policies and welfare practices;
- contribute to local and territorial development through circular, regenerative and cooperative economic models with a strong social and environmental impact;
- promote networks between universities and businesses for the dissemination of more humane, sustainable and democratic economic models;
- design and promote awareness-raising and cultural innovation campaigns on the themes of ethical economics, corporate social responsibility, responsible consumption and decent work.

A.4 OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO DEL CORSO DI MASTER. INDICARE LE CONOSCENZE, LE CAPACITÀ E I COMPORTAMENTI CHE LA FIGURA PROFESSIONALE DOVRÀ POSSEDERE ALLA FINE DEL CORSO DI MASTER, IN COERENZA CON IL RUOLO ESPOSTO PRECEDENTEMENTE. TALI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO DOVRANNO ESSERE COERENTI CON I CONTENUTI DEL PROGETTO FORMATIVO, ESPOSTI SUCCESSIVAMENTE IN B.13. A TAL FINE, ILLUSTRARE LE CONOSCENZE, LE CAPACITÀ E I COMPORTAMENTI PER SOTTOPUNTI NUMERATI

ITALIANO

Il Master intende formare professionisti in ambito economico e pedagogico allo sviluppo di un sistema integrato che miri alla promozione di una cultura umanista

dell'economia civile improntata al pensiero etico, al bene comune, alla sostenibilità, all'inclusione sociale e allo sviluppo umano integrale.

CONOSCENZE:

1. Economia civile: conoscenza e consapevolezza dei fondamenti storici, teorici e applicativi dell'economia civile, con particolare riferimento al pensiero italiano (Genovesi, Zamagni, Bruni ecc.) e ai modelli contemporanei basati su reciprocità e solidarietà;
2. Etica economica: scoperta e conoscenza delle principali correnti di etica applicata all'economia, con attenzione alla dottrina sociale, all'etica pubblica e alla responsabilità sociale d'impresa;
3. Economia sostenibile e sviluppo rigenerativo: padronanza delle dimensioni ambientali, sociali e generative dello sviluppo, inclusa la transizione ecologica e la giustizia climatica;
4. Educazione economico-finanziaria: consapevolezza e promozione di percorsi educativi per il cittadino responsabile;
5. Pedagogia Generale e Sociale: conoscenza dei concetti teorici fondamentali per inquadrare il pensiero economico nella riflessione pedagogica;
6. Pedagogia del Lavoro: conoscenza delle tematiche sociali, di management, di orientamento e di organizzazione d'impresa legate al mondo del lavoro e della formazione per tutto il corso della vita;
7. Pedagogia Sociale e delle Differenze: riflettere sulle emergenze sociali ed intergenerazionali (inclusendo il ruolo dell'educatore);
8. Sociologia ed economia del territorio: analisi delle disuguaglianze e delle dinamiche del capitale sociale sulle politiche di coesione e sullo sviluppo locale;
9. Antropologia economica: scoperta dei tratti culturali, simbolici e relazionali dei sistemi economici nelle diverse società;

10. Strumenti di valutazione e *accountability*: conoscenza di bilancio sociale, valutazione d'impatto sociale, indicatori ESG, metriche di economia del bene comune;
11. Politiche pubbliche e welfare generativo: conoscenza delle politiche redistributive, dei sistemi di welfare locali e degli strumenti per il contrasto alla povertà e all'esclusione.
12. Pedagogia della sostenibilità, del lavoro e dell'orientamento

CAPACITÀ:

1. Analisi dei bisogni formativi legati allo sviluppo di policy economiche
2. Promozione di una cultura pedagogica ed “umanistica” dell'economia e del lavoro
3. Progettazione e attuazione di modelli economici e pedagogici secondo un pensiero etico, civile e sociale;
4. valutazione dell'impatto sociale ed economico;
5. Dialogare efficacemente con stakeholder pubblici e privati in modo chiaro, efficace ed eticamente responsabile;
6. Promozione del lavoro di gruppo e accompagnamento di comunità, organizzazioni e imprese;
7. Sviluppo di un pensiero critico ed etico attraverso approcci interdisciplinari;
8. Accompagnare le aziende ad un cambiamento orientato al bene comune e alla sostenibilità sociale;
9. Analizzare e progettare ricerche socio-economiche anche con sfondo qualitativo;
10. Utilizzare strumenti digitali per la progettazione, la gestione e la valutazione di progetti economici civili e sociali.

INGLESE

The Master's programme aims to train professionals in the economic and pedagogical fields to develop an integrated system that promotes a humanistic culture of civil economy based on ethical thinking, the common good, sustainability, social inclusion and integral human development.

KNOWLEDGE:

1. Civil economy: knowledge and awareness of the historical, theoretical and practical foundations of civil economy, with particular reference to Italian thought (Genovesi, Zamagni, Bruni, etc.) and contemporary models based on reciprocity and solidarity;
2. Economic ethics: discovery and knowledge of the main currents of ethics applied to economics, with a focus on social doctrine, public ethics and corporate social responsibility;
3. Sustainable economy and regenerative development: mastery of the environmental, social and generative dimensions of development, including ecological transition and climate justice;
4. Economic and financial education: awareness and promotion of educational pathways for responsible citizens;
5. General and social pedagogy: knowledge of the fundamental theoretical concepts for framing economic thinking in pedagogical reflection;
6. Work pedagogy: knowledge of social, management, guidance and business organisation issues related to the world of work and lifelong learning;
7. Social and difference pedagogy: reflecting on social and intergenerational emergencies (including the role of the educator);

8. Sociology and economics of the territory: analysis of inequalities and the dynamics of social capital on cohesion policies and local development;
9. Economic anthropology: discovery of the cultural, symbolic and relational traits of economic systems in different societies;
10. Assessment and accountability tools: knowledge of social accounting, social impact assessment, ESG indicators, common good economy metrics;
11. Public policy and generative welfare: knowledge of redistributive policies, local welfare systems and tools for combating poverty and exclusion.
12. Pedagogy of sustainability, work and guidance

SKILLS:

1. Analysis of training needs related to the development of economic policies;
2. Promotion of a pedagogical and “humanistic” culture of economics and work;
3. Design and implementation of economic and pedagogical models based on ethical, civil and social thinking;
4. Social and economic impact assessment;
5. Communicating effectively with public and private stakeholders in a clear, effective and ethically responsible manner;
6. Promoting teamwork and supporting communities, organisations and businesses;
7. Develop critical and ethical thinking through interdisciplinary approaches;

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">8. Support companies in making changes that are oriented towards the common good and social sustainability;9. Analyse and design socio-economic research, including qualitative research;10. Use digital tools for the design, management and evaluation of civil and social economic projects. |
|---|
-

B) PROGETTO FORMATIVO E ORDINAMENTO DIDATTICO DEL MASTER

B.1 DENOMINAZIONE IN INGLESE DEL MASTER
--

“Pedagogy and Ethics of Economics, Human and Social Development”
--

B.2 AREA O AREE SCIENTIFICHE DI AFFERENZA
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Area 11a - Scienze storiche, filosofiche e pedagogiche;• Area 11b - Scienze psicologiche;• Area 13a - Scienze economiche e statistiche;• Area 13b - Scienze economiche e aziendali;• Area 14 - Scienze politiche e sociali; |
|---|
-

B.3 SEDE/I DI SVOLGIMENTO

Struttura/e, didattica o di ricerca che assume l'iniziativa:

Dipartimento di Economie e Dipartimento di Studi Umanistici

Lezioni erogate sulla piattaforma *elearning*.

B.7 DURATA COMPLESSIVA DEL CORSO (DI NORMA PARI A UN ANNO), TIPOLOGIA DIDATTICA E LINGUA IN CUI VERRÀ EROGATO

Lezioni frontali ore: 180 ore + 570 ore studio individuale (30 CFU)

Studio individuale ore

Stage ore: 200 ore + 300 ore studio individuale (20

Prova finale ore: 250 ore di studio individuale (10

Totale ore: (180 + 200 + 250): 1500 ore

È possibile decidere di iscriversi anche soltanto a singoli moduli del Master con riconoscimento dei relativi CFU corrispondenti.

Durata: il master intende avviarsi a novembre 2026 e concludere la didattica a giugno 2027, la discussione dell'elaborato di tesi e il tirocinio entro febbraio/marzo 2028.

Le lezioni si svolgeranno il venerdì pomeriggio ed il sabato, mattina e pomeriggio, a settimane alterne.

Lingua di erogazione del corso: italiano e inglese con traduzione delle diapositive

B.8 CFU PREVISTI PER IL CONSEGUIMENTO DEL TITOLO (NON INFERIORI A 60)

Totale CFU (30 + 20 + 10): 60 CFU

È possibile decidere di iscriversi anche soltanto a singoli moduli del Master (fino a un massimo di due) con riconoscimento dei relativi CFU corrispondenti.

Il master si articola in 4 MODULI corrispondenti ciascuno ad un corso di perfezionamento e/o aggiornamento professionale:

MODULO 1 – PEDAGOGIE, SOCIETÀ' E SVILUPPO (7 CFU)

Obiettivo: comprendere le dinamiche sociali, pedagogiche e strutturali che condizionano lo sviluppo economico sostenibile, inclusivo e generativo.

Esami da 1 a 5 ;

MODULO 2 - PEDAGOGIA PER L'ECONOMIA (CFU 8)

Obiettivo: introdurre concetti chiave relative ai costrutti di ricchezza e sviluppo umano e di capitale umano e promuovere conoscenze del rapporto interdisciplinare tra pedagogia ed economia.

Esami da 6 a 9

MODULO 3 – ECONOMIE DIVERSE: MODELLI E PRINCIPI DELL'ECONOMIA CIVILE ED ETICA (8 CFU)

Obiettivo: introdurre i fondamenti teorici dell'economia civile e sviluppare consapevolezza etica, cognitiva ed emotiva nelle scelte economiche.

Esami da 10 a 15;

MODULO 4 – METODI E TECNICHE PER L'ECONOMIA ETICA, CIVILE E SOCIALE (7 CFU)

Obiettivo: fornire competenze operative per progettare, misurare e comunicare l'impatto delle azioni economiche orientate al bene comune.

Esami da 15 a 20

B.9 CONOSCENZE E ABILITÀ PROFESSIONALI STRETTAMENTE ATTINENTI AL PIANO DI STUDIO DEL MASTER CHE POSSONO DARE LUOGO AL RICONOSCIMENTO DI CREDITI IN INGRESSO (PURCHÉ NON GIÀ UTILIZZATE AI FINI DEL CONSEGUIMENTO DEL TITOLO CHE DÀ ACCESSO AL MASTER E COMUNQUE IN MISURA NON SUPERIORE A 1/4 DEL TOTALE DEI CREDITI PREVISTI DAL MASTER)

Nessuno

B.10 NUMERO MINIMO E MASSIMO DI STUDENTI AMMISSIBILI AL CORSO

(la percentuale massima di studenti uditori è pari al 20%. Il personale tecnico amministrativo dipendente dell'Università di Foggia, purché in possesso dei requisiti per l'ammissione, non concorre a formare il numero Foggia, purché in possesso dei requisiti per l'ammissione, non concorre a formare il numero massimo di iscrivibili)

Minimo: 15 iscritti — Massimo: 30 iscritti

B.11 Requisiti di ammissione

Titoli di studio richiesti (per i titoli conseguiti ai sensi del DM 509/99 indicare la corrispondente numerazione e denominazione delle classi delle lauree; per i titoli conseguiti secondo gli ordinamenti previgenti indicarne la denominazione) e ulteriori requisiti (indicare eventuali ulteriori requisiti)

Titoli di studio richiesti per l'ammissione al Master:

Laurea Triennale in

- L-05 – Filosofia
- L-18 – Scienze dell'economia e della gestione aziendale
- L-19 – Scienze dell'educazione e della formazione
- L-24 – Scienze e tecniche psicologiche
- L-33 – Scienze economiche

- L-36 – Scienze politiche e delle relazioni internazionali
- L-37 – Scienze sociali per la cooperazione, lo sviluppo e la pace
- L-40 – Sociologia
- L-41 – Statistica
- L-42 – Storia

Titoli di studio richiesti per l'ammissione al corso di perfezionamento e/o aggiornamento professionale:

Laurea di I livello o laurea conseguita secondo l'ordinamento previgente al D.M. 509/99, o diploma di scuola secondaria di II grado.

B.12 DISPOSIZIONI SUGLI OBBLIGHI DI FREQUENZA

(indicare eventuale percentuale di assenze possibili dall'attività didattica frontale e dallo stage massimo 30%)

Attività didattica: è ammesso un massimo del 30% di assenze sul totale delle ore previste. Le lezioni si svolgeranno prevalentemente nei giorni di venerdì pomeriggio e sabato intera giornata su piattaforma Zoom con possibilità di interagire con i docenti

Le ore di Tirocinio (Stage) vanno frequentate per intero.

Saranno previste ulteriori attività formative organizzate all'interno del master (convegno introduttivo, seminari ecc.) per permettere ai corsisti di adempiere agli obblighi di frequenza.

B.13 PROGETTAZIONE DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE. INDICARE L'ARTICOLAZIONE E LA DENOMINAZIONE DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE (ANCHE A DISTANZA), QUALI INSEGNAMENTI, LABORATORI, ESERCITAZIONI, SEMINARI, VISITE DI STUDIO ECC., IL RELATIVO SSD E LA RELATIVA RIPARTIZIONE IN CFU

MODULO 1 – PEDAGOGIE, SOCIETÀ E SVILUPPO (7 CFU)

1. Pedagogia e società – PAED/01 - 1 CFU
2. Pedagogia dello sviluppo umano e delle differenze – PAED/01 - 2 CFU
3. Pedagogia ed economia PAED/01 - 1 CFU
4. Educazione e sostenibilità – PAED/03 - 2 CFU
5. Metodologia della ricerca pedagogica – PAED/04 - 1 CFU

MODULO 2 – PEDAGOGIA PER L'ECONOMIA (8 CFU)

6. Pedagogia economica – PAED/01 - 2 CFU
7. Economia civile e relazionale – ECO/01 – 2 CFU
8. Educazione al lavoro e alla cittadinanza economica – PAED/03 – 2 CFU
9. Pedagogia dell'impresa sociale – PAED/01 – 2 CFU

MODULO 3 – ECONOMIE DIVERSE: MODELLI E PRINCIPI DELL'ECONOMIA CIVILE ED ETICA (7 CFU)

10. Etica generale e filosofia morale – FIL/03 – 2 CFU
11. Bilancio sociale e rendicontazione etica - SOC/07 - 1 CFU
12. Valutazione di impatto sociale - SOC/06 - 1 CFU

13. Tecnologie digitali per l'economia civile - ING-INF/05 - 1 CFU

14. Economie e felicità pubblica – ECO/02 - 2 CFU

MODULO 4 - METODI E TECNICHE PER L'ECONOMIA ETICA, CIVILE E SOCIALE (7 CFU)

15. Progettazione educativa e sociale per lo sviluppo sostenibile – PAED/03 – 2 CFU

16. Valutazione d'impatto sociale e formativo – STAT/05 – 2 CFU

17. Comunicazione etica e storytelling per il bene comune – SOC/08 – 1 CFU

18. Laboratorio di economia civile applicata – PAED/04 – 2 CFU

TIROCINIO FORMATIVO (20 CFU) Attività di stage presso enti pubblici, privati, imprese sociali o cooperative impegnate in progettualità economiche etiche e civili, con tutoraggio accademico e professionale.

PROVA FINALE (10 CFU) Redazione e discussione di un elaborato progettuale originale (*paper*, progetto di impatto sociale, *business plan* etico o proposta di *policy*), supervisionato da un docente del Master.

TOTALE COMPLESSIVO: 60 CFU

B.14 DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ DI STAGE/TIROCINIO

• Modalità di svolgimento

Il corsista dovrà in presenza completare 200 ore presso strutture convenzionate con l'Università degli Studi di Foggia oppure con realtà non accreditate (con richiesta formale e autorizzazione della commissione tirocini).

• Attività da compiere

I partecipanti dovranno supportare gli enti attraverso interventi di formazione e di orientamento indirizzati alla promozione della cultura del bene comune, dello sviluppo umano e della sostenibilità. Dovranno, altresì, raccogliere dati e misurare l'impatto sociale delle diverse azioni che caratterizzano l'ente di accoglienza. Importante, inoltre, partecipare a percorsi di formazione promossi dall'impresa e produrre, al termine del tirocinio, un report finale con sintesi delle attività svolte, registro presenze e riflessioni finali in collaborazione con il tutor d'azienda.

• Enti, Aziende, Associazioni o Ordini Professionali, pubblici o privati, ospitanti

- Cooperative sociali;
- Banche;
- Enti pubblici e privati;
- Enti di formazione;
- Associazioni di promozione sociale;
- Comuni;

- Imprese sociali;
- Aziende;

Il monte ore totale per completare il tirocinio formativo è di 200 e 90 ore di studio individuale

B.15 DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ DI TUTORATO

È inclusa nel percorso formativo la presenza del futuro. Tale figura rientra tra i profili professionali che si occupano dell'accompagnamento e della gestione dei processi di formazione con l'intento di essere una parte fondamentale per tutti i corsisti e tutte le corsiste. Il suo compito, principalmente legato alla relazione d'aiuto, è quello di rendere accessibile a tutti il percorso garantendo, soprattutto il tutor d'aula, anche una collaborazione con il direttore e i docenti del corso.

B.16 ATTIVITÀ DI VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO

MODALITÀ DELLE PROVE DI VERIFICA E DELLA PROVA FINALE

Strumenti di verifica	Descrizione
Prova/e di ammissione (necessarie solo se si supera il numero	Valutazione titoli (punteggio minimo e massimo da attribuire): minimo 0 massimo 30 Elenco titoli valutabili:

massimo previsto di iscrivibili)	• LAUREA VOTO FINALE (attribuzione del punteggio da 0 a 10) • PUBBLICAZIONI ATTINENTI (valutabili un max di 3 pubblicazioni attinenti ai SSD presenti nel piano di studi con attribuzione del punteggio per ciascuna pubblicazione da 0-4 per un max di 12 punti) • PRECEDENTI CORSI DI PERFEZIONAMENTO O MASTER (valutabili un max di 4 corsi, attribuzione del punteggio per ciascun corso da 0-2 per un max 8 punti)
Verifiche intermedie e prova finale	Per ogni esame verranno utilizzate prove semi strutturate con votazione in trentesimi (voto da 18 a 30). L'intento è valutare il livello di contenuti acquisiti durante il percorso di studi. La verifica finale, invece, sarà una tesi compilativa con presentazione di un progetto utile per l'applicazione dei contenuti nel contesto sociale contemporaneo. La tesi, così come l'elaborato finale saranno oggetto di discussione della prova finale.

QUARTO CAPITOLO

LABORATORI DI FUTURO: VERSO PROSPETTIVE INEDITE E SOSTENIBILI

4.1 QUALI FUTURI PER UN MONDO SOSTENIBILE?

Il timore di non “essere abbastanza”, nonostante gli innumerevoli sforzi, accompagna il soggetto in un momento di scoraggiamento definito da Pellegrini (2019) “epoca della colpa”. Nasce così un’idea, non più incentrata sul “rincorrere il presente” quanto, al contrario, sul sapersi fermare e trasformare un tempo che necessita di equilibrio e di sostegno. In questo modo, di fronte a uno spaccato in cui è necessario ascoltare e ascoltarsi, nasce e risulta urgente un “bisogno di utopia” (Pellegrini, 2019).

Gli studi promossi da Bataille⁸, sostenuti dall’idea di rendere il futuro possibile, evidenziano la necessità di lavorare a cavallo di quanto risulta agli occhi dell’individuo fondamentale e ciò che appare immaginabile. Difatti, secondo l’autore, il “qui ed ora” risulta, tendenzialmente, il punto d’incontro e di tensione tra questi due concetti, aprendo quindi l’orizzonte a scenari in cui ci si può indirizzare verso «il (im)possibile» (Pellegrini, 2019, p. 133). In una riflessione sul presente sempre più incentrata sulla frenesia e sull’immediatezza dei risultati, anziché sul valore e sul senso delle attese e dei silenzi, emergono alcuni tipi umani che possono fondamentalmente aiutare nel comprendere come oggi uomini e donne vivono e si preparano ai futuri.

Secondo Pellegrini (2019), esistono tre tipologie di persone:

- I “normotici-cronici”: coloro che si ribellano di fronte ai cambiamenti e rifiutano qualsiasi forma di rinnovamento;
- I “crono-frettici”: proiettati maggiormente sulla dimensione operativa anziché su quella riflessiva;
- I “crono-depressi”: ovvero chi è convinto della propria inefficienza, soprattutto a confronto con le storie e le esperienze degli altri.

⁸ Per ulteriori approfondimenti: Di Marco, C. (a cura di). (2012). *Georges Bataille. L'impossibile* (B@belonline/print, Vol. 12). Milano-Udine: Mimesis Edizioni. Nello specifico saggio di Sara Colafranceschi, *L'impossibile. Tra necessità e possibilità* (pp. 51-62).

Saper educare gli individui a liberarsi da una postura passiva e misoneista (come quelli elencati in precedenza) ad una rivoluzione interiore e sociale (e quindi verso un'idea di individuo attivo e flessibile), comporta un impegno collettivo in cui nessuno può ritenersi escluso soprattutto quando, oltre al pensiero di poter e voler cambiare se stessi, si unisce il desiderio di *ri-formare* realtà istituzionali e sociali spesso incoraggiate, al contrario, da radici storiche e passate che condizionano il rinnovo al bello e soprattutto all'immaginabile. La necessità di interessarsi ai prossimi (intesi coloro che abiteranno il futuro), evidentemente, è fortemente in connessione con la sostenibilità (Giovannini, 2018). «Abbiamo ormai un'evidenza scientifica consolidata dell'insostenibilità, sul piano non solo ambientale ma anche su quello economico e sociale, del modello di sviluppo che abbiamo seguito nel corso degli ultimi due secoli» (Giovannini, 2018, p. 3). Pensando ai modelli economici attuali, infatti, «compito della scienza economica è quello di organizzare le relazioni tra agenti economici (cioè i mercati) [con lo] scopo di soddisfare al meglio bisogni individuali e collettivi teoricamente infiniti in presenza di risorse finite» (Giovannini, 2018, p. 50). Resta indiscussa l'assenza di variabili e di categorie come la disoccupazione, le disuguaglianze sociali, la resilienza, la felicità ecc. che potrebbero, invece far pensare a un modello maggiormente incentrato sull'idea di benessere e di valore dell'individuo all'interno di rapporti, come quello economico, che attualmente dominano e coordinano il funzionamento della società.

Allora, quali pensieri e quali sentieri avviare per futuri sostenibili?

La domanda, evidentemente provocatoria, incoraggia al termine del progetto di ricerca a una nuova prospettiva di educazione e di formazione incentrata non solo sul dialogo interdisciplinare (evidentemente tratto caratterizzante dell'intero progetto di ricerca) ma anche su un'idea di sviluppo comunitario incentrato sul bene comune e sul futuro, da intendersi come categoria del possibile e dell'immaginabile.

«Lavorare nel presente con la ricerca di una posizione “anticipante” significa essere sensibili al peso dell'assenza sulla presenza (al non più e al non ancora), al fatto che nessuna presenza basta a se stessa e che la qualità di quel che c'è, o meglio di ciò che diviene, dipende da come il presente e l'assente (memoria – immaginazione) sono messi in tensione. Quella tensione assume

le caratteristiche della “tensione rinviante” proposta come carattere distintivo della creatività e dell’esperienza estetica della specie *homo sapiens*»⁹ (Morelli, 2016).

La possibilità di intrecciare le proprie azioni con la realizzazione e l’immaginazione di nuove prospettive (Morelli, 2016), consente all’individuo, ma allo stesso tempo alla comunità, un’opportunità di *ri-orientamento* all’interno delle diverse questioni personali e sociali che accompagnano la storia e l’evoluzione planetaria. È necessario che ci sia, come afferma Morelli (2016) in *Anticipare è Possibile*, un’“esperienza estetica” capace di saper suscitare negli individui stupore e soprattutto desiderio di ripristinare desideri sostenibili. Poter educare in tempi di crisi molto spesso risulta impossibile. In realtà diventa accessibile nel momento in cui si è in grado di trasformare l’attuale posizione, probabilmente in “stallo”, in opportunità di rinascita. L’educazione, intesa come azione capace di sensibilizzare i soggetti e le comunità al vivere e al saper vivere è un trampolino di lancio per instaurare, all’interno dei legami comunitari, relazioni con il proprio futuro e soprattutto con la convivenza dei variegati futuri. Proprio per questo motivo, oltre ad essere “semi di futuro” (Lizzola, 2018) è fondamentale che ci si sappia prendere cura gli uni degli altri, avanzando un’idea di educazione che trova spazio per tutti, soprattutto nei confronti degli ultimi ovvero quelli che attualmente si sentono al margine. «Un compito difficile, dunque, quello di educare; perché nessuno è sufficientemente competente nel mestiere di esistere, nessuno ne possiede una sapienza intera: certa e affidabile; nessuno dispone di una tecnica, che risolva il problema del come coltivare nell’altro il desiderio di esserci» (Mortari, 2002, p. XII).

Di fronte a numerose incertezze, molto spesso dettate dalla paura di sapersi e volersi *ri-formulare*, l’impegno dell’educazione sta proprio nell’invitare l’individuo ad un cambiamento interiore a partire dalla responsabilità che si ha nei confronti degli altri (Mortari, 2006). Riuscendo anche faticosamente ad aver cura, sia di sé sia per gli altri (Mortari, 2002), il comportamento lentamente si

⁹ <https://www.ugomorelli.eu/doc/anticiparepossibile.pdf>

modifica riuscendo, pian piano, a destrutturare ogni rigidità personale e favorire l'interazione anche sul profilo relazionale.

«L'educazione con cura è un'azione con cui si interpella l'altro, lo si chiama a situarsi con consapevolezza nell'esistenza, a coltivare il desiderio di esistere, cioè di realizzare la pienezza di ciò che si può essere e, quindi, ad assumere la responsabilità della cura di sé. In questo senso quella dell'educatore è una presenza che comporta anche un ritirarsi, perché non si tratta di indicare all'altro quale sentiero deve percorrere, bensì di sostenerlo nello sforzo di interrogarsi e di ascoltarsi per capire “verso quale cammino lo attrae il proprio cuore e poi scegliere quello con tutte le forze”» (Mortari, 2002, p. 18).

L'interrogarsi sulla propria vita, così come sulla propria di comunità, accentua il discorso su possibili scenari che potrebbero presentarsi e che risulterebbero un bivio in cui decidere se intraprendere una formazione e un'educazione a favore di un pensiero a lungo termine oppure breve termine¹⁰ (Krznaric, 2023).

In un tempo di grandi trasformazioni è importante, soprattutto per i nuovi destinatari, essere elastici e pronti al cambiamento. Sebbene ci sia sempre stato l'interesse da parte dell'individuo al futuro, il presente (a differenza degli anni precedenti) si differenzia per alcuni elementi determinanti:

- «- la velocità senza precedenti del cambiamento, che ci costringe a pensare al futuro e lo rende sempre più difficile;
- la crescente consapevolezza del ruolo che l'uomo svolge nel determinare l'avvenire; mai prima d'ora l'umanità ha avuto a disposizione una tale ricchezza di strumenti scientifici e tecnici innovativi, creati da uomini e donne per essere utilizzati a proprio vantaggio piuttosto che a proprio svantaggio;
- la consapevolezza che non esiste un futuro già pronto per l'umanità. Ciò significa che non esiste un solo modo di pensare al futuro a molteplici, a seconda delle radici culturali, geografiche o ideologiche del soggetto pensatore,

¹⁰ Per ulteriori approfondimenti Krznaric, R. (2023). *Come essere un buon antenato. Un antidoto al pensiero a breve termine* (L. Coppo & D. Tavazzi, Trad.). Milano: Edizioni Ambiente.

che l'intenzione sia quella di capire o di costruire quel futuro» (Barbieri Masini, 2023, p. 163).

Poiché sempre più in continuo avanzamento, l'errore che si incorre è quello di pensare ad un soddisfacimento dei propri bisogni a discapito di quelle delle future generazioni. Tracciare linee di intervento e di pensiero a lungo termine (Krznaric, 2023), per una nuova idea di comunità e di bene comune, coinvolge direttamente la società in un processo di cambiamento, soprattutto valorizzando la presenza dell'individuo all'interno di quei "luoghi" di coordinamento sociale (come quello politico, economico ecc.) spesso incentrati, diversamente, da obiettivi e risultati piuttosto distanti dal benessere e dall'uguaglianza sociale.

Per questo motivo è necessario che ci sia un'educazione alla cittadinanza, cioè una proposta che possa rafforzare la consapevolezza e l'importanza delle proprie azioni a favore di un incontro che si apre agli altri anche in termini di impegno sociale (Parricchi, 2019). Per far sì che questo avvenga, è importante *ri-partire* dai luoghi formali della formazione (come scuole, università) che hanno l'arduo compito di accompagnare gli individui ad un cammino di crescita globale, soprattutto interessato alla comunità e al futuro, insieme. Proprio per questo motivo, pensare al contempo a competenze adatte al futuro, ottenute a seguito di un itinerario formativo principalmente caratterizzato sul bene della società, permette di

«favorire un dialogo sempre più fitto e profondo tra Università e Territorio capace di attivare processi virtuosi di riprogettazione, innovazione, pianificazione, programmazione e formazione di una cultura della generatività personale e sociale, di una cultura d'impresa e di una responsabilità sociale d'impresa che si fondino sulla costruzione di reti di conoscenza e innovazione funzionali a uno scambio di saperi, competenze e risorse tra accademia e territorio e a fare degli esiti della ricerca e della didattica universitaria fondamento del più generale sviluppo culturale, sociale ed economico di un paese non necessariamente legato alla produzione di

risorse tangibili ma anche alla valorizzazione di bene intangibili» (Dato, 2022, p. 8).

4.2 NON SOLO MASTER: FUTURE ECONOMIC LABS

Considerato il futuro come un tempo del “possibile”, è interessante notare come sia pensabile, attraverso laboratori *ad hoc* che basino la formazione e l’azione educativa su un livello di pensiero e di riflessione di profondità, un’avvenire fortemente caratterizzato da utopie sostenibili anziché distopie terrorizzanti. Rebecca Coleman¹¹ nei suoi studi, sottolinea non solo la possibile creatività di fronte a qualcosa di intangibile, ma anche opportunità ufficiali per nuovi dialoghi interdisciplinari. Evidentemente, poiché la fantasia diventa in questa circostanza agente del “desiderabile” e promotrice di prospettive vivibili, è curioso notare come l’educazione, così come la formazione, in questa circostanza, siano pienamente inserite e protagoniste di processo soprattutto interessato al saper “trarre fuori” ciò che risiede in ognuno di noi per poter far emergere, per il bene di sé e degli altri, risorse utili per la sopravvivenza e per la crescita.

In tal senso la proposta di progettare e implementare *Future Social Lab* si offre come «metodologia di ricerca-azione privilegiata, [in grado di] esplorare in successione i futuri distopici, utopici e possibili» (Pellegrini, 2019, pp. 199-200). I *Future Lab*, pensati da Robert Jungk e Norbert Mullert in *Future workshops: How to create desirable futures*, furono immaginati come spazi di lavoro per generare nuovi quesiti e sapersi, in termini anche comunitari, *ri-progettarsi* all’interno di un arco temporale fortemente caratterizzato da possibilità di rinnovamento e di sopravvivenza al e per il futuro.

A partire da tale consapevolezza e da tale cornice teorica è nata presso il Centro CICO – Centro Studi interdisciplinare su complessità e *future studies* dell’Università di Foggia a che la possibilità di organizzare Laboratori di Futuro nell’ambito del corso di Sociologia dei processi educativi tenuto dal prof. Annacontini, nell’ambito del corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria.

¹¹ Vedi Coleman, R. (2017). A sensory sociology of the future: affect, hope and inventive methodologies. In “The sociological Review”, 65(3), 525; Coleman, R. (2012). *Trasforming Images: Screens, Affect, Futures*. London-New York: Routledge; Coleman, R. (2017b). *Developing speculative methods to explore speculative shipping: mail art, futury, exchange*. In Roserngarten, M., Savransky, M., Wilkie, A. (a cura di). (2017). *Speculative Research: The Lure of Possible Futures*. London: Routledge.

L'idea è stata quella di progettare e realizzare un percorso laboratoriale sul futuro, incentrato principalmente sull'idea di sviluppo e di scuola dei prossimi 50 anni e sui possibili scenari (anche economici) che, in forma sistemica (includendo quindi la questione economica, ambientale, culturale ecc.) potrebbero condizionare la sopravvivenza, e quindi la vivibilità, delle future generazioni. Cercando di attraversare il trinomio “distopia, utopia, possibilità” (Pellegrini, 2019), il laboratorio è stato suddiviso in tre parti:

- **“Decolonizzare il futuro”**: incentrato sia sul grado di conoscenza e consapevolezza dei concetti legati al futuro (attraverso la somministrazione di un questionario prodotto con Google Moduli) sia una riflessione critica del concetto di futuro soprattutto dal punto di vista pedagogico;
- **“Pensare il futuro”**: principalmente focalizzato sui possibili *megatrends* del futuro (incluso quello economico) e su un'educazione alla *future literacy* come chiave per il cambiamento;
- **“Fare il futuro”**: progettazione e programmazione in chiave sistema, soprattutto in riferimento ad un'idea di scuola che cambia e si rinnova con l'intera società.

Attraverso l'ausilio di strumenti metodologici, come quello del *Future Wheels* oppure dello *Stand in Line*, utili per approfondire e accompagnare i partecipanti da un'idea distopica del futuro a un'idea utopica e quindi possibile del futuro, è stato possibile destrutturare alcuni pregiudizi e dar valore, invece, a versioni dell'avvenire completamente differenti e principalmente caratterizzati da prospettive “positive”. Inoltre, l'inserimento della riflessione economica e dei possibili modelli per il futuro, ha favorito un'interazione tra saperi vicini tra loro, soprattutto in riferimento a un'idea di società inclusiva e in comunione.

L'esperienza condotta, che ha avuto un riscontro molto positivo da parte degli studenti, ha rappresentato una esperienza pilota per progettare e realizzare un secondo e più specifico percorso laboratoriale interdisciplinare per gli studenti sia di area economica sia di area umanistica

Se, infatti, il Master può essere considerato un punto di partenza per i laureati che intendano approfondire tali temi, ci pare che un intervento *in itinere* durante il percorso di laurea possa rappresentare un'altra valida opportunità per consentire a studenti e studentesse un approccio critico all'economia e al suo ruolo e al suo rapporto con altre scienze umane e dell'educazione e il suo ruolo per la costruzione di comunità sostenibili.

In tal senso tra le proposte che il presente lavoro intende presentare, un posto a sé stante e al contempo integrato e forse anche propedeutico al Master possono rivestire i laboratori di *Future Economic Labs* organizzati dall'Università di Foggia dal Centro CICO – Centro Studi interdisciplinare su complessità e *future studies* e dall'Università del Salento (aperti a tutti gli studenti e a tutte le studentesse dei corsi di laurea triennale e magistrale).

I *Labs* sono dedicati a promuovere negli studenti la ricerca, la conoscenza e l'esplorazione di modelli sociali ed economici utili per contrastare le forme di disuguaglianza, i rischi di un capitalismo esasperato e saper riconoscere e saper prevenire le disfunzioni anche educative e formative della post-globalizzazione oltre a promuovere negli studenti la capacità di saper progettare modelli integrati di “economie diverse” per un futuro sostenibile e inclusivo.

Il necessario approccio interdisciplinare su cui si basano i laboratori consente l'apertura a studenti provenienti da percorsi di studio differenti e assicura uno scambio di punti di vista e competenze necessari alla costruzione di un dialogo incentrato sul bene e sul valore comune che è poi alla base del concetto stesso di economia civile e umanista.

Alla base dei laboratori vi è certamente il costrutto di *Future Literacy* che come abbiamo avuto modo di riferire nei capitoli precedenti può essere definita come «l'insieme di due componenti.

- La “componente predittiva” consiste nella conoscenza dei principali megatrend, ossia le grandi tendenze globali di lungo periodo, nonché nel padroneggiare gli strumenti di analisi di fenomeni emergenti e potenziali wild card (incognite e imprevisti).
- Affinché la componente predittiva sia sufficientemente elastica, occorre ampliarla attraverso la “componente immaginativa”, che si avvale dello

scenario planning – ossia delle metodologie di sviluppo di scenari multipli – e di metodi e strumenti per definire il “futuro preferibile” ed elaborare strategie per la transizione dal futuro probabile a quello preferibile»¹² (Fondazione IIF - Italian Institute for the Future, n.d.).

I laboratori “pilota” finora svolti hanno rappresentato una buona prassi che ha raccolto evidenti riscontri da parte degli studenti e dei formatori che li hanno svolti e possono offrirsi come buone pratiche da portare a sistema ed essere replicati su scala locale, regionale e nazionale contribuendo a diffondere sin dal percorso di studi competenze interdisciplinari sul tema e assicurando una sensibilizzazione dei giovani dirigenti del futuro alle tematiche approfondite.

Tra le aree di competenza promosse e da promuovere (sia sul piano delle conoscenze sia sul piano delle competenze) rientrano:

- *Future Literacy*: Capacità di immaginare e navigare scenari futuri;
- *Value Literacy* : Riflessione critica e di valore;
- *Equality Literacy*: Comprensione delle ingiustizie e promozione dell’inclusione;
- *Digital and Techno Literacy*: Competenza nell’uso critico della tecnologia;
- *Civic and Ecological Literacy*: Responsabilità verso la società e l’ambiente.

1. Chiaramente i laboratori hanno una specifica connotazione pedagogica incentrata prevalentemente sui seguenti temi conoscenza e padronanza di concetti legati all’orientamento e all’etica del buon lavoro;
2. Conoscenza e padronanza di concetti legati alla pedagogia dell’emergenza e al futuro (*Future Studies*);
3. Studio e approfondimento della teoria della complessità;
4. Studio e approfondimento dell’economia come scienza “umana” e ricadute sullo sviluppo personale e comunitario
5. Studio e approfondimento del rapporto tra pedagogia ed economia

¹² <https://www.instituteforthefuture.it/futures-literacy-hub/che-cose-la-futures-literacy/>

6. Approfondimento e promozione dell'azione collettiva (costruttori di comunità) e dell'autoconsapevolezza e riflessività personale;
7. Sviluppo del pensiero riflessivo e creativo;
8. promozione di *future skills* per l'economia civile

Di seguito un'ulteriore possibile proposta di prossima formalizzazione di laboratori da inserire nella sezione dei crediti a scelta (come previsto nei diversi percorsi di formazione accademica):

NOME LABORATORIO	FOCUS	CONNESSIONI INTERDISCIPLINARI	METODOLOGIE DIDATTICHE
ECONOMIA DEL BENE COMUNE (2 CFU)	Modelli economici basati sul valore sociale etico e civile	Economia, Pedagogia, Etica, Sociologia	<i>Circle time; Debate; Project Based Learning (BPL)</i>
UGUAGLIANZA E REDISTRIBUZIONE (2 CFU)	Focus su politiche redistributive innovative	Sociologia, Economia, Diritto, Pedagogia	<i>Circle time; Debate; Cooperative learning; Didattica laboratoriale; Project Based Learning (BPL)</i>
UMANESIMO TECNOLOGICO (2 CFU)	Analisi e riflessione sulla Tecnologia e AI al servizio dell'essere umano	Ingegneria, Sociologia, Economia, Pedagogia	<i>Cooperative learning; Didattica laboratoriale; Project Based Learning (BPL)</i>

LAVORO DEL FUTURO (2 CFU)	Riqualificazione di categorie come il lavoro; la cura di sé e del creato; la felicità	Psicologia, Economia, Pedagogia	<i>Circle time; Debate; Cooperative learning; Didattica laboratoriale; Project Based Learning (BPL)</i>
ECOLOGIE ECONOMICHE (2 CFU)	Conessioni tra economia, ambiente e società	Scienze ambientali, Economia, Antropologia, Pedagogia	<i>Circle time; Debate; Cooperative learning; Didattica laboratoriale; Project Based Learning (BPL)</i>

4.3 (NON)CLUSIONE

I due paradigmi economici, quello tradizionale e quello dell'economia civile, si incontrano e si confrontano alla luce di due prospettive completamente differenti. Nel primo caso, «le imprese, pur consapevoli di influenzare con il loro operato il benessere dei diversi portatori d'interesse (*stakeholders*), quali azionisti, consumatori, lavoratori, comunità locali, agiscono massimizzando il profitto, ovvero la fetta di valore aggiunto creato che va ad uno di tali portatore d'interesse (l'azionista)» (Becchetti et al., 2010, p. 473). Nel secondo, invece, «l'economia civile ritiene che soltanto uno scatto in avanti in direzione della responsabilità sociale ed ambientale di cittadini e imprese può veramente portarci in direzione della soluzione [...] Tale scatto in avanti è rappresentato dalla trasformazione delle imprese [...] in modo socialmente ed ambientalmente sostenibile» (Becchetti et al., 2010, p.475). La presenza, pertanto, di mancanze (dovute dall'uso principalmente del modello economico tradizionale, nonché quello sottoposto alla cosiddetta "mano invisibile"), deve interrogare l'individuo sul compito che si ha all'interno della comunità. Non solo è fondamentale "saper colmare" quei vuoti creati dalle precedenti generazioni (utili per offrire alle nuove generazioni spazi rigenerati e rinnovati) ma anche saper riformulare quegli spazi comunitari che si offrono per gli individui in luoghi di maturazione e di formazione (Persi, 2012). «È necessario pertanto autoregolarsi, capire e acquisire delle regole, conoscere e comprendere come possiamo agire o cosa evitare al fine di rispondere in forma sempre più corretta a quella sana e armonica convivenza tra le parti del sistema che consenta di prolungare nel tempo gli equilibri necessari per una buona esistenza nel rispetto degli altri e dello spazio vissuto» (Persi, 2012, p. 15). Ognuno di noi, facendo parte di una grande famiglia, dove si condividono norme, storie, ecc., automaticamente si diventa protagonisti e soggetti attivi all'interno di un sistema ancora più grande che coinvolge l'intera umanità (Persi, 2012). Per questo motivo, la crescita non è puramente di natura economica. È anche umana, soprattutto poiché «ciò che si sviluppa non sono le cose o il reddito nazionale, o altri indicatori economici, ma sono gli uomini e le donne [...] La scelta di un modello di sviluppo non è mai qualcosa di neutro, ma comporta sempre una ricerca di ordine morale e la scelta di una serie di valori, mentre se ne potrebbero scegliere altri, alle volte anche molto

diversi o alternativi» (Salvini, 1990, pp. 102-103). A tal proposito, infatti, per poter immaginare un'economia che sappia incontrarsi con la pedagogia, e con il resto delle altre scienze sociali, è opportuno saper *re-integrare* l'essere umano all'interno relazione e di una cultura dell'economia dell'educazione capace di mettere al centro motivazioni, valori e narrazioni che indirizzano il comportamento del soggetto. McCloskey (2022), in *Humanomics: Perché l'economia del futuro è una scienza umana* (opera originale prodotta nel 2021 dal titolo *Bettering Humanomics. A New, and Old, Approach to Economic Science*), critica la condizione dell'*homo oeconomicus* e favorisce, attraverso la relazionalità, una connessione interdisciplinare caratterizzata da prospettive educative e formative fortemente incentrate sull'individuo all'interno del rapporto economico. Ritornare al valore della relazionalità, e quindi all'importanza dei singoli individui all'interno dei diversi rapporti sociali (come quello economico, culturale, religioso, politico ecc.), stimola la pedagogia ad “un'educazione al sentimento dell'umano” (Malavasi, 2020), prevedendo nei suoi programmi formativi ed educativi delle opportunità di crescita per i singoli e una “messa in risalto” delle capacità che possono diventare determinanti anche per il bene della collettività (Malavasi, 2020). Non solo, accanto a questo obiettivo, determinante per un futuro sostenibile, è il saper “imparare dall'umano” (Malavasi, 2020) recuperando la matrice relazionale e di scoperta di se stessi attraverso la connessione con gli altri e con i diversi sistemi che caratterizzano la società. In questo modo la pedagogia può accompagnare la comunità ad un'educazione al civile, sensibilizzandolo

«come il primato delle persone sulle cose, persuadendo della rilevanza assoluta dell'umano, esposto, nella sua fragilità, al disprezzo e alla sopraffazione, alla crudeltà e all'annientamento. Imparare l'umano – in famiglia, a scuola, nelle imprese, nei servizi sanitari e socioeducativi – vuol dire accoglierne la dignità, rispettarne la cultura. Significa innovare le organizzazioni, riconoscendo e coinvolgendo le risorse creative di singoli e comunità; offrire il proprio contributo per edificare istituzioni giuste, nel segno dell'impegno per la legalità e per un'economia realmente civile. Pensare globale, agire locale!» (Malavasi, 2020, p. 76).

CONCLUSIONE

A conclusione del percorso triennale di ricerca, è necessario effettuare alcune riflessioni sui temi analizzati e alcune considerazioni sulle prospettive emerse. Evidentemente, ogni risultato e ogni orizzonte emerso dallo studio e dalla ricerca è da considerarsi prezioso e fondamentale sia in termini formativi sia in termini di crescita personale e professionale. Così, come allo stesso modo, altrettanto preziosi sono stati i momenti di crisi e le difficoltà incontrate durante il percorso.

A differenza dei ricercatori e degli enti del Terzo Settore, particolarmente attenti e favorevoli alla prospettiva interdisciplinare, la voce degli studenti, invece, riporta alcune “resistenze” rispetto alla formazione accademica soprattutto nell’ambito delle scienze sociali sebbene ciò non sia valso per i ricercatori che hanno concretamente partecipato alla ricerca nelle sue diverse fasi. Infatti, nel corso della ricerca si è avuto modo di entrare in relazione con esperti di diverse aree che già sostengono, all’interno del proprio lavoro, temi/riflessioni e applicazioni degli obiettivi fin qui delineati. Nello stesso tempo la dimensione pedagogica e formativa si è rivelata un’area di interesse pervasiva e trasversale che, quindi, rappresenta un focus ineludibile per lo sviluppo di competenze di esperti di economia civile pur appartenenti ad ambiti tra loro in linea di principio distanti.

A seguito del lavoro presentato nella tesi, la prospettiva formativa, con l’idea di un master universitario di primo livello (incentrato sul dialogo interdisciplinare e sulla valorizzazione di competenze pedagogiche per un pensiero etico all’interno del rapporto economico), ha ottenuto riscontri positivi sia rispetto all’analisi e alla gestione delle possibili “emergenze” del futuro sia in riferimento al valore e alla produttività di un pensiero globale e innovativo. Stessa cosa dicasi per i future *economics labs* realizzati, possibile proposta nell’area di Orientamento come nuovi corsi per il “catalogo delle competenze trasversali BESTR Unifg”¹³, che hanno avuto un buon riscontro da parte degli studenti che vi hanno preso parte e che hanno manifestato interesse per la prospettiva inconsueta di fronte alla quale i *Labs* li hanno posti. Un invito, questo, ad ampliare e consolidare questo tipo di esperienze

¹³ <https://www.unifg.it/it/servizi-e-opportunita/opportunita/placement/corsi-le-competenze-trasversali-e-limprenditorialita>

inserendole, magari, nel catalogo delle competenze trasversali già in essere presso l'università degli studi di Foggia. Proporre, pertanto, una *future literacy* di questo tipo a futuri dirigenti e figure apicali che possano divenire esperti in economia civile faciliterebbe il continuo e ricorsivo riferimento tra lo sviluppo personale e sociale, facilitato e promosso da abiti mentali improntati al dialogo tra pedagogia ed economia. Da qui, dunque, ancora la conferma dell'utilità di anticipare la promozione di tali competenze attraverso i *Future Labs* da intendersi come occasioni precoci per costruire incontri con studenti e studentesse di diversi corsi di laurea e promuovere percorsi formativi laboratoriali ed interdisciplinari.

Nascono quindi spontanee ulteriori domande utili per la ricerca: *Come è possibile, a partire da una attenta progettazione formativa, integrare i modelli sociali ed economici attuali con quelli incentrati sui valori umani tipici dell'economia etica e civile? Quali figure professionali dovrebbero/potrebbero affiancare gli attuali economisti? Quale efficacia avrebbe l'inserimento di nuovi professionisti formati sul polinomio educazione, futuro, economia etica? Quale ruolo ha la pedagogia nella promozione di tali processi di crescente integrazione di competenze?*

Chiaramente, di fronte a questi interrogativi, formatori, educatori e specifici corsi di laurea di area pedagogica che formano tali figure possono fare solo una parte del lavoro. È, invece, necessario che ci sia un incontro tra diversi professionisti in modo da avviare, sin dalla formazione universitaria, la condivisione e il dialogo dei differenti saperi che concorrono a dare un'interpretazione integrata e complessa dell'economia come scienza del e per la persona e la collettività. Non solo strade formative innovative, ma anche esperienze di tirocinio e reti territoriali tra scuola, università, imprese, terzo settore, enti locali ecc. per costruire progettualità e definire prassi utili a contrastare rischi e opportunità future.

La questione economica, così come per altre tematiche attuali, necessariamente deve essere letta secondo una nuova prospettiva globale, ecologica, sistemica e sensibile al futuro come tema/problema, non dimenticandosi mai della radice relazionale, cardine della costruzione dei modelli di sviluppo umano e, sempre più, di un pensiero attento a quelle "economie diverse" improntate alla reciprocità, al bene comune e a un'idea di sviluppo umano che guardi alla ricchezza non solo in

termini di beni tangibili ma, al contrario fondata sul valore ineludibile di beni intangibili che riconoscano “l'utilità dell'inutile”.

Per attuare cambiamenti radicali è importante partire dalla formazione. Solo così sarà possibile educare al cambiamento le nuove generazioni e immaginare non più futuri “critici” ma futuri sempre più improntati alla “sostenibilità”.

APPENDICE

APPENDICE I

STRUMENTO: INTERVISTA

LA PROSPETTIVA DISCIPLINARE

- Secondo la sua esperienza, quali sfide affrontare nei prossimi 30 anni in relazione allo sviluppo economico-sociale (sostenibilità, redditività, innovazione ecc.)?
- È a conoscenza di nuovi modelli economici (future economies) in via di sviluppo e affermazione e se sì, quali ritiene siano le caratteristiche peculiari dei più accreditati a diventare egemoni (delocalizzazione, flessibilità, telelavoro, accessibilità ecc.)?
- Che tipo di valore aggiunto ha la conoscenza delle future economies nella formazione dei futuri economisti? Solo anticipazione?

LE FUTURE ECONOMIES DI STAMPO UMANISTA

- È a conoscenza dell'esistenza di nuove prospettive economiche che mettano al centro i valori dell'uomo (generatività, responsabilità, relianza ecc.) all'interno della relazione economica?
- Secondo lei vi è una sufficiente diffusione in termini di conoscenza e/o consapevolezza delle future economies in generale, e di quelle di matrice umanista in particolare, da parte degli operatori professionali? E da parte della più generale cultura/società diffusa?

LA FORMAZIONE

- Ritiene che la formazione dei futuri economisti sia oggi adeguata? In caso contrario, a cosa darebbe maggiore spazio nella loro formazione?
- La pedagogia è la scienza che si occupa della progettazione e realizzazione di modelli educativi per tutto il corso della vita. Ritiene che un approccio integrato pedagogia-economia possa migliorare la qualità dei profili professionali dei futuri economisti così come, in prospettiva più ampia, dei futuri cittadini?
- Ha mai valutato i ritorni, in termini di efficacia di un dialogo, tra scienze pedagogiche ed economiche?
- Che valore riconosce alle future literacy in relazione alle nuove economie?

- Sosterrebbe un progetto formativo di un curriculum di corso di laurea o di un master che fosse incentrato sulla formazione dei futuri economisti che fosse specificamente caratterizzato dal riferimento alle future economies di matrice umanista?

CONCLUSIONE

- Ulteriori considerazioni

APPENDICE II

STRUMENTO: QUESTIONARIO

Pedagogia ed economia:
quali *future literacies* per la formazione dei futuri economisti?

V1. ETÀ

V2. CORSO DI LAUREA

V3. UNIVERSITÀ CHE OSPITA IL CORSO DI LAUREA

1. UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FOGGIA
2. UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL PIEMONTE L'ORIENTALE
3. UNIVERSITÀ DI ROMA LUMSA
4. ALTRO: _____

V4. SAI DI CHE COSA SI OCCUPA LA PEDAGOGIA?

1. SÌ
2. NO

V5. SULLA BASE DELLE SUE CONOSCENZE ESPRIMA (IN ORDINE DI IMPORTANZA) LE PAROLE CHE CARATTERIZZANO L'OGGETTO DELLA PEDAGOGIA. PRIMO

1. FORMAZIONE
2. EDUCAZIONE
3. ORIENTAMENTO
4. FELICITÀ
5. DIFFERENZE
6. IMMIGRAZIONE
7. EMERGENZE
8. LAVORO
9. GIOCO
10. RELAZIONE
11. RESILIENZA

V6. SULLA BASE DELLE SUE CONOSCENZE ESPRIMA (IN ORDINE DI IMPORTANZA) LE PAROLE CHE CARATTERIZZANO L'OGGETTO DELLA PEDAGOGIA. SECONDO

1. FORMAZIONE
2. EDUCAZIONE
3. ORIENTAMENTO
4. FELICITÀ
5. DIFFERENZE
6. IMMIGRAZIONE
7. EMERGENZE
8. LAVORO
9. GIOCO
10. RELAZIONE
11. RESILIENZA

V7. SULLA BASE DELLE SUE CONOSCENZE ESPRIMA (IN ORDINE DI IMPORTANZA) LE PAROLE CHE CARATTERIZZANO L'OGGETTO DELLA PEDAGOGIA. TERZO

1. FORMAZIONE
2. EDUCAZIONE
3. ORIENTAMENTO
4. FELICITÀ
5. DIFFERENZE
6. IMMIGRAZIONE
7. EMERGENZE
8. LAVORO
9. GIOCO
10. RELAZIONE
11. RESILIENZA

V8. HA MAI RITENUTO UTILE FAR DIALOGARE LE SCIENZE PEDAGOGICHE E QUELLE ECONOMICHE?

1. MAI
2. QUALCHE VOLTA
3. DI FREQUENTE
4. SPESSO

**V9. SE ALMENO QUALCHE VOLTA HA RITENUTO UTILE FAR
DIALOGARE PEDAGOGIA ED ECONOMIA, INDICHI QUALE
TEMA/PROBLEMA PENSA POTREBBE ESSERE OGGETTO DI TALE
COLLABORAZIONE**

1. SVILUPPO ECONOMICO
2. OTTIMIZZAZIONE DELLE PERFORMANCE INDIVIDUALI
3. SVILUPPO UMANO
4. AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE
5. EDUCAZIONE ECONOMICO-FINANZIARIA
6. LAVORO, SVILUPPO E FELICITÀ
7. COSTRUTTORI DI COMUNITÀ
8. FUTURO ED EMERGENZE SOCIALI
9. DISUGUAGLIANZE
10. EDUCAZIONE AMBIENTALE
11. ALTRO: _____

**V10. HA MAI INCONTRATO NEL SUO PERCORSO FORMATIVO
MODELLI ECONOMICI INCENTRATI SULLA CURA E
VALORIZZAZIONE DELL' "ALTERITÀ" (IN TERMINI DI
COOPERAZIONE, RECIPROCIÀ, CONVIVIALITÀ ECC.)?**

1. SI
2. NO

V11. HA MAI SENTITO PARLARE DI "ECONOMIA CIVILE"?

1. SI
2. NO

V12. HA SENSO E PUÒ AVERE RICADUTE IN TERMINI DI AMPLIAMENTO DI CONOSCENZE/COMPETENZE E OPPORTUNITÀ PROFESSIONALI AFFRONTARE, IN UN PERCORSO DI STUDI DI ECONOMIA, IL TEMA DELL' "*UMANIZZAZIONE DEL RAPPORTO ECONOMICO*"?

1. SI
2. NO

V13. DAL PUNTO DI VISTA “ETICO”, COME VALUTA GLI ATTUALI MODELLI ECONOMICI?

1. MOLTO INSODDISFACENTI
2. INSODDISFACENTI
3. INDIFFERENTI
4. SODDISFACENTI
5. MOLTO SODDISFACENTI

V14. COME FUTURO ECONOMISTA, COME VALUTA LA SUA FORMAZIONE?

1. MOLTO INSODDISFACENTI
2. INSODDISFACENTI
3. INDIFFERENTI
4. SODDISFACENTI
5. MOLTO SODDISFACENTI

V15. LE COSIDDETTE ECONOMIE "ALTRE" (PER INTENDERCI, QUELLE DI STAMPO "UMANISTA") POTREBBERO FRONTEGGIARE I CAMBIAMENTI (ANCHE TRAUMATICI) PREVEDIBILI NEL FUTURO PROSSIMO E REMOTO IN MANIERA PIÙ EFFICACE?

1. PER NULLA
2. POCO
3. ABBASTANZA
4. MOLTO
5. MOLTISSIMO

V16. L' ATTUALE FORMAZIONE UNIVERSITARIA È ADEGUATA PER CONTRASTARE LE CRITICITÀ ECONOMICHE PROSSIME, FUTURE E REMOTE LEGATE AI RAPIDI CAMBIAMENTI SOCIALI, CULTURALI E TECNOLOGICI?

1. PER NULLA
2. POCO
3. ABBASTANZA
4. MOLTO
5. MOLTISSIMO

V17. PENSANDO AL SUO PERCORSO DI STUDI, COME VALUTA L'INSERIMENTO DI APPROFONDIMENTI (ESAMI E/O SEMINARI) DI MATRICE UMANISTA (*PEDAGOGIA, ANTROPOLOGIA, PSICOLOGIA, SOCIOLOGIA ECC.*)?

1. MOLTO SCARSO
2. SCARSO
3. NÈ SCARSO NÈ BUONO
4. BUONO
5. MOLTO BUONO

**V18. HA INSERITO NEL SUO CURRICOLO DI STUDI UN ESAME DI
MATRICE UMANISTICA (*PEDAGOGIA, ANTROPOLOGIA,
PSICOLOGIA, SOCIOLOGIA ECC.*)?**

1. SI
2. NO

**V19. VALUTEREBBE POSITIVAMENTE L'OFFERTA DI UN CORSO DI
LAUREA E/O MASTER INCENTRATO SU TEMI ECONOMICI LETTI
ALLA LUCE DEL PARADIGMA DEL BENESSERE E DEL VALORE
SINGOLARE (CITTADINO) E SOCIALE (CITTADINANZA) GRAZIE AL
SUPPORTO DI DIVERSE DISCIPLINE UMANISTICHE COME LA
PEDAGOGIA, SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA?**

1. SI
2. NO

V20. CONSIDERAZIONI PERSONALI

APPENDICE III

REGOLAMENTO MASTER UNIVERSITARIO –

Università degli Studi di Foggia

Il master di primo livello dal titolo “Pedagogia ed Etica dell’Economia, dello Sviluppo Umano e Sociale”, intende rivolgersi a tutti gli studenti e tutte le studentesse che hanno conseguito un titolo di laurea triennale in ambito economico e/o sociale. Nel rispetto del regolamento di ateneo dell’Università degli Studi di Foggia sui master universitari del 31/03/2025, Decreto del Rettore n.587/2025 (Prot. n. 0019585), la proposta si è basata sulle seguenti indicazioni (riportate testualmente in questo paragrafo grazie al documento presente al seguente link <https://www.unifg.it/sites/default/files/normative/2025-04/regolamento-master-2025.pdf>)

«ARTICOLO 1

Ambito del Regolamento

In attuazione dell’articolo 1, comma 15, della legge 14 gennaio 1999, n. 4, l’Ateneo può attivare Master universitari di primo e di secondo livello, successivi al conseguimento della Laurea, della Laurea Magistrale o della Laurea magistrale a Ciclo Unico alla conclusione dei quali sono rilasciati i relativi titoli secondo quanto previsto dall’art. 3, comma 9, del Decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270.

Per conseguire il Master universitario, lo studente deve acquisire almeno 60 crediti a cui corrispondono almeno 1.500 ore di impegno complessivo. La durata minima dei Corsi di Master universitario è di norma pari a un anno. Possono essere riconosciuti dei crediti in ingresso, con conseguente riduzione delle attività didattiche previste dal Master, nel caso si dimostrino conoscenze o abilità professionali strettamente attinenti al piano di studio del Master, purché non già utilizzate ai fini del conseguimento del titolo che dà accesso al Master e comunque in misura non superiore a 1/4 del totale dei crediti previsti dal Master.

Le schede dei singoli Master, redatte sulla base del modello in allegato, che costituisce parte integrante del presente regolamento, stabiliscono i titoli di studio universitari o titoli equipollenti che ne consentono l'accesso.

ARTICOLO 2

Finalità

L'ordinamento didattico dei Master universitari deve essere finalizzato alla formazione di figure professionali utili al territorio, previa consultazione del mondo produttivo, dei servizi e delle professioni, e comunque ispirato a esigenze di flessibilità e adeguamento periodico al mutamento delle condizioni del mercato del lavoro.

ARTICOLO 3

Frequenza dei Corsi

La frequenza ai Corsi di Master è obbligatoria. Non saranno consentite assenze dall'attività didattica e dallo stage in percentuale superiore al 30%.

L'inosservanza degli obblighi di frequenza comporta l'esclusione dalla prova finale e preclude il rilascio del titolo.

ARTICOLO 4

Istituzione/rinnovo e Attivazione dei Corsi

I Corsi di Master possono essere istituiti anche in collaborazione con Enti esterni Pubblici e/o Privati, e/o con il supporto delle Fondazioni previste dal decreto del Presidente della Repubblica 24 maggio 2001, n. 254, e/o in base ad accordi di cooperazione interuniversitaria nazionale o internazionale.

Le proposte di istituzione/rinnovo e attivazione dei Master universitari, in risposta ad un avviso, che prevederà due scadenze temporali, sono avanzate su iniziativa di almeno tre docenti/ricercatori di ruolo, di cui almeno uno appartenente

all'Università di Foggia, che garantiscono la qualità del progetto formativo e andranno a costituire il Comitato dei Garanti di cui all'articolo 6.

Le proposte di istituzione e attivazione sono approvate dal Senato Accademico e dal Consiglio di Amministrazione, ad eccezione dei Master reiterati, previo parere favorevole del Nucleo di Valutazione di Ateneo. I Master universitari sono istituiti/rinnovati e attivati con decreto del Rettore.

La proposta di istituzione/rinnovo e attivazione di un Corso di Master deve essere compilata secondo la scheda allegata al presente regolamento e deve contenere:

- l'analisi dell'esigenza formativa e degli obiettivi formativi specifici e di apprendimento;
- la progettazione delle attività didattiche, secondo quanto specificato nella scheda Master;
- la dichiarazione del Comitato dei Garanti, che assicura la sostenibilità e la qualità del progetto formativo;
- il piano di fattibilità riguardante le strutture (aule, biblioteche, ecc.) e l'eventuale personale di supporto;
- l'individuazione dei moduli didattici da affidare a docenti ed esperti interni e quelli da affidare a docenti ed esperti esterni di elevata qualificazione;
- il piano finanziario, sia con riguardo alle entrate (contributo richiesto ai frequentanti e altre entrate), sia con riferimento alle uscite (docenze, personale T.A., funzionamento, investimenti, ecc.);
- l'individuazione del Dipartimento che assume, con apposita delibera da allegarsi alla scheda, la responsabilità della gestione amministrativo-contabile del Master e la verifica della sua sostenibilità didattica;
- il parere di un Comitato Tecnico, appositamente istituito, rappresentativo a livello locale del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni;
- il parere di una Commissione Didattica di Ateneo, appositamente costituita, che verifichi la "sostenibilità della didattica" dei Master e che svolga un ruolo "super partes" in merito alla offerta complessiva dei Master e di visibilità sinergica con l'offerta di primo e di secondo livello.

Al fine di favorire collaborazioni interdipartimentali, interateneo e internazionali, la predetta Commissione Didattica di Ateneo, ove ravvisi profili di omogeneità tra due o più progetti formativi presentati in risposta al medesimo avviso, propone di accorpare le relative iniziative.

Le schede dei Master interuniversitari determinano le particolari norme organizzative e di gestione che ne regolano il funzionamento e attribuiscono ad uno degli Atenei convenzionati l'iscrizione dei relativi studenti e la responsabilità amministrativa del Corso, compreso il rilascio del titolo di studio che può essere anche congiunto. I rapporti tra le parti saranno regolati, nel dettaglio, dalle specifiche convenzioni che dovranno essere allegate alle schede dei Master.

L'attivazione di un Corso di Master è subordinata al raggiungimento di un numero minimo di iscritti che consenta la copertura dei costi previsti dal piano finanziario. Nel caso in cui un Master non venga attivato per mancato raggiungimento del numero minimo di iscritti di cui al comma precedente, la proposta di istituzione/rinnovo e attivazione può essere reiterata nel medesimo anno accademico mediante semplice comunicazione del Coordinatore con riferimento alla documentazione già approvata. Qualora il Master non venga attivato a seguito di reiterazione o di proroga del bando per due volte, anche non consecutive nel medesimo anno accademico, il Master potrà essere riproposto per l'anno accademico successivo.

ARTICOLO 5

Progetto Formativo

La scheda del Master deve contenere tutte le informazioni inerenti il progetto formativo e le altre salienti informazioni di carattere generale.

Il progetto formativo del Master può essere costruito anche in base ad una struttura che si compone di moduli tematici, ciascuno o gruppi di essi equivalenti ad uno Short Master, ad un Corso di Perfezionamento ed Aggiornamento Professionale, ad uno Specific Skill Training o ad una Summer/Winter School, di cui al relativo Regolamento di Ateneo.

Alle attività di tirocinio e stage deve essere riservato un numero di crediti non inferiore a 10 CFU.

ARTICOLO 6

Organi del Master

Organi del Master sono il Coordinatore, il Comitato dei Garanti e il Gruppo di Valutazione Interna del Corso.

Il Coordinatore è indicato nella scheda Master, presiede il Comitato dei Garanti e svolge tutte le funzioni gestionali, salvo quelle specificamente attribuite al Comitato dei Garanti. In caso di urgenza, adotta i provvedimenti di competenza del Comitato dei Garanti, salvo successiva ratifica. Un docente non può essere Coordinatore di più di tre Master dell'Ateneo nel medesimo anno accademico.

Il Comitato dei Garanti è composto dai docenti proponenti ed è presieduto dal Coordinatore.

Il Gruppo di Valutazione Interna è costituito dal Coordinatore, che lo presiede, da un docente del Master esterno al Comitato dei Garanti, da uno studente del Corso medesimo, designato dagli studenti del corso medesimo, da un tecnico-amministrativo in servizio presso la struttura responsabile del Master e da un componente esterno, rappresentativo a livello locale del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni, provvisto di adeguata professionalità, nominato dal Comitato dei Garanti su proposta del Coordinatore.

Gli organi dei Master istituiti tramite convenzione ai sensi dell'articolo 4, comma 1, sono regolati dalla convenzione medesima, in coerenza con i principi espressi nel presente regolamento.

La stipula delle convenzioni per lo svolgimento di stage e/o tirocini è demandata alla struttura responsabile del Master. Le convenzioni hanno, di norma, durata corrispondente a quella del Master.

ARTICOLO 7

Attribuzione incarichi di insegnamento

Il corpo docente del Corso di Master potrà comprendere esperti esterni, al fine di assicurare il collegamento con il mondo del lavoro, delle organizzazioni pubbliche e private e delle imprese.

Le procedure per l'affidamento di attività didattiche nei master a docenti interni all'Ateneo vengono svolte dal Dipartimento in cui è incardinato il master, nel rispetto delle disposizioni legislative e del Regolamento per la disciplina degli incarichi didattici dell'Università di Foggia.

I docenti e i ricercatori in servizio presso l'Università di Foggia svolgono le attività previste dall'ordinamento didattico del Master nell'ambito dell'adempimento dei loro doveri didattici, garantendo, prioritariamente, per il numero di ore previsto, la didattica relativa ai Corsi di laurea di primo e secondo livello.

Ai docenti in servizio presso l'Università di Foggia può essere corrisposto il compenso solo nel caso in cui abbiano regolarmente assolto gli obblighi didattici assunti nel corso dell'anno accademico precedente.

I docenti in servizio presso l'Università di Foggia possono richiedere che il compenso a loro spettante sia trasferito, totalmente o in parte, al Dipartimento di afferenza, per essere utilizzato quale quota servizi per le attività di ricerca.

Nel rispetto delle disposizioni legislative e regolamentari vigenti, l'attività di docenza, ufficiale e integrativa, può essere affidata anche a docenti esterni, mediante:

affidamento diretto a esperti di elevata e documentata qualificazione in possesso di un significativo curriculum scientifico o professionale, così come previsto dall'articolo 23, comma 1, della legge 30 dicembre 2010, n. 240; valutazione comparativa.

Al fine di favorire l'internazionalizzazione e ai sensi di quanto disposto dall'articolo 23 comma 3, della legge 30 dicembre 2010, n. 240, l'Università di Foggia può attribuire, nell'ambito delle proprie disponibilità di bilancio o utilizzando fondi donati ad hoc da privati, imprese o fondazioni, insegnamenti a contratto a docenti, studiosi o professionisti stranieri di chiara fama.

Gli incarichi di cui al presente articolo possono essere affidati anche a titolo gratuito a dipendenti pubblici o privati o lavoratori autonomi, nel limite, per anno accademico, del 5% dell'organico dei professori e ricercatori di ruolo in servizio presso l'Università di Foggia.

L'affidamento diretto a esperti di elevata e documentata qualificazione in discipline previste dal piano didattico del Master, è ammesso, con deliberazione motivata del Dipartimento in cui è incardinato il corso.

Nel caso di procedura di valutazione comparativa, si applica, ove compatibile, il Regolamento per la disciplina degli incarichi didattici dell'Università di Foggia.

Il Dipartimento in cui è incardinato il Master emana i bandi per la copertura degli insegnamenti da affidare a titolo gratuito o a titolo retribuito; gli incarichi sono conferiti dal Direttore del Dipartimento, su proposta del Comitato dei Garanti, previa valutazione comparativa delle domande pervenute.

Nel caso di affidamento a titolo retribuito, la spesa graverà esclusivamente su fondi di pertinenza del Master ad eccezione di quanto previsto all'articolo 7, comma 7.

Il compenso da corrispondere, al netto degli oneri a carico ente, è determinato, per ciascuna ora di insegnamento, tra un minimo di € 25 e un massimo di € 100, sulla base di quanto previsto dall'articolo 4, comma 5, del Regolamento per la disciplina degli incarichi didattici dell'Università di Foggia.

La liquidazione dei predetti compensi avverrà a conclusione del rispettivo incarico, previa attestazione di regolare svolgimento dell'attività da parte del Coordinatore del Master.

ARTICOLO 8

Tutor

Allo scopo di promuovere e sviluppare il valore formativo del Corso di Master, il Comitato dei Garanti può, ove necessario, individuare, tramite procedure comparative bandite dal Dipartimento, uno o più tutor per svolgere attività di supporto organizzativo, sostegno alla didattica attiva e coordinamento delle attività di stage o di tirocinio.

ARTICOLO 9

Modalità di accesso

Per accedere ai Master di primo livello è necessario aver conseguito la Laurea di primo o di secondo livello o Laurea vecchio ordinamento. Per accedere ai Master di secondo livello è necessario aver conseguito la Laurea specialistica o magistrale o titoli conseguiti ai sensi del decreto ministeriale 3 novembre 1999, n. 509 e ss.mm.ii., o titoli conseguiti secondo gli ordinamenti didattici previgenti al decreto medesimo, o Laurea vecchio ordinamento. L'ammissione al Master è necessariamente subordinata al superamento di una o più prove soltanto nel caso in cui il numero delle domande di ammissione superi il numero massimo previsto di iscrivibili.

Il bando per l'accesso al Master dovrà contenere le modalità di svolgimento della prova e/o i titoli valutabili, il numero minimo e massimo di partecipanti e il contributo che ogni studente dovrà versare per l'iscrizione. Per la presentazione della domanda di ammissione il candidato è tenuto al versamento di una tassa nella misura di € 52, secondo le modalità di pagamento di cui all'Allegato A del Regolamento di Ateneo Tasse e Contributi.

Il personale tecnico-amministrativo dipendente dell'Università di Foggia, purché in possesso dei requisiti per l'ammissione, è ammesso senza necessità di selezione ed è dispensato dal pagamento della tassa di € 52,00 di cui al comma precedente; esso non concorre a formare il numero massimo di iscrivibili. La tassa di iscrizione al Master per il personale tecnico e amministrativo dell'Università di Foggia è pari al

30% del costo di iscrizione ordinario e in ogni caso non superiore ad € 1.000,00. Ulteriori agevolazioni potranno essere previste dagli organi di governo dell'Ateneo. Potranno essere previste, per specifiche iniziative, eventuali agevolazioni che prevedano la gratuità o la percentuale di riduzione dei costi di iscrizione, fermo restando la copertura finanziaria dei costi.

ARTICOLO 10

Rilascio del Titolo

Il titolo di Master viene rilasciato, a seguito della certificazione della conclusione del Corso, a firma del Coordinatore del Master, del Rettore e del Direttore Generale dell'Università di Foggia, salvo le ipotesi di titoli congiunti che saranno regolamentati dai relativi accordi tra le parti.

ARTICOLO 11

Valutazione dei Corsi

Corsi di Master rinnovati

Il Corso di Master deve essere valutato sotto il profilo dell'efficacia didattica e del rispetto di criteri di equilibrio economico-finanziario.

A tal fine, il Gruppo di Valutazione Interna si riunisce e redige una relazione intermedia e/o finale sull'organizzazione tecnico-didattica delle attività svolte. Il Coordinatore redige, altresì, una relazione economico-finanziaria. Le relazioni sono trasmesse al Nucleo di Valutazione di Ateneo.

Il Nucleo di Valutazione di Ateneo è chiamato a rendere un parere mediante:

la rilevazione dei giudizi dei partecipanti, in linea con le metodologie utilizzate dagli altri corsi di studio attivati presso l'Ateneo;

la relazione intermedia e/o finale del Gruppo di Valutazione Interna del Corso;

la relazione economico-finanziaria del Coordinatore;

un questionario anonimo di valutazione complessiva sia della didattica frontale che dello stage che ogni studente dovrà compilare in sede di discussione della prova finale;

i registri delle lezioni;

i questionari somministrati ai docenti sulla qualità dei servizi e dell'organizzazione.

Il Nucleo di Valutazione di Ateneo, in caso di parere negativo sulla scorta della predetta documentazione, potrà proporre di non reiterare il Corso in questione e, nei casi più gravi, di precludere al Coordinatore la presentazione di proposte di Master per il successivo anno accademico.

Il Presidio della Qualità di Ateneo, inoltre, assume il ruolo di indirizzo e coordinamento delle attività di monitoraggio degli esiti dei percorsi formativi in maniera tale da fornire all'Ateneo una visione di insieme dei risultati dell'offerta formativa dei Master.

Proposta dei Corsi di Master di nuova attivazione

1. Il Nucleo di Valutazione potrà esprimere il proprio parere relativamente alle nuove proposte di Master così come agli esiti dei Corsi erogati a condizione che la documentazione prevista dall'art. 4 del presente regolamento, pervenga in maniera completa e con congruo anticipo rispetto alle scadenze stabilite nell'avviso emanato con
nota
rettorale.

ARTICOLO 12

Gestione amministrativo-contabile

1. I Master sono finanziati con:

le quote di iscrizione degli studenti;

i contributi di enti pubblici e privati esterni;

eventuali contributi dell'Ateneo e delle strutture universitarie partecipanti (Dipartimenti, ecc.), in misura non superiore al 30% del totale delle entrate previste dal piano finanziario.

La percentuale da trattenere a favore dell'Ateneo è del 9%; Un'altra percentuale del 5% dovrà essere trattenuta a favore della struttura responsabile della gestione del Master. Le predette percentuali si applicano esclusivamente alle quote di iscrizione degli studenti, ivi comprese quelle coperte da borse di studio.

Gli eventuali residui attivi, ove possibile, saranno destinati alla reiterazione dell'iniziativa didattica. In caso di mancata reiterazione essi saranno riassegnati secondo le indicazioni del Comitato dei Garanti.

Per le attività di Coordinamento Scientifico è previsto un compenso massimo pari al 10% del budget complessivo e, comunque, fino ad un massimo di € 8.000,00 lordi.

Per le attività di collaborazione e di coordinamento del personale T.A. si applicheranno le disposizioni recate dal vigente regolamento di ateneo ex art. 43, comma 4, della Legge 27 dicembre 1997, n. 449, nei limiti delle quote a tal fine stanziare nell'ambito del piano finanziario del Master approvato dal Consiglio di Amministrazione.

ARTICOLO 13

Disposizioni Finali

Per quanto non specificamente previsto dal presente regolamento si applicano le norme di legge, lo Statuto ed i Regolamenti di Ateneo.

Il presente Regolamento entrerà in vigore a partire dall'a.a. 2025-2026.»¹⁴

¹⁴ <https://www.unifg.it/sites/default/files/normative/2025-04/regolamento-master-2025.pdf>

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2012). *Civitas educationis. Education, politics and culture* (Vol. 2, anno I). Napoli: Liguori Editore.

AA.VV. (2018). *Civitas educationis. Education, politics and culture* (Vol. 2, anno VII). Milano–Udine: Mimesis.

AA.VV. (2022). *Competenze trasversali e digitali per il futuro del lavoro: Il caso del progetto Engage* (1^a ed.). Milano: Franco Angeli.

Accornero, A. (2014). *Dal fordismo al post-fordismo: il lavoro e i lavori*. In https://web.unica.it/static/resources/cms/documents/Accornero_Dalfordismoalpostfordismo_Illavoroeilavori.pdf

Acemoglu, D., Johnsons, S., Robinson, J., (2002). *Reversal of Fortune: Geography and Institutions in the Making of the Modern World Income Distribution*. Quarterly Journal of Economics. 117, 1231-1294.

Agamben, G. (2005). *Homo sacer: Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.

Agonács, N., & Matos, J.F. (2019). *Heutagogy and Self-Determined Learning: A Review of the Published Literature on the Application and Implementation of the Theory*. Open Learning, 34(3), 223.

Aime, M. (2019). *Comunità*. Bologna: Il Mulino.

Alberoni, F. (1994). *Gli invidiosi*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

Anderson, B. R. O. (2016). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Revised edition. London-New York: Verso Books.

Andolfi, M. (2015). *La terapia familiare multigenerazionale: Lavorare con le famiglie tra passato e futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Annacontini, G. (2012). *Le finalità della scuola: formare l'uomo, il produttore e il cittadino*. In M. Baldacci (a cura di). *L'insegnamento nella scuola secondaria*. Napoli: Tecnodid.

Annacontini, G. (2021). *Complessità ed epistemologia pedagogica*. In G. Annacontini, A. Cagnolati, F. Cambi, G. Cives, D. Dato, M. De Nicolò, B. De Serio, F. Fabbroni, R. Gallelli, M. Ladogana, P. Limone, I. Loiodice, A.G. Lopez, A.C.

Scardicchio, G. Trebisacce, S. Ulivieri, M. Vinella, A.M. Volpicella, P. Zeller. *Pedagogia della sorgente*. Bari: Progedit.

Annacontini, G., Gallelli, R. (2014). *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.

Annacontini, G., Loiodice, I. (a cura di). (2025). *Formare a(i) futuri*. Bari: Progedit.

Annacontini, G., Pesare, M. (2021). *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.

Annacontini, G., Vaccarelli, A., Zizioli, E. (2022). *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.

Antonacci, F. (2022). *L'emergenza come urgenza di domani*. In Annacontini, G., Vaccarelli, A., Zizioli, E. (a cura di). *Sesto Atto. Prospettive per una pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.

Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano, Bompiani.

Asselle, M., Piccaluga, A. (2019). *Sorella Economia. Da Francesco di Assisi a papa Francesco: un'altra economia possibile?*. Assisi: Edizione Porziuncola.

ASviS - Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. (2020). *L'Agenda 2030 dell'Onu e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile: Fatti e cifre*. https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/Fatti_%26_Cifre_2020.pdf

Bacharach, M. (1993). *Variable Universe Games*. In K. Binmore, A. Kirman, P. Tani (a cura di). *Frontiers of game theory*. 255-75. London: MIT Cambridge (Mass).

Bacharach, M. (1999). "Interactive Team reasoning: A Contribution to the Theory of Co-operation". *Research in Economics*, vol. 53 (1999), 117-47.

Bacharach, M. (2006). *Beyond Individual Choice: Teams and Frames in Game Theory*. In N. Gold, R. Sudgen (a cura di). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Bacone, F. (2009). *La nuova Atlantide* (G. Schiavone, Ed.). Milano: Rizzoli. (Opera originale pubblicata nel 1626).

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.

Baldacci, M. (2006). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Balduzzi, E. (2016). *Narrazione educativa e generatività del perdono*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.

- Balibar, É. (2004). *Noi, cittadini d'Europa? Le frontiere, lo stato, il popolo* (A. Simone & B. Foglio, a cura di). Roma: Manifestolibri.
- Bandelj, N. (2020). *Relational work in the economy*. *Annual Review of Sociology*, 46(1).
https://www.researchgate.net/publication/340642706_Relational_Work_in_the_Economy
- Barbieri Masini, E. (2023). *Perché studiare il futuro?. Il testo fondamentale della madre dei Future Studies*. Milano: Italian Institute For The Future Press.
- Barro, R. J. (1999). *Determinants of Democracy*. *Journal of Political Economy*, 107, 158-183.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chandler Publishing Company. (Edizione in italiano: Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano, Adelphi.
- Bauman, Z. (2001). *La solitudine del cittadino globale*. Milano, Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari, Laterza. (Edizione originale: *Liquid Modernity*, 2000).
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari, Laterza. (Edizione originale: *Liquid Life*, 2005).
- Bauman, Z. (2018). *L'ultima lezione*. Bari-Roma: Laterza.
- Bauman, Z. (2021). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Il Margine.
- Becchetti, L., Bruni, L., Zamagni, S. (2014). *Microeconomia. Un testo di economia civile*. Bologna: Il Mulino.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci. (Edizione originale: *Risk Society: Towards a New Modernity*, 1992).
- Beck, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Roma-Bari: Laterza.
- Becker, G., Murphy, K. (2000). *Social Economics*. Cambridge. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Bell, D. (a cura di). (1968). *Toward the Year 2000: Work in Progress*. Boston: Houghton Mifflin. (Edizione in italiano. *Prospettive del 21 secolo*, Mondadori, Milano, 1969).
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?*. Milano: Vita e Pensiero.

- Berger, G. (1964). *Phénoménologie du temps et prospective*. Parigi: Press Universitarire de France.
- Bertolini, P. (1999). *L'esistere pedagogico*. Firenze, La Nuova Italia.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. A cura di M. Bacigalupo & Y. Punie. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Bion, W. R. (2019). *Apprendere dall'esperienza*. Roma, Astrolabio. (Edizione originale: *Learning from Experience*, 1962).
- Bloch, E. (1986). *Il principio speranza* (Vol. 1). Einaudi.
- Bocca, G. (1998). *Pedagogia del lavoro*. Bresci: La Scuola.
- Bollas, C. (1989). *L'ombra dell'oggetto. Psicoanalisi del non pensato*. Milano, Raffaello Cortina. (Edizione originale: *The Shadow of the Object*, 1987).
- Bompan, E., & Brambilla, I. N. (2021). *Che cosa è l'economia circolare*. Edizioni Ambiente.
- Borghese, G. (2004). *Pedagogia politica nella società complessa*. In F. Sirignano, G. Borghese. *Fondamenti di pedagogia politica*. Limena: Libreria Universitaria Edizioni.
- Borgna, E. (2009). *Le emozioni ferite*. Feltrinelli. Milano.
- Bornatici S. (2012). *Tra riflessione pedagogica e green marketing. Educazione, consumi, sostenibilità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Braun, V., Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, K. J. Sher (a cura di). *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna, Il Mulino. (Edizione originale: *The Ecology of Human Development*, 1979).
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1992). *La costruzione narrativa della realtà*. Milano: Feltrinelli. (Articolo originale: *The Narrative Construction of Reality*, 1991).

- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale: *The Culture of Education*, 1996).
- Bruni, L. (2012). *La foresta e l'albero. Dieci parole per una economia umana*. Roma: Città Nuova.
- Bruni, L. (a cura di) (2000). *Economie di comunione*. Roma: Città Nuova.
- Bruni, L., Pelligra, V. (a cura di). (2002). *Economia come impegno civile. Relazionalità, ben-essere ed economia di comunione*. Città Nuova.
- Bruni, L., Zamagni, S. (2004). *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*. Il Mulino.
- Bruni, L., Santori, P., Zamagni, S. (2021). *Lezioni di storia del pensiero economico. Un percorso dell'antichità al Novecento*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Bruni, L., Zamagni, S. (2015). *L'economia civile. Un'altra idea di mercato*. Bologna: Il Mulino.
- Buber, M. (2003). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo. (Opera originale pubblicata nel 1923).
- Butera, F. (2020). *Organizzazione e società. Innovare le organizzazioni per l'Italia che vogliamo*. Venezia: Marsilio.
- Calvano, G. (2023), "Per far la pace... ci vuole un fiore". *Educare alla giustizia climatica per costruire sviluppo sostenibile*. Bari: MeTis. Mondì educativi. Temi, immagini, suggestioni.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno*. Torino: UTET.
- Cambi F., Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Cambi, F. (2000). *Pedagogia generale*. Bari, Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Laterza.
- Cambi, F., Giosi, M., & Mariani, A. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.

Capra, F. (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York: Anchor Books.

<https://ia801806.us.archive.org/17/items/fritjof-capra-web-of-life-new-scientific-understanding-of-living-systems-ocr/Fritjof%20Capra%20-%20Web%20of%20Life%20-%20New%20Scientific%20Understanding%20of%20Living%20Systems%20%5BOCR%5D.pdf>

Cavarero, A. (2007). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.

Cazes, B. (2008). *Histoire des futures: les figures de l'avenir de saint Augustin au XXI^{ème} siècle*. Parigi: Edition L'Harmattan.

Centro Comune di Ricerca, Commissione Europea. (2022). *GreenComp – Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità* (EUR 30955 IT). <https://www.torinosocialimpact.it/wp-content/uploads/2022/10/greencomp-quadro-europeo-delle-competenze-in-materia-KJNA30955ITN.pdf>

Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Cian, D.O. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: Editrice La Scuola.

Cipriani, S. (a cura). (1990). *Nuove frontiere dell'etica economica*. Roma: A.V.E.

Cocconi, M. (2020). *La regolazione dell'economia circolare: Sostenibilità e nuovi paradigmi di sviluppo*. FrancoAngeli.

Colafranceschi, S. (2012). *L'impossibile. Tra necessità e possibilità*. In Di Marco, C. (a cura di). (2012). *Georges Bataille. L'impossibile*. (B@belonline/print, Vol. 12). Milano-Udine: Mimesis Edizioni.

Coleman, R. (2012). *Transforming Images: Screens, Affect, Futures*. London-New York: Routledge.

Coleman, R. (2017). *A sensory sociology of the future: affect, hope and inventive methodologies*. In "The sociological Review", 65(3), 525.

Coleman, R. (2017b). *Developing speculative methods to explore speculative shipping: mail art, futury, exchange*. In Roserngarten, M., Savransky, M., Wilkie, A. (a cura di). (2017). *Speculative Research: The Lure of Possible Futures*. London: Routledge.

Cordelli, C. (2020). *The Privatized State*. Princeton University Press.

Corì, E. (2023). *Sostenibilità, imprese, lavoro: una riflessione* (pdf). Università di Bologna.

https://amsacta.unibo.it/id/eprint/7320/1/SostenibilitaImpreseLavoro.pdf?utm_source=chatgpt.com

Cornacchia, M., & Trama, S. (a cura di). (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.

Costa M. (2020), *Razionalità e scelta nella trasformazione dell'agire economico e formativo*. Bari: MeTis Journal, Progedit.

Crescenza, G., Riva, M. G. (2021). *Riflessioni pedagogiche di una scuola al bivio*. Trento-Roma: Erickson.

Daly, H. E. (1973). *Toward a Steady-State Economy*. W.H. Freeman and Company.

Daly, H. E., Farley, J. (2011). *Ecological Economics: Principles and Applications*. Island Press.

Damasio, A. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi. (Edizione originale: *The Feeling of What Happens*, 1999).

Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Dato, D. (2020). *Economia, lavoro e felicità. Avanguardie per una pedagogia dello sviluppo sostenibile*. In I. Loiodice, A.G. Lopez. *Pedagogia in ricerca Soggetti, contesti, metodi*. Bari: Progedit.

Dato, D. (2025). "Compagni di esplorazione". *Gli insegnanti tra Future Literacy, Future Skills e Deep Skills*. In Annacontini, G., Loiodice, I. (a cura di). (2025). *Formare a(i) futuri*. Bari: Progedit.

Dato, D., Cardone, S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: Franco Angeli.

Delamotte, E. (2000). *Economia dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Deluca, T. (2005). *Two forms of political apathy*. Philadelphia: Temple University Press.

Demetrio D. (1991). *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*. Milano: Guerini & Associati.

- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education, Living*. New York: Publishing Corporation. (trad. It. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia).
- Dewey, J. (1939). *Liberta e cultura*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1973), *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale: *How We Think*, Boston 1933).
- Dewey, J. (1986). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano, Raffaello Cortina. (Edizione originale: *Experience and Education*, 1938).
- Di Marco, C. (a cura di). (2012). *Georges Bataille. L'impossibile* (B@belonline/print, Vol. 12). Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Djankov, S., Glaeser, E., La Porta R., Lopez Silanes, F., Shleifer A. (2003). *The New Comparative Economics*. Journal of Comparative Economics, 31, 595-619.
- Dolci, D. (1969/2020). *L'utopia possibile* (G. Cipolla, cur.). Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Doughnut Economics Action Lab (DEAL). (2021). *Amsterdam City Doughnut: Creating a Thriving City for All within Planetary Boundaries*. <https://doughnuteconomics.org>
- Eddy, C. M. (2023). *Self-serving social strategies: A systematic review of social cognition in narcissism*. Current Psychology, 42 (pp. 4362-4380).
- Ellen MacArthur Foundation. (2013). *Towards the Circular Economy: Economic and Business Rationale for an Accelerated Transition*. <https://ellenmacarthurfoundation.org>
- Ellyard, P. (2023). *The Future Knowledge Compendium: A Curriculum for Thriving in the 21st Century*. 1 Canada Square: Austin Macauley Publishers Ltd.
- European Commission. (2020). *Circular Economy Action Plan: For a cleaner and more competitive Europe*. <https://ec.europa.eu/environment/circular-economy>
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Scholé.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura. Lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- FAO. (2020). *The State of World Fisheries and Aquaculture 2020*. Food and Agriculture Organization of the United Nations.

- Federighi, P. (a cura di) (2018). *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Felber, C., (2012). *L'economia del bene comune. Un modello economico che ha futuro*. Milano: Tecniche Nuove.
- Ferrante, A., Galimberti, A., Gambacortini-Passerini, M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Fioretti, C., & Smorti, A. (2015). *Narrative meaning making, attachment and psychological symptoms: A cluster analysis study*. Europe's Journal of Psychology, 11(1), 40–55.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck.
- Foucault, M. (1967). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli Editore.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari-Roma: Laterza.
- Frabboni., F., Pinto Minerva, F. (2004). *La Rivista di Pedagogia e Didattica*. (Bimestrale n.1, anno I, Gennaio/Febbraio). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frank, A. W. (2013). *Il narratore ferito. Corpo, malattia e etica*. Milano: Raffaello Cortina. (Edizione originale: *The Wounded Storyteller*, 1995).
- Frank, R. H. (2011). *The Darwin Economy: Liberty, Competition, and the Common Good*. Princeton: Princeton University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*. Trento: Il Margine.
- Freud, S. (1917). *Lutto e melanconia*. In *Opere complete* (Vol. 8). Torino: Boringhieri.
- Frey M., Gusmerotti N., Pogutz S., (2017). *Servizi ecosistemici e biodiversità: una nuova prospettiva per un'economia più sostenibile*. Sinergie italian journal of management Vol. 35 N. 102.
- Fromm, E. (1980). *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori. (Edizione originale: *Escape from Freedom*, 1941).
- Fronzi, G. (2009). *Etica ed estetica della relazione*. Milano-Udine: Mimesis.

- Furedi, F. (2001). *Consuming democracy: Activism, elitism and political apathy*. www.geser.net/furedi.html.
- Gallelli, R., Pinto Minerva, F. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Galtung, J. (2015). *La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici* [PDF]. Centro Studi Sereno Regis. <https://serenoregis.org/wp-content/uploads/2015/12/Johan-Galtung-La-trasformazione-dei-conflitti-con-mezzi-pacifici-web.pdf>
- Gambacorti-Passerini, M.B. (2022). *Pensare in termini ecologici: una possibilità per lo sguardo fenomenologico in pedagogia?*. In Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti-Passerini, M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Garaudy, R. (1977). *Per un dialogo delle civiltà*. Assisi: Cittadella.
- Geissdoerfer, M., Savaget, P., Bocken, N. M. P., Hultink, E. J. (2017). *The Circular Economy – A new sustainability paradigm?*. Journal of Cleaner Production, 143, 757–768.
- Genovesi, A. (1765). *Lezioni di commercio o sia d'economia civile*. Napoli.
- Genovesi, A. (1775), *Lettere familiari*. Venezia: Pietro Savioni.
- Genovesi, A. (1962), *Autobiografia e altri scritti*. Milano: Feltrinelli.
- Genovesi, A. (1971), *Lettere accademiche sulla questione se sieno più felici gli scienziati o gl'ignoranti*. Venezia: Pietro Savioni.
- Genovesi, A. (2013). *Lezioni di economia civile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gergen, K. J. (2009). *An invitation to social construction* (2nd ed.). Londra-Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Giddens, A., (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Gilbert, M. (1989). *On social facts*. London: Routledge.
- Gilligan, C. (1987). *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale: *In a Different Voice*, 1982).
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia Sostenibile*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Glaeser, E., La Porta, R., Lopez Silanes, F., Shleifer, A. (2004). *Do Institutions Cause Growth?*, Journal of Economic Growth, 9, 271-303.

- Godelier M. (1975). *Razionalità e irrazionalità in economia*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D. (2006). *Intelligenza sociale. Entrare in sintonia con gli altri per costruire relazioni felici*. Milano: BUR Rizzoli.
- Goleman, D. (2009). *Intelligenza ecologica*. Milano: Rizzoli.
- Grün, A. (2010). *Guarire le ferite interiori*. Brescia: Queriniana.
- Gui, B. (1994). *Interpersonal relations: A disregarded theme in the debate on ethics and economics*. In A. Lewis, K.E. Wärneryd (a cura di). *Ethics and Economic Affair*. London: Routledge.
- Hall, R.E., Jones, C.I. (1999), *Why do Some Countries Produce so Much More Output per Worker than Others*. Quarterly Journal of Economics. CXIV.
- Han, B.C. (2021). *Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*. Torino: Giulio Einaudi.
- Hardin, G. (1968). *The tragedy of the Commons*. Science. 162, 1243-1248.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Heidegger, M. (2006). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. (Opera originale pubblicata nel 1927).
- Heider, F. (1990). *Psicologia delle relazioni interpersonali*. Bologna: Il Mulino.
- Hillman, J. (1997). *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*. Milano: Adelphi. (Edizione originale: *The Soul's Code*, 1996).
- Hirschman, A. O. (2013). *Le passioni e gli interessi. Argomenti politici a favore del capitalismo prima del suo trionfo*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1977).
- Hollis, M. (1998). *Trust within Reason*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honoré, C. (2009). *Genitori slow. Educare senza stress con la filosofia della lentezza*. Milano: Rizzoli.
- Jung, C. G. (1951). *Aion: Ricerche sul simbolismo del Sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kamenetz, A. (2010). *Edupunks, edupreneurs and the coming transformation of higher education*. Canada: Chelsea Green Publishing Company.

- Kirchherr, J., Reike, D., Hekkert, M. (2018). *Conceptualizing the circular economy: An analysis of 114 definitions*. Resources, Conservation & Recycling, 127, 221–232.
- Kothari, R. (1974). *Footsteps into the Future*. New York: Insitute for World Order.
- Krznaric, R. (2023). *Come essere un buon antenato. Un antidoto al pensiero a breve termine*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Kuit, J.A., Fell, A. (2010). *Web 2.0 to pedagogy 2.0: A social-constructivist approach to learning enhanced by technology*. In R. Donnelly, J. Harvey, K. O'Rourke (eds.). *Critical design and effective tools for e learning in higher education: Theory into practice*. (pp. 310-325). Hershey: Information Science Reference (IGI Global).
- Lacan, J. (1974). *Scritti*. Torino: Einaudi. (Edizione originale: *Écrits*, 1966).
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson, N. (2006). *Dare more democracy*. London: The Compass.
- Lévinas, E. (2007). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (F. Trabattoni, Trad.). Bologna: Il Mulino. (Opera originale pubblicata 1961).
- Lipset, S.M. (1959). *Political man: the Social Basis of Modern Politics*. New York: Doubleday.
- Lizzola, I. (2018). *Condividere la vita. Legami, cura, educazione*. Roma: AVE.
- Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2021). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Lusardi, A. (2019). "La Strategia Nazionale per l'educazione Finanziaria, Assicurativa e Previdenziale in Italia" in "Educazione finanziaria in Italia: a che punto siamo?". Osservatorio Monetario 2/2019.
- Lusardi, A. (2019). *Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications*. Swiss Journal of Economics and Statistics, 155(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>
- Malavasi P. (a cura di). (2003). *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. Milano: ISU Università Cattolica.

Malavasi P. (a cura di) (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Milano: ISU Università Cattolica.

Malavasi, P. (2020). *Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano*. Bari: MeTis. Mondi educativi. Temi, Indagini, Suggestioni. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/413/316>

Manca, A. R., Benczur, P., Giovannini, E. (2017). *Building a scientific narrative towards a more resilient EU society: Part I: A conceptual framework* (EUR 28548 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/635528>

Mancuso, V. (2016). *Il coraggio di essere liberi*. Milano: Garzanti.

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.

Marzano, M. (2011). *Volevo essere una farfalla: Come l'anoressia mi ha insegnato a vivere*. Milano: Mondadori.

McAdams, D. P. (2006). *The Redemptive Self: Stories Americans Live By*. New York: Oxford University Press.

McCloskey, D. (2022). *Humanomics. Perché l'economia del futuro è una scienza umana*. Roma: Luis University Press.

McDonough, W., Braungart, M. (2002). *Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things*. Berkeley: North Point Press.

McHale, J. (1969). *The Future of the Future*. New York: George Braziller.

Meda, D. (2004). *Alcune osservazioni per concludere definitivamente la discussione sulla «Fine del lavoro»*. In D. Méda, *Il lavoro. Che cos'è, quando c'è*. Trieste: Asterios editore.

Megale, G. (2010). *Guida all'educazione finanziaria*. Milano: Il sole24ore.

Merlini, F. (2009). *L'efficienza insignificante*. Bari: Edizioni Dedalo.

Milanović, B. (2016). *Global inequality: A new approach for the age of globalization*. Cambridge: Harvard University Press.

Mill, J. S. (1848). *Principles of Political Economy with some of their Applications to Social Philosophy*. Toronto: of Toronto Press. <http://digamoo.free.fr/mill1848-1.pdf>

Miller, R. (Ed.). (2018). *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. UNESCO / Londra: Routledge.

- Molinari, A. (2022). *Pedagogia ed economia: un patto di reciprocità per la transizione ecologica*. Formazione & Insegnamento XX, I, 2022. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/5551/4739/21100>
- Monbourquette, J. (1999). *How to forgive: A step-by-step guide*. Ottawa: Novalis.
- Montacchini, E., Tedesco, S., & Di Prima, N. (2021). *Progettare e sviluppare l'economia circolare*. Conegliano: Anteferma Edizioni.
- More, T. (2016). *Utopia*. Milano: Feltrinelli.
- Morelli, U. (2016). *Anticipare è possibile*. Disponibile al link <https://www.ugomorelli.eu/doc/anticiparepossibile.pdf>
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2017). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musaio, M. (2020). *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazioni d'aiuto nell'emergenza*. Milano-Udine, Mimesis.
- Nandy, A. (1987). *Traditions, Tyranny and Utopias: Essays in the Politics of Awareness*. Oxford: Oxford University Press. <https://archive.org/details/traditionstyrann0000nand/page/n5/mode/1up>
- Nanni, S. (2020), "*Credo nel progresso non nello sviluppo*". *Alcune riflessioni sul rapporto tra pedagogia, economia e comunità a partire da Pier Paolo Pasolini*. Bari: MeTis Journal, Progedit.
- Natoli, S. (2022). *Il posto dell'uomo nel mondo. Ordine naturale, disordine umano*. Milano: Feltrinelli.
- Noddings, N. (2006). *Caring. Un approccio femminile all'etica e all'educazione morale*. Milano: Cortina. (Edizione originale: *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, 2003).
- North, D. C. (2005). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nouwen, H. J. M. (2002). *Il guaritore ferito*. Brescia: Queriniana.

- Nussbaum, M. C. (2004). *Le nuove frontiere della giustizia*. Bologna: Il Mulino. (Edizione originale: *Upheavals of Thought*, 2001).
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino. (Edizione originale: *Not for Profit*, 2010).
- Nussbaum, M. C. (2023). *Il valore aggiunto della filosofia. Tra etica ed economia*. Brescia: Morcelliana.
- Nuvolati, G. (2007). *Mobilità quotidiana e complessità urbana*. Firenze: Firenze University Press.
- OCSE. (2020). *OECD Digital Economy Outlook 2020*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bb167041-en>
- OECD. (2016). *The Ocean Economy in 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Beyond Growth: Towards a New Economic Approach*. <https://www.oecd.org>
- Olivetti, A. (2012). *Ai lavoratori*. Roma-Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Olivetti, A. (2014). *Le fabbriche di bene*. Roma-Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Orefice P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). (2020). *OECD Digital Economy Outlook 2020*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bb167041-en>
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Papa Francesco. (2015), *Laudato Si*. Milano: Paoline Editoriale Libri.
- Papa Francesco. (2020). *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Milano: Paoline.
- Papa Francesco. (2020). *Messaggio per il lancio del Patto Educativo Globale*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Papacharissi, Z. (2024). *Affective Publics and the Crisis of Authentic Political Engagement*. Oxford: Oxford University Press.

- Parricchi, M. (2018). *“Green” University: un orientamento pedagogico alla sostenibilità*. Lecce-Brescia: Pedagogia Oggi, Pensa Multimedia.
- Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all’educazione economica*. Milano: Franco Angeli.
- Parricchi, M. (2020). *Costruire cittadinanza economica: il ruolo della pedagogia*. Bari: MeTis Journal, Progedit.
- Pauli, G. (2010). *The Blue Economy: 10 Years – 100 Innovations – 100 Million Jobs*. Paradigm Publications.
- Paura, R. (a cura di). (2020). *Guida ai megatrend globali: 20 tendenze sul mondo di domani*. Napoli: Italian Institute for the Future.
<https://www.instituteforthefuture.it/wp-content/uploads/2020/06/Guida-ai-megatrend-globali.pdf>
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili*. Verona: Ombre Corte.
- Pereira, Â. G., Saltelli, A., Renn, O. (2020). *Science for policy: New challenges, new opportunities*. Journal of Science Communication, 19(6), A01.
- Persi, R. (2012). *Ambiente, diritti e cittadinanza*. In AA.VV. (2012). *Civitas educationis. Education, politics and culture* (Vol. 2, anno I). Napoli: Liguori Editore.
- Pirson, M. A. (2017). *Humanistic Management: Protecting Dignity and Promoting Well-Being*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polanyi, K. (1944). *The great transformation: The political and economic origins of our time*. Boston: Beacon Press.
- Poli, R. (a cura). (2024). *Handbook of Futures Studies*. Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.
- Polidori, C. (2002). *Economia, educazione e formazione continua*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Pulcini, E. (2009). *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Raworth, K. (2017). *L’economia della ciambella. Sette mosse per pensare come un economista del XXI secolo*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Recalcati, M. (2010). *Cosa resta del padre? La paternità nell’epoca postmoderna*. Milano: Raffaello Cortina.

- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio: Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione: Per una erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book. (Edizione originale: *Soi-même comme un autre*, 1990).
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la storia, l'oblio*. Milano: Raffaello Cortina. (Edizione originale: *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, 2000).
- Riva, M.G. (2018). *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*. Lecce-Brescia: Pedagogia Oggi, Pensa Multimedia.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., ... & Foley, J. A. (2009). *A safe operating space for humanity*. Nature, 461(7263), 472–475.
- Rodrik, D., Subramanian, A., Trebbi, F. (2002). *Institutions Rule: the Primacy of Institutions over Geography and Integration in Economic Development*. . IMF Working Paper. WP/02/189. International Monetary Found. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2002/wp02189.pdf>
- Rogers, C. R. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Giunti. (Edizione originale: *Client-Centered Therapy*, 1951).
- Rogers, C. R. (1977). *Diventare persona*. Firenze: Giunti. (Edizione originale: *On Becoming a Person*, 1961).
- Roniger, L. (1992). *La fiducia nelle società moderne. Un approccio comparativo*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Salvini, G. (1990). *Etica e sviluppo*. In Cipriani, S. (a cura). (1990). Nuove frontiere dell'etica economica. Roma: A.V.E.
- Santerini, M. (2010). *Educare alla cittadinanza*. Roma: Carocci.
- Sartre, J.P. (1965). *L'essere e il nulla*. Milano: Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1943).
- Scardicchio, A.C. (2020). *Metabolé. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: Franco Angeli.
- Schneider, F. (1967). *Pedagogia dei popoli*. Roma: Edizioni Paoline.

- Schneider, S. L. (2022). *The classification of education in surveys: a generalized framework for ex-post harmonization*. Quality & Quantity. International Journal of Methodology. 56, 1829-1866 <https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-021-01101-1>
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Seligman, M. E. P. (2017). *Imparare l'ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero*. Firenze: Giunti.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Bari: Laterza.
- Sen, K. (2023). Sen, K. (2023). *Varieties of structural transformation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siegel, D. J. (2012). *La mente relazionale: Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simonetti, C. (2017). *Bene comune: la sfida sociale ed educativa dei nostri tempi*. Bari: MeTis. Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/23/65>
- Sirignano, F. M., Borghese, G. (2024). *Fondamenti di pedagogia della politica*. Limena (PD): LibreriaUniversitaria.it.
- Smerilli, A. (2020). *Donna Economia. Dalla crisi a una nuova stagione di speranza*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Smith, A. (1776), *La ricchezza delle nazioni*. (Ed. italiana aggiornata). Roma: Newton Compton.
- Smith, C. (2024). *Psychology of Non-Verbal Communication: Silence, Fear, and Self-Perception*. San Diego: Academic Press.
- Snow, C.P. (2005). *Le due culture*. Venezia: Edizione Marsilio. (Opera originale: *The Two Cultures and a Second Look*, 1959).

- Spiegelhalter, D. (2024). *The Art of Uncertainty: How to Navigate Chance, Ignorance, Risk and Luck*. New Orleans: Pelican.
- Stahel, W. R. (2019). *Economia circolare per tutti - Concetti base per cittadini, politici e imprese*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Stiglitz, J. E. (2012). *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future*. New York: W.W. Norton & Company.
- Stramaglia, M. (2024). *Leadership sensibile. Per una nuova cultura del lavoro e delle relazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Sudgen, R. (1993). "Thinking as a team: toward an explanation of nonselfish behavior". *Social Philosophy and policy*, vol.10, 69-89.
- Sudgen, R. (2000). "Team Preferences". *Economics and Philosophy*. 16(2), 175-204. doi:10.1017/S0266267100000213
- Sudgen, R. (2003). "The logic of team reasoning". *Philosophical explorations*. Vol 6, 165-181.
- Sullivan, L., & Chen, J. (2023). *Compassionate Communication in Therapeutic Settings: Bridging the Gap of Isolation*. Londra: Routledge.
- Tarozzi, M. (2001). *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*. Milano: Guerini.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., Braun, V. (2017), "Thematic Analysis", in C. Willig, W. Rogers (eds), *The Sage handbook of qualitative research in psychology*. Londra-Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Thapar, R. (1978). *The Waste and the Want: Thoughts on the Future*. New Delhi: Orient Longman.
- Toffler, A. (1971). *Lo chock del futuro*. Milano: Rizzoli.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Editori Laterza.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral Baudaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Tuomela, R. (1995). *The Importance of Us. A Philosophical Study of Basic Social Notions*. Stanford: Stanford University Press.
- UNESCO. (2021). *Reimmaginare i nostri futuri insieme: Un nuovo contratto sociale per l'istruzione*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *UN Decade of Ocean Science for Sustainable Development (2021–2030)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2023). *The Futures we Build: Abilities and Competencies for the Future of Education and work*. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933_eng

Valeria Verrastro (2010). *Psicologia dello sviluppo dei processi comunicativi. Un manuale introduttivo*: Milano, FrancoAngeli.

Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa: lavoro educativo e formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

Vischi, A. (2020), *Pedagogia dell'impresa ed economia civile, un dialogo epistemico per educare al lavoro*. Bari: MeTis Journal, Progedit.

Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge: MIT Press.

Winnicott, D. W. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando Editore.

Winnicott, D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore.

World Bank. (2017). *The Potential of the Blue Economy: Increasing Long-term Benefits of the Sustainable Use of Marine Resources for Small Island Developing States and Coastal Least Developed Countries*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development/ World Bank Group.
<https://sdgs.un.org/publications/potential-blue-economy-increasing-long-term-benefits-sustainable-use-marine-resources#background>

Zamagni, S. (1997). *Economia civile come forza di civilizzazione della società italiana*. In P. Donati (a cura di). *La società civile in Italia*. Milano: Mondadori.

Zamagni, S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Città Nuova Editrice.

Zanichelli Editore S.p.A. (s.d.). *Che cos'è l'Agenda 2030?* (Scheda studente).

Zanichelli Editore S.p.A. <https://educazionecivica.zanichelli.it/nucleo-2-sostenibilita/che-cos-e-l-agenda-2030/download/media-33-che-cos-e-agenda2030-scheda-stud>

Zini, P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.

SITOGRAFIA

<http://asvis.it/agenda-2030/>> (ultima consultazione: 03/01/2018)

<https://www.economia-del-bene-comune.it/visione-2/>

https://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/futuros_2030.pdf

<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/8131721/8131772/Stiglitz-Sen-Fitoussi-Commission-report.pdf>

<https://www.economia-del-bene-comune.it/comuni/>

<https://www.europarl.europa.eu/topics/it/article/20151201STO05603/economia-circolare-definizione-importanza-e-vantaggi>

<https://doi.org/10.1787/bb167041-en>

<https://doi.org/10.1787/bb167041-en>

<https://doi.org/10.1017/9781009270705>

https://amsacta.unibo.it/id/eprint/7320/1/SostenibilitaImpreseLavoro.pdf?utm_source=chatgpt.com

<https://unipd-centrodirittiumani.it/it/archivi/strumenti-internazionali/dichiarazione-del-millennio-2000>

[unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_baeb61ce-f3e7-46bf-9243-](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_baeb61ce-f3e7-46bf-9243-2ad97de42899?_264644eng.pdf&to=301&from=1)

[2ad97de42899?_264644eng.pdf&to=301&from=1](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_baeb61ce-f3e7-46bf-9243-2ad97de42899?_264644eng.pdf&to=301&from=1)

<https://www.unifg.it/sites/default/files/normative/2025-04/regolamento-master-2025.pdf>

<https://www.instituteforthefuture.it/futures-literacy-hub/che-cose-la-futures-literacy/>

<https://www.unifg.it/it/servizi-e-opportunita/opportunita/placement/corsi-le-competenze-trasversali-e-limprenditorialita>