

**Corso di Dottorato in  
Learning Sciences and Digital Technologies  
XXXVIII ciclo**

**Management cooperativo e metodologie  
collaborative nell'era della trasformazione  
digitale**

Tutor  
Tonia De Giuseppe

Tonia De  
Giuseppe  
26.11.2025  
14:02:01  
GMT+01:00

Co-tutor  
Antonio Coronato

Tonia De  
Giuseppe  
26.11.2025  
14:02:01  
GMT+01:00

ANTONIO  
CORONATO  
27.11.2025  
09:45:50  
GMT+01:00

Dottorando  
Alba Maria Gallo

Firmato da:  
ALBA MARIA GALLO  
Data e ora: 27/11/2025 10:02:58  
Indirizzo IP: 104.57.194.114

“Finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU” - PNRR - Missione 4C2- I.3.3 Dottorati Innovativi

## INDICE

|                                                                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Abstract .....</b>                                                                                                                 | <b>6</b>  |
| <b>Introduzione .....</b>                                                                                                             | <b>9</b>  |
| <b>Capitolo I .....</b>                                                                                                               | <b>15</b> |
| <b><i>Le società cooperative: modelli, valori e sfide.....</i></b>                                                                    | <b>15</b> |
| 1.2 Pedagogia ed Economia aziendale nella natura della cooperativa: impresa mutualistica e sostenibile .....                          | 19        |
| 1.3 Governance cooperativa come dispositivo pedagogico di valore condiviso .....                                                      | 33        |
| 1.4 Capitale relazionale, fiducia e apprendimento organizzativo .....                                                                 | 38        |
| 1.5 Le sfide della digital transformation e dell'intelligenza artificiale nelle cooperative .....                                     | 42        |
| 1.6 Sistemi motivazionali e valore pubblico: un inquadramento aziendale e pedagogico .....                                            | 48        |
| 1.7 Conclusioni .....                                                                                                                 | 51        |
| <b>Capitolo II .....</b>                                                                                                              | <b>54</b> |
| <b><i>Stato dell'arte e analisi critica della letteratura internazionale .....</i></b>                                                | <b>54</b> |
| 2.1 Introduzione alla metodologia .....                                                                                               | 54        |
| 2.2 Background .....                                                                                                                  | 58        |
| 2.3 Risultati e analisi bibliometrica .....                                                                                           | 65        |
| 2.4 Il Gap della ricerca .....                                                                                                        | 81        |
| 2.5 Implicazioni .....                                                                                                                | 83        |
| 2.6 Conclusioni .....                                                                                                                 | 85        |
| <b>Capitolo III .....</b>                                                                                                             | <b>87</b> |
| <b><i>Il caso empirico di Mondragón: un modello cooperativo che integra pedagogia, management e trasformazione digitale .....</i></b> | <b>87</b> |
| 3.1 Origine e sviluppo della Mondragon Corporation .....                                                                              | 87        |
| 3.2 I modelli collaborativi e cooperativi alla base dell'esperienza Mondragón .....                                                   | 97        |

|                                                                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3 L'impianto manageriale e l'impatto sociale della Mondragon Corporation .....                             | 101        |
| 3.4 Conclusioni .....                                                                                        | 106        |
| <b>CAPITOLO IV.....</b>                                                                                      | <b>110</b> |
| <b><i>Costruzione e applicazione del framework Flipped Inclusion: lo studio pilota- Open Impact</i>.....</b> | <b>110</b> |
| 4.1 Introduzione .....                                                                                       | 110        |
| 4.2 Descrizione del contesto: Open Impact.....                                                               | 113        |
| 4.2.1 Origini, evoluzione, missione e struttura organizzativa.....                                           | 113        |
| 4.2.2 Allineamento dei valori di Open Impact ai principi cooperativi .....                                   | 117        |
| 4.2.3 Cornice metodologica, domande guida e prospettive di indagine.....                                     | 119        |
| 4.2.4 Affinità di Open Impact con il modello di Mondragón.....                                               | 121        |
| 4.2.5 Matrice EIPS e metodologie d'intervento per fasi.....                                                  | 122        |
| 4.3 Definizione dei problemi individuati .....                                                               | 125        |
| 4.3.1 Primo problema: Processi Cognitivi e Collaborativi Taciti, Non Formalizzati e Opachi .....             | 125        |
| 4.3.2 Secondo problema: frammentazione semantica e comunicativa .....                                        | 128        |
| 4.3.3 Motivazioni dell'adozione del framework Flipped Inclusion .....                                        | 131        |
| 4.4 La Flipped Inclusion e le metodologie applicate per stadi di intervento sistemico .....                  | 134        |
| 4.5 Struttura metodologica dell'intervento FI e allineamento con ISO 6385:2016.....                          | 137        |
| 4.6 Costruzione del Protocollo di Intervento .....                                                           | 142        |
| 4.6.1 Principi Guida per la Costruzione del Protocollo .....                                                 | 144        |
| 4.6.2 Integrazione dei dati preliminari nella progettazione del protocollo.....                              | 146        |
| 4.6.3 La struttura EIPS a quattro fasi applicata ad Open Impact .....                                        | 147        |
| 4.6.4 Area dell'assessment e rubriche valutative del protocollo FI.....                                      | 153        |
| 4.6.5 Salvaguardie etiche e organizzative integrate nel protocollo .....                                     | 155        |
| 4.6.6 Coerenza tra il protocollo FI e l'ecologia cognitiva di Open Impact .....                              | 156        |
| 4.7 Attuazione del protocollo FI come pratica situata .....                                                  | 157        |
| 4.7.1 La fase Esplorare: Far emergere l'invisibilità cognitiva e semantica .....                             | 159        |
| 4.7.2 La fase Ideare: costruire una struttura cognitiva e semantica condivisa .....                          | 161        |
| 4.7.3 La fase Progettare: co-costruire strumenti organizzativi .....                                         | 163        |
| 4.7.4 La fase Sperimentare: valutare la trasformazione cognitiva e semantica .....                           | 165        |
| 4.7.5 La natura contestuale dell'implementazione FI.....                                                     | 166        |
| 4.8 Conclusioni: dalla costruzione pedagogica alla trasformazione organizzativa.....                         | 167        |
| <b>CAPITOLO V.....</b>                                                                                       | <b>170</b> |
| <b><i>Risultati, confronto e implicazioni</i> .....</b>                                                      | <b>170</b> |
| 5.1 Test statistici utilizzati per l'analisi PRE-POST: paired t-test e Wilcoxon signed-rank test .....       | 170        |

|                                                                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.2 Validazione statistica della trasformazione organizzativa indotta dall'intervento FI .....                                        | 173        |
| 5.3 Triangolazione con le evidenze qualitative .....                                                                                  | 175        |
| 5.4 Interpretazione area per area.....                                                                                                | 176        |
| 5.5 Fasi dell'IF e cambiamenti organizzativi osservabili .....                                                                        | 180        |
| 5.6 Tabelle PRE-POST dell'intervento: visibilità cognitiva, chiarezza dei ruoli, allineamento comunicativo e pratiche riflessive..... | 181        |
| 5.7 Approfondimento PRE-POST sui dati delle singole voci del questionario .....                                                       | 183        |
| 5.8 Conclusioni generali dell'applicazione del protocollo di intervento FI ..                                                         | 184        |
| <b>Conclusioni</b> .....                                                                                                              | <b>186</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b> .....                                                                                                             | <b>189</b> |
| <b>APPENDICI</b> .....                                                                                                                | <b>205</b> |

## **Abstract**

Il lavoro oggetto di ricerca indaga il punto di intersezione tra due discipline apparentemente distanti ma profondamente complementari, economia aziendale e pedagogia, mostrando come tali prospettive convergano in modo naturale all'interno delle imprese cooperative, la cui struttura valoriale è fondata su principi di mutualità, reciprocità, partecipazione e responsabilità condivisa. Tali dimensioni, spesso interpretate solo in chiave economico-organizzativa, rivelano invece una natura intrinsecamente educativa, riconducibile ai processi di apprendimento collettivo, alla cooperazione come dispositivo formativo e alla costruzione di significati condivisi all'interno di contesti non formali.

La prima domanda di ricerca esplora l'esistenza, nella letteratura scientifica internazionale, di studi che affrontano in modo integrato questa duplice matrice teorica. È stata pertanto condotta una revisione sistematica della letteratura, attraverso una ricerca rigorosa su Scopus e Web of Science. I risultati evidenziano un gap significativo: pochi studi analizzano le cooperative e, più in generale, quelle forme organizzative che condividono principi di mutualità, apprendimento collettivo e innovazione partecipata, come contesti in cui pratiche manageriali e processi educativi coesistono e si rafforzano reciprocamente. Tale vuoto

teorico è tuttavia contrastato dall'esistenza di un modello che incorpora in modo strutturale questa visione: Mondragón, ecosistema cooperativo fondato su un intreccio stabile fra governance partecipata, apprendimento collettivo e sviluppo territoriale, che negli ultimi anni ha integrato processi avanzati di trasformazione digitale a sostegno dell'innovazione educativa e organizzativa. La Mondragón University, in particolare, costituisce un contesto nel quale management e pedagogia si intrecciano in un progetto istituzionale coerente. Alla luce di questo modello e della dimostrazione che dispositivi pedagogici permanenti possono sostenere assetti organizzativi complessi, è stata formulata la seconda domanda di ricerca, orientata a verificare la possibilità di applicare un framework pedagogico avanzato ad un'organizzazione che, pur non configurandosi formalmente come cooperativa, condivide valori e pratiche di matrice mutualistica. Per questi motivi, è stato scelto Open Impact, spin-off universitario della Milano-Bicocca impegnato nella misurazione e gestione dell'impatto sociale, caratterizzato da processi estesi di trasformazione digitale e da un uso intensivo di tecnologie data-centriche che incidono sui processi organizzativi e sulle dinamiche collaborative.

La scelta di Open Impact deriva dall'intenzione di non analizzare una cooperativa già stabilizzata nei propri dispositivi educativi e organizzativi, ma di osservare se un modello pedagogico potesse sostenere i processi di apprendimento e innovazione all'interno di un progetto pilota condotto in un'organizzazione che, pur non essendo cooperativa nella forma giuridica, ne esprime i valori fondamentali. La combinazione tra vocazione mutualistica e complessità pedagogiche interne ha reso Open Impact il terreno empirico più adeguato per sviluppare il progetto pilota finalizzato a rispondere alla seconda domanda di ricerca.

L'analisi preliminare ha messo in evidenza due snodi critici: la presenza di processi cognitivi e collaborativi taciti, poco visibili e non formalizzati, e una marcata frammentazione semantica dovuta all'elevata

eterogeneità dei profili professionali coinvolti. Tali elementi, documentati attraverso questionari PRE e due interviste ai fondatori, limitavano la riflessività interna, la chiarezza dei ruoli e la costruzione di significati condivisi.

Per affrontare queste complessità è stato adottato il framework Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018) attraverso un protocollo di ricerca scandito nelle quattro fasi Explore, Ideate, Plan ed Experiment. L'intervento ha reso visibili le dinamiche tacite, ha introdotto dispositivi strutturati di riflessione e ha sostenuto la riorganizzazione dei processi collaborativi. Dopo un anno di implementazione, i risultati POST, raccolti tramite questionari e un nuovo ciclo di interviste, hanno evidenziato trasformazioni rilevanti, confermate dalle statistiche di Wilcoxon applicate ai dati pre e post intervento. Le analisi mostrano una crescita significativa nella chiarezza dei ruoli, una riduzione delle asimmetrie semantiche, un aumento della consapevolezza metacognitiva, un miglioramento della qualità collaborativa e un rafforzamento del senso di responsabilità condivisa.

La ricerca evidenzia come le imprese cooperative e le organizzazioni che si ispirano ai loro principi rappresentino contesti nei quali management e pedagogia possono confluire in un'integrazione stabile. L'applicazione di framework pedagogici ai sistemi organizzativi contemporanei favorisce innovazione, sviluppo della consapevolezza professionale e avanzamento dell'apprendimento organizzativo, mostrando che i dispositivi educativi incidono in modo diretto sulle dinamiche collaborative e sulla qualità dei processi decisionali.

## **Introduzione**

Le trasformazioni economiche, sociali e tecnologiche degli ultimi anni hanno reso imprescindibile l'analisi di modelli organizzativi capaci di integrare dimensioni economiche, comunitarie e sociali in un'unica architettura evolutiva (Borgonovi, 2021). Tra essi, la cooperazione emerge come uno dei luoghi più sensibili ai processi di mutamento: un'istituzione storicamente consolidata, ma costantemente attraversata da rinnovamenti linguistici, gestionali e partecipativi.

L'origine della presente ricerca prende forma nel confronto diretto con le opere dei padri fondatori delle discipline coinvolte. Il dialogo tra Genovesi (1765), Zappa (1957) e Masini (1963), da un lato, e Dewey (1938), Vygotskij (1934), Bandura Waltert, (1975) e Bronfenbrenner (1986), dall'altro, rivela un insieme di nuclei concettuali ricorrenti: centralità della persona (Alberici, 2005), valore dei contesti (De Giuseppe, 2017), primato della relazione (Gordon, 2014), natura processuale dello sviluppo (Dewey, 1938), significato formativo dell'esperienza condivisa (Rivoltella, 2017). Tali categorie nascono da un interrogativo condiviso sul modo in cui gli individui apprendono, cooperano e generano valore, e si configurano come esiti spontanei di questa medesima linea di indagine.

Entro questo orizzonte si iscrive il modello cooperativo (Zamagni, 2007), concepito come un ambito privilegiato nel quale si saldano pratiche gestionali e processi formativi, dando forma a un'organizzazione in costante evoluzione.

I principi di mutualità, partecipazione e responsabilità condivisa delineano una visione della vita organizzativa fondata sulla produzione collettiva di senso, sulla negoziazione dei significati e sulla maturazione progressiva di competenze decisionali e relazionali.

L'irruzione della trasformazione digitale conferisce ulteriore rilievo a questi elementi. Tecnologie dati-centriche, piattaforme collaborative e

infrastrutture cloud riconfigurano tempi, spazi e modalità dell'agire organizzativo (Comite, 2025). L'innovazione si traduce nell'introduzione di nuovi strumenti e nella ridefinizione della comunicazione interna, della struttura dei ruoli, delle pratiche di apprendimento professionale e delle forme della cooperazione.

Nei contesti a vocazione sociale, tali processi ampliano la portata dei valori cooperativi, rendendo visibili dinamiche cognitive prima implicite e sollecitando nuove forme di riflessività collettiva.

La prima parte della ricerca ricompone questi elementi entro un unico quadro teorico, mostrando come imprese cooperative e organizzazioni orientate al valore sociale costituiscano l'ambiente naturale in cui economia aziendale e pedagogia si incontrano strutturalmente. Le categorie educative illuminano la dimensione formativa delle pratiche organizzative, mentre quelle economico-aziendali permettono di coglierne le complessità strategiche e gestionali. È da questa analisi congiunta che scaturisce la prima domanda di ricerca: la letteratura scientifica ha elaborato un modello teorico capace di descrivere in maniera integrata l'intersezione tra economia aziendale, pedagogia e trasformazione digitale nelle organizzazioni cooperative e, più ampiamente, nelle realtà fondate sulla partecipazione e sulla reciprocità?

La Systematic Literature Review fornisce una risposta netta. I contributi rinvenuti affrontano i tre ambiti in modo parallelo, senza ancora convergere in una cornice interpretativa unitaria. L'argomentazione procede per linee distinte: formazione, processi collaborativi e architetture digitali sono analizzati separatamente. Tuttavia, l'analisi bibliometrica restituisce un segnale rilevante: le mappe tematiche e l'analisi delle ricorrenze concettuali mostrano che i termini legati all'apprendimento cooperativo, ai processi organizzativi e alle tecnologie intelligenti si collocano nello stesso spazio semantico. La vicinanza simbolica anticipa un campo di convergenza che la letteratura non ha ancora sistematizzato, mettendo in evidenza il gap che orienta questa ricerca.

Proprio qui si innesta il caso di Mondragón (Whyte, Whyte, 1991), che rende empiricamente osservabile ciò che la teoria suggerisce. Il gruppo cooperativo basco offre un ambiente in cui educazione, management e innovazione digitale non operano come sfere separate, ma come componenti consustanziali di un unico dispositivo istituzionale. La presenza della sua università, Mondragon Unibertsitatea, rafforza ulteriormente questo impianto: l'apprendimento esperienziale (Dewey, 1938), le dinamiche socio-culturali (Vygotskij, 1972) e la governance democratica cooperativa (Zamagni, 2019) si integrano in un sistema che forma competenze, genera innovazione e produce valore economico e sociale in modo sinergico.

L'intero ecosistema di Mondragón rivela dunque un principio generale: la crescita organizzativa prende forma nei luoghi che intrecciano apprendimento, partecipazione e direzione strategica all'interno di un'unica architettura evolutiva. Tale prospettiva apre il campo all'indagine empirica e delimita il secondo asse investigativo della ricerca, orientando l'attenzione verso le modalità attraverso cui l'intreccio tra pratiche educative e dispositivi manageriali si manifesta nei contesti organizzativi contemporanei e prende forma come processo generativo condiviso.

Lo studio pilota condotto presso Open Impact si inserisce in questo solco. In quanto spin-off universitario impegnato nella misurazione, progettazione e valutazione dell'impatto sociale attraverso tecnologie digitali e metodologie evidence-based, Open Impact rappresenta un ambiente cognitivo complesso, caratterizzato da forte interdisciplinarietà e da una spiccata vocazione trasformativa. La sua natura, al tempo stesso accademica, imprenditoriale e sociale, lo colloca nella stessa logica generativa che diede origine agli spin-off cooperativi di Mondragón.

L'analisi preliminare del contesto ha fatto emergere due nodi fondamentali, acuiti dalla marcata eterogeneità professionale che caratterizza il team di Open Impact:

- processi cognitivi e cooperativi taciti, difficili da riconoscere nelle pratiche operative;

- frammentazione semantica, derivante dall'impiego di linguaggi tecnici e cornici interpretative differenti, proprie dei diversi ambiti disciplinari rappresentati nell'organizzazione.

Questi elementi incidono profondamente sulla capacità dell'organizzazione di apprendere, coordinarsi e innovare. L'adozione del framework Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018) ha permesso di collocare tali criticità entro un impianto trasformativo capace di riordinare la dimensione cognitiva e relazionale del lavoro, valorizzando la partecipazione riflessiva come principio generativo dell'azione organizzativa. Il protocollo di intervento, articolato nelle quattro fasi di Esplorare (Getzels, 1982), Ideare (Gordon, 1961), Progettare (Baker et al., 2002) e Sperimentare (Duncker, 1945), concepite in una logica ciclica (Tessaro, 2002), si delinea come un percorso di emersione e rielaborazione dei processi taciti, attraverso cui l'organizzazione prende coscienza delle proprie strutture interpretative, dei propri linguaggi e delle proprie modalità di cooperazione.

Il protocollo di intervento, inscritto in una logica descrittivo-trasformativa (Cox et al., 2011), ha reso visibili i codici operativi impliciti, sostenuto l'evoluzione di metacompetenze dialogiche e favorito l'elaborazione condivisa dei significati. La progressiva chiarificazione dei nessi cognitivi e l'emersione di una semantica comune hanno alimentato processi di riqualificazione delle relazioni professionali, ridefinendo ruoli, priorità e forme dell'agire quotidiano in coerenza con la vocazione trasformativa dello spin-off. L'esito si traduce nella formazione di un ambiente cognitivo-relazionale più consapevole, in grado di guidare il cambiamento mediante pratiche cooperative basate su responsabilità diffusa, progettualità condivisa e sviluppo riflessivo delle competenze, superando i confini di una mera riorganizzazione operativa.

La valutazione è stata condotta attraverso un impianto statistico rigoroso, basato su questionari strutturati somministrati nelle fasi PRE e POST, test di Wilcoxon, grafici radar e analisi descrittive. I risultati attestano incrementi significativi nella chiarezza cognitiva, nella qualità comunicativa, nella consapevolezza metacognitiva e nella cooperazione interna.

La parte empirica conferma così ciò che il quadro teorico aveva indicato e ciò che l'esperienza di Mondragón rende evidente: la dimensione educativa costituisce la matrice generativa della dimensione manageriale. Open Impact mostra che l'organizzazione evolve quando chiarisce i propri processi cognitivi, costruisce una semantica condivisa, attiva pratiche deliberative cooperative e sviluppa spazi di progettazione condivisa. Il framework FI ha reso possibile questo processo, rivelando come la qualità pedagogica dell'ambiente incida direttamente sulla capacità manageriale di decisione e innovazione.

I dati validati mostrano che la dimensione educativa costituisce uno dei principi generativi dell'azione manageriale, orientandone lo sviluppo e rendendone possibile l'evoluzione.

In questa origine condivisa si definisce la capacità delle organizzazioni contemporanee di produrre impatto, attivare trasformazioni e generare valore sociale.

Nel ricostruire la genesi del modello cooperativo basco, Luis Ormaechea (2006) ricordava che l'obiettivo originario non era fondare una cooperativa, ma dar vita ad una impresa totale: una configurazione organizzativa in cui economia, formazione, responsabilità e comunità convergono in un'unica architettura. La sua immagine è rimasta esemplare: "Un'impresa totale somiglia a un arco in cui due colonne si innalzano ai lati e la chiave di volta è sostenuta dal lavoro".

Questa metafora, più che un ornamento narrativo, restituisce la natura profonda dei sistemi generativi: le colonne rappresentano i saperi che sorreggono l'azione, nel caso della ricerca, pedagogia e management,

mentre la chiave di volta coincide con l'ambiente organizzativo, lo spazio in cui tali dimensioni si intrecciano e prendono forma come processo unitario.

La struttura dell'arco chiarisce che nessun pilastro, da solo, può reggere l'insieme. L'equilibrio nasce dalla loro tensione reciproca, dal modo in cui si sostengono, dialogano e convergono nella costruzione di un sistema capace di apprendere, innovare e trasformare il proprio contesto.

## **Capitolo I**

### **Le società cooperative: modelli, valori e sfide**

#### **1.1 Origine storica e principi del movimento cooperativo**

Per delineare il quadro interpretativo di riferimento, le cooperative vengono qui collocate all'intersezione di due genealogie del pensiero: l'economia aziendale e la pedagogia. Adam Smith, nella Teoria dei sentimenti morali (1759) e nella Ricchezza delle nazioni (1776), delineava un ordine economico che prospera quando l'interesse individuale affonda le sue radici in un tessuto di sentimenti morali, reciprocità e responsabilità condivisa. Allo stesso modo, Vygotskij (1934) mostrava che ogni processo si genera nella relazione e si perfeziona nella cooperazione, dove l'apprendimento emerge come costruzione intersoggettiva. Le cooperative appaiono come sintesi empirica di queste due eredità: imprese che producono valore attraverso modelli mutualistici e, insieme, comunità educative in cui il sapere si elabora, circola e si rigenera nella partecipazione.

Questa duplice matrice, economico aziendale ed educativa, orienta lo sguardo dello studio, che esplora il modello cooperativo per poi relazionarlo alle trasformazioni contemporanee: digitalizzazione, intelligenza artificiale e nuove forme di sostenibilità. Per comprendere la profondità di questo modello, è opportuno volgere lo sguardo alle condizioni storiche che ne hanno favorito l'emergere. Tra le grandi cesure che hanno attraversato l'organizzazione economica, la rivoluzione industriale segna un momento di svolta: essa intensifica la capacità di trasformare i beni, accelera in modo inedito la produttività e riconfigura i rapporti tra lavoro, capitale e comunità.

Le origini del movimento cooperativo si radicano in Europa nel XIX secolo, un'epoca segnata da profonde forme di complessità sociale ed economica. La rivoluzione industriale aveva infatti determinato un

crescente disequilibrio tra capitale e lavoro, generando nuove forme di povertà e alienazione. Fu per queste ragioni che nacquero le prime esperienze collettive di autogestione e mutuo soccorso, animate dal desiderio di costruire alternative economiche fondate sulla solidarietà e sulla partecipazione. La cooperazione, infatti, si palesò come risposta alla marginalizzazione dei lavoratori, assumendo fin da subito un carattere sociale oltre che economico (Zamagni, 2019). Le trasformazioni indotte dalla rivoluzione industriale resero evidente quanto il rapporto tra educazione e vita economica fosse decisivo per comprendere i nuovi assetti sociali. Le tre concezioni allora emergenti, la visione marxista, che interpretava l'educazione come sovrastruttura plasmata dai rapporti di produzione, la lettura quantitativa, che legava l'espansione scolastica all'aumento del reddito nazionale, e l'approccio più avanzato, che considerava l'economia come un sistema di relazioni sociali, motivazioni e attitudini lavorative, convergevano nel riconoscere che l'industrializzazione stava modificando in profondità tanto i comportamenti collettivi quanto i bisogni delle comunità (Hassen, 1958).

Fu in questo momento storico che l'educazione popolare, le associazioni di mutuo soccorso e le iniziative solidaristiche rappresentarono i primi tentativi di costruire forme alternative di partecipazione economica e di tutela sociale, pensate come luoghi di autogestione, responsabilizzazione ed emancipazione collettiva (Hassen, 1958). Il primo esperimento riconosciuto di cooperativa moderna risale al 1844, quando ventotto tessitori di una piccola cittadina industriale del nord dell'Inghilterra, Rochdale, fondarono la *Rochdale Society of Equitable Pioneers*. Lo scopo era quello di garantire beni di prima necessità a prezzi sostenibili per tutti, con un obiettivo fondamentale: creare un modello d'impresa basato su principi di autogestione, democrazia e partecipazione (Birchall, 2011). La *Rochdale Society* codificò una serie di regole, meglio note come *Principi di Rochdale*, che divennero successivamente il fondamento dell'intero movimento cooperativo internazionale. Questi principi includevano la

partecipazione volontaria e aperta, il controllo democratico dei soci, la limitazione della remunerazione del capitale e la distribuzione degli utili in base alle transazioni effettuate dai membri (International Co-operative Alliance [ICA], 2015).

Il successo del modello inglese ispirò gran parte dell'Europa; nacquero rapidamente cooperative ispirate a Rochdale e riadattate alle diverse realtà economiche e culturali del territorio. In Italia, le prime forme organizzate apparvero nella seconda metà dell'Ottocento, grazie all'influenza delle dottrine socialiste e cristiane che interpretavano la cooperazione come uno strumento di emancipazione e giustizia sociale (Zamagni, 2012). Già nel 1886, con la fondazione della *Federazione delle Cooperative Italiane*, il movimento iniziò ad assumere una dimensione istituzionale, culminando nel 1895 con la nascita dell'*International Co-operative Alliance*, che sancì la cooperazione come fenomeno globale (ICA, 2020).

L'alleanza internazionale si pose fin da subito l'obiettivo di promuovere un'identità condivisa, sintetizzata nella definizione ufficiale secondo cui *“una cooperativa è un'associazione autonoma di persone che si uniscono volontariamente per soddisfare i propri bisogni economici, sociali e culturali attraverso un'impresa di proprietà comune e democraticamente controllata”* (ICA, 1995). Questa definizione, ancora oggi valida, sottolinea l'autonomia gestionale, la mutualità e la partecipazione come elementi costitutivi dell'essenza cooperativa. Non è un caso che tali valori siano stati costantemente ribaditi anche nei documenti della Fondazione Barberini, che interpreta la cooperazione come un fenomeno sociale prima ancora che economico, in grado di unire efficienza e solidarietà (Bellini, Tonelli, 2023).

Alla base di questo modello si collocano i valori cooperativi universali, riconosciuti dall'ICA e condivisi a livello internazionale: auto-aiuto, responsabilità personale, democrazia, uguaglianza, equità e solidarietà (ICA, 2015). Questi valori trovano applicazione concreta nei sette principi cooperativi, aggiornati nel Congresso di Manchester del 1995: 1) adesione

volontaria e aperta; 2) controllo democratico da parte dei membri; 3) partecipazione economica dei soci; 4) autonomia e indipendenza; 5) educazione, formazione e informazione; 6) cooperazione tra cooperative; 7) impegno verso la comunità (ICA, 1995). Essi costituiscono un vero e proprio codice etico e operativo che orienta le pratiche gestionali e le strategie di governance.

La peculiarità delle cooperative risiede quindi nel loro essere imprese economiche ma al tempo stesso comunità educative ed educanti (De Giuseppe, 2018), capaci di coniugare dimensione produttiva e crescita sociale. La cooperazione può essere interpretata come un processo di apprendimento collettivo (De Vitis, 2013), dove l'esperienza e la condivisione generano valore, capitale sociale e culturale. Tale prospettiva trova conferma nelle analisi di Birchall (2011), secondo cui la forza del movimento cooperativo deriva tanto dalla struttura giuridica, quanto dalla capacità di costruire fiducia e appartenenza.

Le cooperative, dunque, nascono per promuovere un modello alternativo di convivenza economica, dove la partecipazione diretta dei membri ai processi decisionali rappresenta un fattore di inclusione (Sibilio, 2014) e democrazia economica (Zamagni & Zamagni, 2008). In questo senso, la cooperazione assume una funzione pedagogica implicita: ogni cooperativa è al tempo stesso un luogo di produzione e di formazione, in cui i soci imparano a gestire conflitti, a prendere decisioni condivise e a riconoscere l'importanza del bene comune.

Il movimento cooperativo si è poi evoluto lungo tutto il Novecento, adattandosi ai cambiamenti politici ed economici, ma conservando una costante tensione verso la sostenibilità e la responsabilità sociale (Gangi, Mustilli, 2018). L'introduzione del concetto di cooperative identity da parte dell'ICA ha chiarito che la cooperazione si fonda su un insieme di valori, pratiche e modalità di relazione economica che definiscono il modo di operare delle imprese cooperative (ICA, 2015). Questa impostazione offre un orientamento stabile per affrontare le

trasformazioni contemporanee, dalla digitalizzazione ai nuovi modelli di governance.

Il fenomeno del movimento cooperativo diviene un laboratorio vivo di innovazione sociale che offre chiavi di lettura molto utili al management contemporaneo, mostrando come le trasformazioni generate dalla complessità culturale (Fiske, 1992) e crossmediale (De Haas, 2004) possano tradursi in modelli organizzativi capaci di valorizzare il capitale umano (De Giuseppe, 2017) e sociale (Lukacs, 1983), rafforzare i processi partecipativi e orientare le pratiche gestionali verso forme più inclusive (Robertson, 1992) e sostenibili (Comite, 2025).

Il movimento cooperativo mostra chiaramente come i valori di mutualità e partecipazione possano costituire le fondamenta di un modello di sviluppo più equo e sostenibile, ponendo la persona al centro (Merleau-Ponty 1942) del processo economico e decisionale (Bellini, Tonelli, 2023).

## **1.2 Pedagogia ed Economia aziendale nella natura della cooperativa: impresa mutualistica e sostenibile**

La cooperativa, nella sua struttura, si colloca in uno spazio teorico in cui la pedagogia e l'economia aziendale convergono, poichè la sua natura mutualistica richiede al tempo stesso un orientamento educativo (Dewey, 1961) e un assetto gestionale (Owen, 1836-1971). Sul piano pedagogico, la cooperazione valorizza la partecipazione (De Giuseppe, Corona, 2018), la responsabilità condivisa (Fabietti, 2000) e la costruzione di competenze relazionali (De Giuseppe, 2018); sul piano manageriale, traduce questi principi in modelli organizzativi orientati alla sostenibilità (Bonomi Savignon, et al. 2025) alla governance democratica e alla creazione di valore (Cepiku, 2022). La cooperativa si presenta come un contesto in cui dinamiche formative (Rivoltella, 2002) e attività economiche operano in continuità, producendo assetti gestionali caratterizzati da

partecipazione, sviluppo condiviso e solidità relazionale (Lawton, Simon 1968).

Nella letteratura economico aziendale, la cooperazione si colloca come una forma d'impresa capace di tenere insieme efficienza, efficacia (Comite, 2010) e finalità sociali (Borgonovi, Rusconi, 2008) superando la tradizionale dicotomia tra pubblico e privato. La cooperativa rappresenta quindi un modello gestionale centrato sulla mutualità, che attribuisce ai soci un ruolo diretto nella gestione e nella distribuzione dei risultati (Zamagni, 2007) e seguendo il solco teorico delineato da Carroll (1999; 2008), l'impresa, a prescindere dalla sua configurazione giuridica, cooperativa o tradizionale, può essere interpretata come un soggetto formativo che agisce entro una rete di relazioni sociali (Vertovec, 2009). Le scelte economiche, quindi, generano conseguenze che investono la sfera comunitaria, culturale e cognitiva dei contesti in cui l'organizzazione opera (Zamagni, 2019). Il valore economico generato viene interpretato come componente di un più ampio processo di creazione di benessere condiviso (Fiorentini, 2021), elemento distintivo delle imprese cooperative (Birchall, 2011). Gli studi (Zamagni & Zamagni, 2008), descrivono questa forma d'impresa come un sistema in cui convivono un codice economico e un codice sociale. L'equilibrio tra queste due dimensioni è il "tallone d'achille" della gestione cooperativa: quando una prevale sull'altra, l'organizzazione rischia di perdere la propria identità. La capacità di mantenere questo equilibrio rappresenta una delle principali sfide manageriali per l'impresa cooperativa. L'obiettivo di questa ricerca è mostrare come tale equilibrio riguardi non soltanto la dimensione gestionale e manageriale, ma richieda una comprensione profonda delle problematiche e delle complessità esistenti (Von Bertalanffy, 1968). Questa prospettiva trova riscontro anche nella ricerca pedagogica (Dimitriadis, 2008), che caratterizza ogni realtà cooperativa – o qualunque impresa che operi sulla base di valori affini alla cooperazione – soprattutto nei contesti non formali (De Giuseppe, 2018), in cui i processi organizzativi risultano intimamente intrecciati

con le dinamiche educative che li attraversano e ogni pratica di lavoro implica forme più o meno esplicite di apprendimento (Rivoltella, 2003), negoziazione e costruzione condivisa di significato.

Lo stadio più evoluto di ogni organizzazione, infatti, si fonda proprio sulla cooperazione, quale azione collettiva co-partecipata, volta al corresponsabile raggiungimento di un obiettivo comune (Shirry, 2009). La vera sfida consiste nell'individuare, caso per caso, le dinamiche che sostengono ed anche quelle che ostacolano la reciprocità (Gordon, 2014), la partecipazione e l'apprendimento condiviso, trasformando tali principi da pratiche tacite a dispositivi espliciti, visibili e strutturati, capaci di ridurre le criticità che emergono nei processi quotidiani (De Giuseppe, 2018). Comprendere tali dinamiche consente di individuare il nucleo generativo dei processi che sostengono la cooperazione come forma organizzativa. La nozione di impresa mutualistica si distingue per una logica di gestione orientata al soddisfacimento dei bisogni dei membri e delle comunità, più che al rendimento del capitale (Fiorentini, 2021). Questo approccio implica che l'impresa cooperativa reinvesta gli eventuali utili nella propria missione sociale o nella crescita collettiva, invece di distribuirli secondo criteri di mera partecipazione azionaria (Fici, 2012). Tale impostazione la rende un attore economico ibrido, in grado di combinare dimensione economica e solidaristica. La sostenibilità è parte integrante del DNA organizzativo (Sacchetti, Tortia, 2013) ne orienta le scelte e ne definisce le priorità, coniugando le esigenze e le aspettative della società con i principi economici (Comite, 2024).

Il valore distintivo della cooperativa è, dunque, il suo essere impresa a finalità plurime, in virtù degli obblighi non solo economici e legali che ha nei confronti della società (Frederick, 1960; McGuire, 1963). Da un lato opera nel mercato, adottando strumenti e strategie manageriali comparabili a quelli delle imprese capitalistiche; dall'altro incorpora una finalità sociale che la orienta alla produzione di valore condiviso, in un'ottica di lungo periodo (Porter & Kramer, 2011). La cooperativa deve

mantenere la propria competitività economica senza tradire i principi di partecipazione e inclusione che ne costituiscono l'identità (Borzaga et al, 2020).

Dal punto di vista giuridico e istituzionale, la mutualità prevalente costituisce il fulcro del riconoscimento pubblico delle cooperative. In Italia, l'art. 2512 del Codice civile, stabilisce che le cooperative a mutualità prevalente devono svolgere la loro attività principalmente nei confronti dei soci. Tale impostazione, secondo la dottrina economico-aziendale, si traduce nella produzione di vantaggi mutualistici – diretti o indiretti – attraverso condizioni più favorevoli rispetto al mercato (Fici, 2012). Ciò rafforza l'idea che la cooperativa non sia un soggetto “a parte” rispetto al sistema produttivo, ma un'impresa a tutti gli effetti, capace di generare ricchezza e occupazione, pur perseguendo obiettivi redistributivi e solidali (Zamagni, 2007).

Nelle cooperative vige il principio “una testa, un voto”, sancito dall'International Co-operative Alliance nel Statement on the Cooperative Identity (ICA, 1995) e successivamente approfondito nelle Guidance Notes on the Cooperative Principles (ICA, 2015). Questa regola fondamentale garantisce la democrazia interna e contribuisce a diffondere un senso di corresponsabilità gestionale che rafforza la coesione organizzativa (ICA, 2015). Come osserva Birchall (2014), si tratta di una forma di apprendimento civico: i soci, infatti, partecipando alla vita economica della cooperativa sviluppano anche capacità legate alla responsabilità, alla deliberazione e all'esercizio consapevole del potere decisionale. La partecipazione economica dei soci costituisce un pilastro essenziale del modello cooperativo: il conferimento iniziale si trasforma progressivamente in una relazione dinamica con l'organizzazione, nella quale il valore generato assume la forma di benefici condivisi e di un coinvolgimento crescente nelle scelte collettive. La redistribuzione degli utili, infatti, avviene in proporzione alle transazioni o al lavoro svolto, e non al capitale investito (ICA, 1995). Questa struttura riduce il rischio di speculazione, rendendo l'impresa più

resiliente alle crisi economiche e più radicata nel territorio (Monzon & Chaves, 2008-2012). La cooperativa, però non può essere compresa pienamente se non si considerano anche quelle che sono le sue dimensioni educative. La partecipazione alle decisioni (Jenkins, Ford, Green, 2013), la condivisione delle responsabilità (Besozzi, 2006) e il confronto quotidiano tra i soci generano infatti processi di apprendimento (De Giuseppe, 2018) che incidono sulla costruzione delle competenze relazionali, sulla capacità di cooperare e sulla formazione del senso di appartenenza (Hannerz, 1996). In un contesto sociale caratterizzato da identità mobili (Bauman, 1999) e relazioni in continuo cambiamento (Morin, 1999), la cooperazione diventa così un luogo in cui si apprendono forme stabili di collaborazione (Fabietti, 2000) e si sviluppa la capacità di gestire equilibri complessi (Bandura, 1975) nelle pratiche organizzative (Kreitner, Kinicki, 2015).

Le finalità mutualistiche includono l'impegno per la formazione dei soci e la diffusione di valori cooperativi all'interno e all'esterno dell'organizzazione (Bellini, Tonelli, 2023).

Tale impegno si traduce spesso in programmi formativi, scuole interne e progetti di apprendimento condiviso, come dimostrano realtà di eccellenza quali *Mondragón University*, dove educazione e impresa convivono in un sistema organico di crescita continua (Whyte & Whyte, 1991.). La cooperativa svolge anche una funzione formativa, poiché le pratiche di partecipazione e di condivisione delle responsabilità favoriscono lo sviluppo di competenze relazionali e decisionali utili alla gestione collettiva. (Senge, 1990).

L'impresa mutualistica, proprio per la sua natura relazionale, promuove una forma di sostenibilità integrata, che non separa il profitto dall'impatto sociale. I processi economici sono sempre strumentali rispetto ai fini di istituti sociali e l'impresa è per sua natura un istituto socioeconomico (Fiorentini, 2021). Il termine "socio" richiama questa dimensione formativa: indica un soggetto che partecipa ai processi decisionali (Donati, 1998), apprende dalle relazioni cooperative

(Duncker, 1969) e contribuisce alla costruzione di competenze condivise all'interno della comunità di riferimento (Gordon, 2014). L'azione collettiva (De Giuseppe, 2018) consente infatti di fare ciò che non sarebbe possibile realizzare da soli (Levy, 1996) sostenendo identità (De Block, Buckinham, 2007) che si formano all'interno di contesti di natura cooperativa con pratiche collaborative e mutualistiche.

L'esperienza dell'impresa cooperativa anticipa, per certi versi, i modelli di *stakeholder capitalism* e *shared value* oggi ampiamente discussi nell'economia aziendale (Porter & Kramer, 2016).

La centralità della persona (Mounier, 1999), la governance partecipativa (Borgonovi, Fattore, Longo, 2015) e la redistribuzione equa dei benefici (Comite, 2024) delineano una forma di economia civile. L'idea di economia civile, già teorizzata da Antonio Genovesi nel XVIII secolo, costituisce una delle radici più profonde della cultura cooperativa contemporanea. Genovesi, nella sua opera *Lezioni di Economia Civile* (1765), concepiva l'economia come disciplina morale e relazionale volta al benessere collettivo. Egli sosteneva che la ricchezza di una nazione non si misurasse unicamente attraverso l'accumulazione di capitale, bensì nella capacità dei cittadini di vivere in armonia e solidarietà, promuovendo la "felicità pubblica" come fine ultimo dell'agire economico (Genovesi, 1765). Questa prospettiva rovesciava la logica utilitarista emergente, ponendo al centro della riflessione economica il legame sociale e la cooperazione come strumenti di progresso umano (Bruni & Zamagni, 2004).

L'economia civile genovesiana anticipa molti dei principi oggi associati al concetto di sostenibilità e al modello cooperativo moderno. Secondo gli studi di Genovesi, la "reciprocità" esprime una forma di scambio che integra dimensioni economiche e morali, valorizzando il riconoscimento dell'altro come attore pienamente coinvolto nella relazione (Bruni, Zamagni, 2004) quindi l'agire economico diventa espressione di virtù civiche e relazionali. Nelle imprese cooperative, questo principio trova una traduzione concreta: la mutualità, la partecipazione democratica e la

redistribuzione equa dei benefici incarnano l'idea genovesiana di un'economia al servizio della comunità (Zamagni & Zamagni, 2008).

Genovesi, influenzato dal pensiero illuminista napoletano, sosteneva che la prosperità di un paese dipendeva dall'educazione morale ed economica dei cittadini, considerando appunto complementari ed interdipendenti la dimensione etica e quella produttiva. (Genovesi, 1765). Le cooperative, nel loro funzionamento, incarnano questa visione integrata: non operano esclusivamente per remunerare il capitale, ma per generare valore diffuso (Porter & Kramer, 2016), favorendo l'inclusione (Habermas, 1987) e la coesione sociale (Borzaga et al. 2020).

L'economia civile di Genovesi si distingue per una profonda fiducia nella capacità dell'uomo di agire secondo principi di giustizia e bene comune e propone una visione antropologica fondata sulla "benevolenza reciproca", dove la felicità collettiva è la somma di quella individuale, ma mediata da relazioni solidali (Bruni & Zamagni, 2004). Tale visione riconosce nella relazione con l'altro un motore etico e produttivo, che genera legami di cooperazione e forme di sviluppo condiviso.

Secondo gli studi pedagogici (Bauman, 2001, 2017) questa prospettiva dialoga con una concezione della felicità individuata come competenza trasformativa (Csikszentmihalyi, 1990): una condizione che prende forma quando l'individuo coltiva la capacità di affrontare le sfide e attraversare le complessità (De Giuseppe, 2018). Tale impostazione influenza direttamente la cultura cooperativa, che trova nella fiducia e nella responsabilità condivisa il proprio capitale più prezioso (Putnam, 1993). La fiducia è il risultato dell'agire civile, costruito attraverso pratiche di collaborazione e partecipazione (Sacchetti & Tortia, 2013), in cui il bene comune è la ragione stessa dell'impresa cooperativa (Zamagni, 2007).

Il modello cooperativo esprime una modalità avanzata di economia relazionale e di economia civile, nella quale la dimensione di mercato convive con un orientamento esplicito ai valori sociali (Bruni & Zamagni, 2004). Le imprese che si riconoscono in questo approccio promuovono

un ripensamento del sistema economico ispirato alla dignità della persona e a criteri di equità (Sciarelli, 2006).

Lo stesso Genovesi attribuiva alla formazione e all'educazione un ruolo decisivo per la realizzazione di una società civile prospera. Egli riteneva che la conoscenza fosse il mezzo più efficace per sviluppare virtù economiche e civiche (Genovesi, 1765). Questo pensiero dialoga con la dimensione pedagogica del modello cooperativo, che investe nella crescita personale dei soci e nella diffusione dei valori mutualistici.

La formazione (Rivoltella, 2005) nelle cooperative moderne è appunto un veicolo di consapevolezza collettiva, capace di alimentare la cultura del rispetto e della partecipazione (De Vitis, 2013). In tal modo, il legame tra economia e pedagogia, già presente nel pensiero di Genovesi, trova nuova linfa nel management cooperativo contemporaneo.

La riscoperta dell'economia civile rappresenta dunque un invito a ripensare la funzione dell'impresa nella società globale. Le cooperative incarnano questo principio trasformando la solidarietà in struttura organizzativa, la fiducia in capitale sociale e la responsabilità in pratica quotidiana. Da Genovesi a Bauman, il filo rosso rimane intatto: la reciprocità rappresenta la forma principale attraverso cui gli individui costruiscono relazioni (Fabietti, 2000) e generano beni che traggono forza dalla relazione. L'approccio cooperativo si sviluppa proprio in questo spazio, dove l'incontro con l'altro produce valore etico, economico e comunitario. Questa specifica caratteristica multidimensionale tipica delle cooperative è strettamente collegata al concetto di "relazione con l'ambiente" e si manifesta nelle motivazioni che devono guidare un'impresa. Il concetto è ben evidenziato da Carlo Masini (Masini, 1963), che si discosta dall'utilizzo del termine profitto/utile e introduce quello di reddito, inteso come sistema di valori generato da comportamenti (Dewey, 1981) e scelte gestionali che devono essere guidate dall'obiettivo di realizzare valori. Questi stessi valori, tuttavia, rispondono alle aspettative di vari soggetti che hanno interessi nella sostenibilità di lungo periodo (Borgonovi, 2021). Dunque, il criterio di successo di una

impresa, qualsiasi sia la sua forma giuridica, non può essere riconducibile al solo risultato contabile residuale ma anche alla capacità di contribuire a realizzare soddisfacenti condizioni di vita di tutti coloro che concorrono alla sua attività, oltre che la conservazione dell'ambiente fisico e naturale.

In questo modo Masini anticipava le teorie su governance, responsabilità sociale di impresa e created shared value (CSV) (Porter, Kramer, 2011). Questo stesso impianto concettuale apre la strada a un approccio sistemico alla sostenibilità, che oggi trova una concreta traduzione nella crescente attenzione delle cooperative agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, assunti come cornice strategica per orientare modelli di business, processi organizzativi e misurazione dell'impatto.

Numerosi studi (Perrini, 2018) hanno mostrato come le cooperative contribuiscano in modo significativo a diversi SDG, tra cui il lavoro dignitoso (SDG 8), la riduzione delle disuguaglianze (SDG 10) e la produzione responsabile (SDG 12) (ILO, 2018). I valori cooperativi e gli obiettivi di sviluppo sostenibile condividono la medesima finalità, quella di armonizzare progresso economico e qualità della vita. Le cooperative di consumo, di lavoro o di credito, per esempio, adottano sempre più spesso strumenti di rendicontazione sociale e bilanci di sostenibilità che riflettono la volontà di rendere trasparenti le proprie pratiche e di valutare l'impatto sul territorio (Borzaga et al. 2020). Questo tipo di accountability, che unisce la misurazione economica a quella sociale, rappresenta un'evoluzione naturale della mutualità: da semplice principio statutario a processo dinamico di responsabilità condivisa (Sciarelli, 2006).

La gestione partecipativa e la condivisione delle informazioni favoriscono la fiducia interna e la trasparenza, riducendo i conflitti e promuovendo l'allineamento tra valori e obiettivi strategici (Cornforth, 2004). Le cooperative ben gestite mostrano spesso performance di lungo periodo superiori a molte imprese convenzionali, proprio grazie alla loro capacità di mantenere motivazione e coesione tra i soci (Pérotin, 2013).

Questa prospettiva, solitamente collocata nel campo del management, mette in luce una dimensione pienamente pedagogica: qualità come il problem solving (Duncker, 1945), la gestione costruttiva dei conflitti e il decision making situato derivano da pratiche che attivano processi di apprendimento, riflessione e adattamento continuo, letti in un'ottica multidimensionale (Bronfenbrenner, 1986).

Il principio fondante è che proprio queste interconnessioni, teoriche e operative, tra discipline apparentemente lontane generano un'interpretazione dell'agire capace di considerare gli eventi come fenomeni multidimensionali (Rose, Meyer, 2002), nei quali ogni decisione, ogni relazione e ogni esperienza acquisiscono valore pedagogico oltre che manageriale.

Secondo i dati dell'International Co-operative Alliance, oltre un miliardo di persone nel mondo è membro di una cooperativa e più di 280 milioni di individui vi lavorano direttamente o indirettamente (ICA, 2023). A distanza di due anni, i numeri rimasti pressoché invariati nel 2025 indicano la stabilità del modello, confermando appunto la sua funzione nella produzione di occupazione duratura e nella riduzione delle disuguaglianze (ILO, 2019). Proprio questa presenza capillare rende evidenti i prismatici riflessi di un fenomeno ormai decisivo: la trasformazione digitale, che ridefinisce profondamente il modo in cui le cooperative operano. Il contesto non è più quello del cooperativismo storico, ma quello di ecosistemi produttivi digitalizzati (Buckingham, 2003), ad alta intensità di conoscenza (Eco, 1990) e segnati da una competizione globale (Giddens, 1994) sempre più serrata.

Dunque, la progressiva digitalizzazione dei processi produttivi e gestionali impone alle cooperative di rinnovare i propri strumenti di management senza smarrire la propria identità (Bellini, Tonelli, 2023).

Le cooperative, infatti, tendono a radicarsi profondamente nelle comunità in cui operano, creando reti di collaborazione tra imprese, enti locali e cittadini. Questo radicamento territoriale, oltre a favorire lo

sviluppo locale, permette di costruire un sistema economico più resiliente e solidale, dove le relazioni prevalgono sulle logiche puramente finanziarie (Borzaga et al. 2020). La mutualità non resta confinata sul piano teorico o normativo: si incarna in pratiche gestionali quotidiane che pongono al centro il benessere condiviso e la responsabilità sociale. (Fici, 2012).

L'impresa mutualistica si configura come un soggetto capace di mediare tra interessi individuali e collettivi, perseguendo la sostenibilità non come vincolo esterno ma come obiettivo intrinseco alla propria missione (Sacchetti & Tortia, 2013). Ciò implica un ripensamento del concetto stesso di valore, che non può più essere interpretato in termini esclusivamente monetari. La cooperazione promuove un'idea di valore integrato, in cui l'efficienza economica, la giustizia sociale (Birchall, 2014) e la responsabilità ambientale e sostenibilità (Werther, Chandler 2010) coesistono in equilibrio dinamico (Zamagni & Zamagni, 2008)

La gestione condivisa delle risorse e la redistribuzione equa dei risultati economici hanno consentito al settore cooperativo di affrontare meglio le crisi cicliche, limitando la disoccupazione e preservando il tessuto produttivo locale (ILO, 2019).

La natura mutualistica della cooperativa si riflette anche nella struttura della governance. Ogni socio, indipendentemente dal capitale posseduto, partecipa ai processi decisionali con pari diritti, in applicazione del principio democratico “una testa, un voto” (ICA, 2015). Il principio non agisce unicamente sul piano dell'uguaglianza, ma anche su quello della crescita personale e collettiva, poiché partecipare ai processi dell'impresa significa esercitare e affinare abilità gestionali e relazionali (Bellini, Tonelli, 2023). Il valore pedagogico della partecipazione si manifesta nell'acquisizione di consapevolezza collettiva e senso di appartenenza, elementi fondamentali per la sopravvivenza delle organizzazioni in contesti complessi (Senge, 1990). Secondo gli studi pedagogici (De Giuseppe, 2018), la forma più evoluta di organizzazione si struttura attorno alla cooperazione, intesa come azione

collettiva orientata al co-responsabile raggiungimento di uno scopo condiviso (Dewey, 1939). Questa prospettiva, che unisce dimensione educativa e progettualità comunitaria, trova una sorprendente corrispondenza nel modello cooperativo, costruito sul principio dell'efficienza allocativa nella risposta ai bisogni collettivi e sul valore generato all'interno della comunità di riferimento (Borzaga et al. 2020). In questa convergenza si coglie la natura profondamente relazionale del cooperare, che diventa sia modalità organizzativa sia dispositivo di sviluppo territoriale. L'elemento educativo, d'altronde, è parte integrante della funzione cooperativa fin dalle sue origini. Le cooperative, come ricordano gli statuti storici del movimento, hanno sempre previsto attività di formazione continua (Isfol, 2012) dei soci e programmi di educazione cooperativa (ICA, 1995). L'attuale centralità del lifelong learning nelle cooperative si inserisce quindi nella naturale evoluzione di questa vocazione educativa, che accompagna il cooperare sin dalle sue radici. Tale continuità genera un modello di impresa (Comite, 2010), qualsiasi sia la sua forma, che valorizza in modo sistematico la componente intellettuale, integrandola nel patrimonio aziendale e riconoscendo la funzione strategica dei sistemi informativi e delle tecnologie della conoscenza (Rivoltella, 2003). La cooperativa, in questa prospettiva, assume i tratti della knowledge company: un'organizzazione che struttura la propria cultura manageriale (Bellini, Tonelli, 2023) attorno ai processi di apprendimento (De Giuseppe, 2018) e alla capacità di elaborare sapere a partire dall'esperienza operativa. Da questa impostazione emerge la logica della learning economy, contesto in cui formazione (McGovern, 2001) e apprendimento rappresentano capitoli centrali di investimento e richiedono metodologie flessibili, agili e compatibili con i ritmi produttivi. Il ricorso diffuso alla formazione online conferma questa trasformazione, poiché rende possibile un aggiornamento continuo dei lavoratori attraverso modalità leggere e adattabili ai percorsi personali di apprendimento (Rivoltella, 2003).

L'architettura formativa descritta, fondata su cicli continui di rigenerazione delle competenze (De Giuseppe, 2018), presenta una forte affinità con i principi dell'economia circolare (Stahel, Reday 1976). Così come la circolarità valorizza il riutilizzo delle risorse, il prolungamento del loro valore e la loro reimmissione nei processi produttivi, allo stesso modo il lifelong learning (Rivoltella, 2003) rigenera il patrimonio cognitivo della cooperativa (Fiorentini, 2021), rinnova le competenze dei soci e reimmette conoscenza nei processi organizzativi. Alla luce di quanto affermato, la cooperativa viene individuata come un sistema capace di generare valore (Comite, 2018) in forma materiale e immateriale, integrando sostenibilità ambientale (Marrone, Raimo, 2021) e sostenibilità formativa (Rivoltella, 2003).

Questo duplice contesto mostra come la cooperativa applichi la logica della circolarità su due piani distinti ma complementari: nel piano materiale, attraverso la gestione responsabile delle risorse, il rafforzamento delle filiere locali e l'adozione di pratiche produttive sostenibili (OECD, 2020); nel piano immateriale, attraverso la cura della conoscenza, la rigenerazione continua delle competenze (Rivoltella, 2003) e la costruzione di una cultura organizzativa orientata all'apprendimento.

Da questa impostazione emerge una visione di performance in linea alla teoria della *sustainable performance*, dove il successo si misura attraverso l'impatto economico, sociale e ambientale generato dall'impresa (Porter & Kramer, 2010). La mutualità agisce come moltiplicatore di valore, rafforzando i legami fiduciari tra soci, lavoratori e territorio e sostenendo processi di sviluppo inclusivo (Sacchetti & Tortia, 2013).

Questa interdipendenza tra cooperazione e sostenibilità è oggi riconosciuta anche a livello istituzionale. L'ILO e l'ICA hanno più volte ribadito che le cooperative rappresentano “*un modello d'impresa resiliente e inclusivo, capace di sostenere l'occupazione di qualità e la coesione sociale anche in periodi di crisi*” (ILO, 2018). Il World

Cooperative Monitor del 2023 conferma come le prime 300 cooperative mondiali abbiano generato un fatturato complessivo superiore a 2,4 trilioni di dollari, dimostrando l'impatto sistemico di questo modello (ICA, 2023). Tuttavia, ciò che distingue tali risultati è il modo in cui vengono perseguiti: attraverso una gestione partecipativa che mira a redistribuire valore piuttosto che concentrarlo (Borzaga & Tortia, 2017).

Dopo aver richiamato i riferimenti che hanno segnato la nascita dell'economia aziendale (Genovesi, 1965; Masini, 1963) e le riflessioni dei principali teorici dell'educazione (Vygotskij, 1934; Merleau-Ponty, 1942), il panorama che emerge mostra una linea di continuità che oggi trova una nuova declinazione nella trasformazione digitale e nei modelli di sostenibilità. Le cooperative si collocano in questo spazio di incontro tra tradizione e innovazione, dove i principi organizzativi e i processi formativi dialogano con le opportunità offerte dalle tecnologie emergenti. Quindi, l'integrazione di strumenti di intelligenza artificiale (Massaro et al. 2025) diventa parte di un'evoluzione che conserva al centro trasparenza, partecipazione e valorizzazione della conoscenza condivisa (Sacchetti & Tortia, 2013). La digitalizzazione, in questa lettura, amplia le possibilità di apprendimento e coordinamento interno senza alterare la natura relazionale del modello cooperativo (Zuboff, 2019). Studi pedagogici, cultura manageriale e innovazione tecnologica convergono così in una concezione di impresa che interpreta la sostenibilità come capacità di rigenerazione continua, equilibrio tra risultati economici, impatto sociale e radicamento comunitario (Borzaga et al. 2020; Zamagni, 2007). La cooperazione offre un modello capace di attraversare le transizioni attuali mantenendo coerenza con la propria identità mutualistica.

### **1.3 Governance cooperativa come dispositivo pedagogico di valore condiviso**

La riflessione sui fondamenti etici, manageriali, sociali e pedagogici delle cooperative, dai sentimenti morali di Smith alla reciprocità di Genovesi, dalle relazioni liquide di Bauman ai processi intersoggettivi di Vygotskij, mostra che il modello cooperativo nasce da un'idea precisa di persona e di relazione economica. Questa prospettiva, centrata su mutualità, corresponsabilità e apprendimento condiviso (Gualandi, 2009), non si esaurisce nel piano dei valori: essa struttura il modo in cui le cooperative si organizzano, decidono e governano i propri processi (Zamagni, Zamagni, 2008).

È da questo presupposto educativo che prende forma una concezione specifica di governance, distinta da quella delle imprese di capitale. Nel contesto contemporaneo, la governance delle organizzazioni cooperative rappresenta un campo di studio che intreccia dimensioni economiche, sociali e pedagogiche.

Le teorie della governance, in origine sviluppate per le imprese di capitale, sono state profondamente rivisitate per interpretare il funzionamento delle cooperative, nelle quali la distribuzione del potere decisionale e la partecipazione assumono un significato completamente differente (Cornforth, 2004).

Per comprendere questa dicotomia, è necessario comprendere in che modo i presupposti educativi e relazionali delle cooperative influenzino direttamente la sua struttura di governo. La governance diventa infatti il punto in cui tali principi si trasformano in pratiche organizzative e in processi decisionali concreti.

La teoria dell'agenzia, cardine della governance delle imprese di capitale, assume un ruolo soprattutto comparativo. Essa presuppone un conflitto intrinseco tra azionisti e manager (Berle, Means 1932) generato

dall'asimmetria informativa e dalla divergenza di interessi tra proprietà e controllo (Jensen & Meckling, 1976). Nel modello cooperativo, tale configurazione muta nella radice: i soci coincidono con i proprietari e con i beneficiari diretti delle decisioni, e questa sovrapposizione riduce la distanza tra governo e base sociale, rafforzando il legame fiduciario interno (Hansmann, 1996). Questo però non significa che la cooperativa sia scevra da complessità: essa, infatti, ospita una pluralità di interessi, soci lavoratori, utenti, consumatori, comunità locali, che rende necessario un bilanciamento continuo tra dimensione economica e dimensione sociale (Sacchetti & Tortia, 2013).

È proprio per interpretare questa complessità che si sono sviluppate le teorie della multistakeholder governance, secondo le quali l'impresa va intesa come un ecosistema aperto di relazioni e non come un'entità autocentrata (Freeman, 1984).

All'interno di questa architettura, la cooperativa si distingue per la capacità di includere molteplici portatori di interesse nei processi decisionali, garantendo equilibrio, legittimità e maggiore qualità nelle scelte strategiche (Spear, 2004). La partecipazione, così concepita, svolge una funzione organizzativa essenziale, poiché trasforma la diversità dei contributi in risorsa per la qualità deliberativa (Cornforth, 2004).

La governance cooperativa può dunque essere letta come una forma evoluta di apprendimento organizzativo, in cui il dialogo e la deliberazione collettiva diventano strumenti di costruzione condivisa della conoscenza. Questa interpretazione trova solide basi nella pedagogia costruttivista sociale (Vygotskij, 1972), in particolare nella Collaborative Learning Theory (Vygotskij, 2010), che evidenzia come i processi di apprendimento siano più efficaci quando fondati sull'interazione, sulla negoziazione dei significati e sulla partecipazione attiva (Vygotskij, 1934; Bruner, 1990). Nelle cooperative, tali principi assumono una valenza gestionale: l'organizzazione si configura come una comunità di pratica, nella quale la cooperazione stessa diventa un meccanismo di generazione e circolazione del sapere (Senge, 1990). Nel

suo funzionamento reale, la governance cooperativa attiva processi di trasformazione; questa trasformazione assume un significato particolare alla luce del contesto contemporaneo, segnato da dinamiche tipiche della società liquida (Bauman, 2006): precarietà, frammentazione, moltiplicazione delle incertezze (Held et al. 1999) e indebolimento dei riferimenti comunitari. In scenari sociali così instabili, la cooperativa offre uno spazio capace di generare continuità e senso, intrecciando la dimensione gestionale con quella formativa e promuovendo percorsi di crescita collettiva e di riflessività condivisa (Birchall, 2014).

Questa impostazione richiama da vicino la logica della learning organization, in cui l'adattamento al cambiamento, la capacità di interrogare criticamente le proprie pratiche (Rivoltella, 2003) e la costruzione collettiva di senso rappresentano i pilastri della resilienza organizzativa (Senge, 1990). Per questi motivi, la cooperativa diventa un dispositivo capace di contrastare gli effetti disgreganti della complessità sociale, trasformando l'incertezza in un campo di apprendimento e di coesione.

Questa prospettiva invita a leggere la governance cooperativa attraverso le categorie della pedagogia della complessità, che interpreta i sistemi sociali come trame di relazioni, differenze e interdipendenze da riconoscere, valorizzare e trasformare (Blair et al., 1999). In tale orizzonte si colloca la tradizione deweyana dell'educazione come pratica sociale orientata a risolvere le problematiche del vivere comune mediante la riflessione, l'indagine partecipata e l'azione cooperativa (Hickman, 2000). I principi propri della cooperazione, la partecipazione, la responsabilità diffusa, la centralità dell'esperienza, risuonano pienamente con questa impostazione, poiché trasformano il processo decisionale in un laboratorio di apprendimento capace di interpretare e governare la complessità (De Giuseppe, 2018).

A questo pensiero si collega un tratto distintivo della tradizione cooperativa, già presente nei principi dei Pionieri di Rochdale (1844): la cooperazione fra cooperative. La promozione reciproca, intesa come

pratica ante litteram di sostegno congiunto e di crescita condivisa, costituisce un'estensione naturale dei valori educativi e partecipativi che caratterizzano il modello di impresa cooperativa. Le cooperative, per meglio servire l'interesse dei propri membri e delle comunità di riferimento, sono chiamate a collaborare attivamente tra loro ai livelli locale, nazionale e internazionale. Tale orientamento riflette l'idea che la cooperazione generi benessere non solo all'interno della singola impresa, ma per l'intero corpo sociale; di conseguenza, nessun cooperatore può ostacolare lo sviluppo delle altre cooperative, poiché ciò equivarrebbe a indebolire il sistema di cui egli stesso fa parte (Zamagni, Zamagni 2008).

Parlare di valore nelle cooperative significa quindi riconoscere che la dimensione economica rappresenta solo una parte dell'orizzonte, poiché il vero contributo risiede nella produzione di legami, appartenenza e benessere collettivo. In questo senso, il concetto di shared value proposto da Porter e Kramer (2011) offre una lente utile per comprendere come le cooperative integrino finalità economiche e finalità sociali. Tuttavia, mentre nelle imprese di capitale la creazione di valore condiviso è una strategia, nelle cooperative essa costituisce un tratto identitario: generare valore per i soci e per la comunità è l'architrave del modello mutualistico (Borzaga et al. 2020).

Le teorie più recenti sulla governance sostenibile hanno evidenziato come la cooperazione realizzi una forma di "co-creation of value" fondata sulla fiducia, sulla reciprocità e sulla responsabilità collettiva (Sacchetti, Tortia, 2013). Alla luce delle teorie evidenziate, e messe a confronto, la governance cooperativa può essere interpretata come un dispositivo di giustizia economica, capace di redistribuire risorse e opportunità in modo equo tra i diversi attori coinvolti (Zamagni, 2007). Il valore condiviso diventa così un indicatore dell'efficacia del sistema di governo: quanto più i processi decisionali riescono a includere prospettive differenti, tanto maggiore è la capacità dell'impresa di generare impatti economici e sociali significativi (Cornforth, 2004).

Un elemento decisivo di questa architettura è la trasparenza informativa, che nelle cooperative assume una natura bidirezionale. La comunicazione tra organi di governo e soci rappresenta uno strumento di empowerment e di accountability democratica (ICA, 2015). La partecipazione informata rafforza la corresponsabilità, riduce i conflitti interni e consolida la fiducia organizzativa (Sacchetti & Tortia, 2013), alimentando pratiche di misurazione dell'impatto sociale che accrescono la legittimazione pubblica dell'impresa (Bellini, Tonelli, 2023).

Questa impostazione si colloca in continuità con i principi dell'Economia degli Stakeholder, secondo cui la performance aziendale va valutata sulla base del valore complessivo generato per tutti gli attori coinvolti (Freeman, 1984). Le cooperative, per la loro natura istituzionale, risultano già allineate a tale modello, anticipando le logiche della governance sostenibile ben prima che esse diventassero un riferimento globale (Porter & Kramer, 2016).

Dal punto di vista operativo, la governance cooperativa si realizza attraverso meccanismi multilivello di partecipazione: assemblee, consigli, comitati tecnici e pratiche deliberative diffuse. Questi strumenti garantiscono il controllo democratico e favoriscono l'apprendimento istituzionale, grazie a un flusso costante di conoscenza tra soci e dirigenti (Cornforth, 2004). Non sorprende, dunque, che le cooperative più longeve siano quelle che investono con maggiore continuità nella formazione dei soci e nella valorizzazione del capitale umano (Birchall, 2014). Nel prosieguo dell'elaborato, questa dinamica emergerà con particolare evidenza nel caso Mondragón, dove la governance partecipativa e l'apprendimento collettivo costituiscono il nucleo identitario dell'intero ecosistema cooperativo.

Il modello partecipativo cooperativo si rivela inoltre particolarmente efficace nel promuovere comportamenti etici e sostenibili. Come si vedrà nei prossimi capitoli, evidenze empiriche (il caso Mondragón) mostrano una minore propensione alla delocalizzazione, una distribuzione più equa della retribuzione e una maggiore attenzione all'impatto ambientale

rispetto alle imprese convenzionali (Pérotin, 2013; Sacchetti & Tortia, 2013). Questa coerenza genera fiducia anche verso l'esterno, rendendo la cooperazione un riferimento nelle politiche di sviluppo locale e sostenibile (OECD, 2020).

In un contesto globale crossmediale (De Haas, 2004) e tecnologicamente interconnesso, tali caratteristiche assumono una rilevanza ancora più marcata. La digitalizzazione e l'emergere di nuove forme di economia collaborativa richiedono modelli di governance più flessibili, inclusivi e capaci di integrare strumenti digitali e intelligenza artificiale senza smarrire i principi cooperativi (Sacchetti & Tortia, 2013). Se governate seguendo questi principi, le tecnologie digitali possono ampliare la partecipazione, migliorare la qualità delle decisioni collettive oltre che rafforzare le dinamiche di apprendimento organizzativo, soprattutto all'interno delle imprese cooperative (Zuboff, 2019).

#### **1.4 Capitale relazionale, fiducia e apprendimento organizzativo**

Nell'impresa cooperativa, la trama delle relazioni costituisce la sede primaria dell'apprendimento. La governance prende forma nella continuità del dialogo, nella reciprocità e nella fiducia, trasformando l'esperienza condivisa in orientamento dell'azione e in architettura cognitiva dell'organizzazione. Su questo terreno relazionale si sviluppa la riflessione che unisce economia aziendale, pedagogia e teorie dell'organizzazione, offrendo le chiavi per interpretare la governance cooperativa nei suoi presupposti etici, sociali e formativi. La teoria dei sistemi ecologici (Bronfenbrenner, 1986) offre un ulteriore livello di profondità a questa lettura. Ogni cooperativa può essere interpretata come un sistema multilivello (Beck, 2000), inserito in una rete di relazioni che si estende dal microcosmo dei rapporti interpersonali al macrocosmo delle istituzioni, dei territori e delle comunità.

Seguendo l'impostazione ecologica di Bronfenbrenner, l'organizzazione emerge come un organismo in continuo scambio con gli ambienti che la circondano: l'interazione tra soci, governance, contesto territoriale e quadro istituzionale costituisce un ecosistema dinamico, in cui ogni livello influisce sugli altri e li orienta (Morin, 1999). La cooperativa manifesta così una natura profondamente ecologica, poiché integra dimensioni economiche, sociali e formative in un processo unitario di crescita e trasformazione.

Uno degli aspetti centrali delle cooperative è la loro capacità di generare e mantenere capitale relazionale, inteso come insieme di legami fiduciari, norme condivise e reti di collaborazione che sostengono la coesione interna e l'efficacia gestionale. A differenza delle imprese tradizionali, dove le relazioni sono spesso strumentali e funzionali al profitto, nelle cooperative esse rappresentano una risorsa strutturale e identitaria (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Il capitale relazionale, insieme a quello umano e strutturale, costituisce una dimensione fondamentale del capitale intangibile e si configura come elemento essenziale per l'apprendimento organizzativo e la sostenibilità nel lungo periodo (Leana & Van Buren, 1999). In questa cornice interpretativa, l'apprendimento si presenta come un processo continuo che riconosce il valore delle differenze individuali e ne fa un elemento di crescita collettiva (Mura, 2016). La relazione diventa il punto di equilibrio attorno a cui si sviluppa la vita organizzativa: le diverse esperienze contribuiscono alla costruzione di un sapere condiviso e alla definizione di orientamenti comuni (Slavin, 1996). La cooperativa assume così i tratti di un ambiente formativo stabile, in cui la pluralità di voci sostiene la capacità di leggere la realtà e di affrontarne la complessità.

Nel cuore del funzionamento cooperativo, la fiducia agisce come una forza produttiva, si tratta di un meccanismo relazionale che rende possibile la collaborazione e riduce gli attriti organizzativi, migliorando il coordinamento collettivo (Putnam, 1993). Nelle cooperative, la fiducia è insieme presupposto e risultato dell'azione collettiva: si costruisce

attraverso l'esperienza condivisa, la trasparenza informativa e la partecipazione ai processi decisionali (Borzaga et al. 2020). Tale processo di fiducia reciproca rafforza l'identità organizzativa e consolida la coesione interna, creando le condizioni per un apprendimento diffuso e permanente (Senge, 1990). La fiducia all'interno della cooperativa trova una radice profonda nella dimensione empatica (Hoffman, 2000) intesa come base fondante dell'intersoggettività (De Giuseppe, 2018) ovvero capacità di entrare in sintonia con l'altro e di riconoscerne bisogni, emozioni e intenzioni (Ickes, 1997). L'esperienza empatica costituisce il punto di avvio dei processi intersoggettivi, ossia della costruzione condivisa di significati che permette ai membri della cooperativa di orientare l'azione in modo coordinato. Tale dinamica sostiene i legami, favorisce la comprensione reciproca e rende possibile la coesione necessaria alla vita cooperativa. In questo senso, la fiducia appare come esito maturo di processi empatici che sostengono la partecipazione (Colombo, 2005) e la responsabilità condivisa.

L'azione cooperativa, non si riduce alla sola dimensione interna. La fiducia che prende forma tra i soci si estende alle relazioni con il territorio, generando reti collaborative che coinvolgono istituzioni, imprese, associazioni e comunità locali. Questo capitale relazionale esterno rafforza la legittimità sociale della cooperativa e contribuisce alla produzione di valore collettivo per il territorio (Zamagni, 2007; Sacchetti, Tortia, 2013). La letteratura organizzativa, già a partire dai contributi di Dirks e Ferrin (2001), sottolinea come la fiducia rappresenti un fattore essenziale per l'innovazione strategica (Bagnoli, Costantini, 2025): ambienti ad alta fiducia incoraggiano la circolazione delle idee, facilitano la sperimentazione e alimentano processi di empowerment (Piccardo, 1995) che rafforzano sia le competenze individuali sia la capacità del gruppo di elaborare soluzioni condivise. Nelle cooperative, tale dinamica si traduce in un approccio creativo e responsabile alle sfide del mercato, sostenuto dal senso di appartenenza e dalla responsabilità condivisa (Pérotin, 2013).

Sul piano teorico, l'intreccio tra economia aziendale e pedagogia emerge con particolare evidenza nella relazione tra fiducia, empowerment e apprendimento. L'ambiente cooperativo genera forme di motivazione intrinseca che non derivano da incentivi monetari, ma dal senso di appartenenza, dalla corresponsabilità e dalla possibilità di incidere sulle decisioni collettive. Questo processo richiama sia la Self-Determination Theory, per cui autonomia, competenza e relazione alimentano energia motivazionale (Deci & Ryan, 2000), sia le teorie manageriali sull'empowerment, che attribuiscono alla fiducia un ruolo decisivo nello sviluppo di iniziativa, creatività e problem solving condiviso (Duncker, 1945).

La cooperativa si presenta come un contesto in cui il capitale relazionale produce valore educativo ed economico insieme, poiché sostiene la qualità delle interazioni, orienta l'azione e rafforza la capacità di adattamento dell'organizzazione (Zamagni, Zamagni, 2008).

In questa stessa direzione manageriale si affianca il contributo della pedagogia fenomenologica (Merlau-Ponty, 1942) che individua in empatia e fiducia le condizioni generative dell'intersoggettività. Tale lettura consente di comprendere in profondità la dinamica cooperativa: lo spazio decisionale diventa luogo di incontro tra soggettività che si riconoscono reciprocamente, elaborano significati comuni e costruiscono orientamenti condivisi (Merlau-Ponty, 1942).

Applicando queste teorie alle organizzazioni cooperative, emergono quattro elementi centrali che ne sostengono la struttura dialogica:

- a) una comunicazione plurale, orientata allo scambio e alla valorizzazione di ogni voce;
- b) una reciprocità sostanziale, che coinvolge i soci come protagonisti simmetrici del processo decisionale;
- c) il passaggio dall'uno all'altro, attraverso cui ciascuno accoglie la prospettiva altrui e ne comprende le ragioni;

d) lo sconfinamento tra posizioni diverse, che apre possibilità interpretative e amplia il potenziale di azione collettiva.

Questi quattro registri costituiscono la grammatica relazionale della cooperativa. Essi rendono possibile un apprendimento che nasce dalle interazioni e si traduce in capacità di orientare il futuro comune. Fiducia ed empatia diventano dispositivi organizzativi: sorreggono la coesione, alimentano l'impegno condiviso e fanno della cooperativa un luogo in cui l'azione si forma attraverso l'esperienza e la riflessione collettiva.

### **1.5 Le sfide della digital transformation e dell'intelligenza artificiale nelle cooperative**

La trama pedagogica e gestionale che sostiene l'impresa cooperativa trova oggi un nuovo campo di prova nell'incontro con le tecnologie digitali. L'evoluzione dei processi, delle forme decisionali e dei sistemi di collaborazione viene attraversata da strumenti che ampliano le possibilità del fare e dell'apprendere (De Giuseppe, 2018). È chiaro, dunque, che anche le cooperative sono chiamate a declinare la propria identità nell'alfabeto del digitale, orientando innovazione (Miozza et al., 2025) algoritmi e piattaforme verso finalità educative e comunitarie.

La diffusione delle tecnologie digitali introduce forme inedite di organizzazione del lavoro, di produzione del sapere e di governo dei processi. Le imprese cooperative, forti della loro architettura partecipativa, avanzano verso questa trasformazione con una responsabilità particolare: integrare strumenti digitali e intelligenza artificiale valorizzando i principi etici, democratici e solidaristici che definiscono la loro identità istituzionale (Bellini, Tonelli, 2023). L'incontro tra cooperazione e innovazione tecnologica illumina un terreno fertile, dove si intrecciano rinnovamento manageriale, crescita educativa e consolidamento delle relazioni comunitarie.

La digitalizzazione, lungi dal ridursi a un insieme di applicazioni tecniche, induce un ripensamento della leadership (Notarnicola Cociani, 2022), dei processi deliberativi e delle forme di collaborazione (Brynjolfsson & McAfee, 2017). Le imprese di maggiori dimensioni procedono rapidamente grazie a risorse e competenze estese, mentre molte cooperative di piccola e media scala affrontano un cammino più articolato (OECD, 2020). Il modello cooperativo possiede però una forza distintiva: pone la persona al centro dell'agire economico e considera la tecnologia come strumento di equità, trasparenza e apprendimento condiviso (Zamagni, 2007; Senge, 1990).

Le analisi più recenti dedicate al futuro dell'intelligenza artificiale (IA) riconoscono alle cooperative un ruolo generativo. Una ricerca particolarmente interessante (Scholz, Tortorici, 2025) evidenzia cinque direzioni attraverso cui il movimento cooperativo può incidere sulla qualità dello sviluppo tecnologico:

- governo partecipativo degli algoritmi, capace di rendere tracciabili e verificabili le logiche decisionali;
- proprietà condivisa dei dati, che trasforma l'informazione in bene comune e non in risorsa estrattiva;
- progettazione di IA orientata alla persona, attenta alla tutela delle competenze e alla dignità del lavoro;
- modelli di innovazione non estrattivi, che distribuiscono valore e conoscenza nelle comunità;
- piattaforme cooperative digitali, fondate su democrazia economica e responsabilità collettiva.

Tali direttrici mostrano come le cooperative possano accogliere l'innovazione senza sacrificare la loro missione educativa (Kagan, 2000). L'IA, impiegata con discernimento, diviene un alleato nella costruzione di spazi di apprendimento diffuso, dove la conoscenza prende forma attraverso il dialogo (Dewey, 1961) la condivisione dei dati e la riflessività collettiva. La trasformazione digitale assume così una valenza formativa: invita i soci a sviluppare nuove competenze, a partecipare in modo

informato e a rafforzare la propria agentività nei processi decisionali (Bandura, 1975). L'esperienza di Mondragòn, che verrà analizzata nei prossimi capitoli, conferma tale potenzialità: i progetti di innovazione digitale adottati dal gruppo valorizzano la human-centered AI, un'intelligenza artificiale che sostiene l'azione umana e ne amplifica la capacità interpretativa (Mondragon Corporation, 2022). Questa impostazione dimostra come l'adozione di tecnologie avanzate possa alimentare democrazia interna, cooperazione e apprendimento continuo (Alberici, 2002). Lungo questa traiettoria, la digitalizzazione diventa un passaggio evolutivo che rinnova l'etica della cooperazione. Le imprese cooperative reinterpretano la propria missione alla luce di una concezione alta della tecnologia: un dispositivo capace di sostenere l'emancipazione collettiva, la dignità del lavoro e la generazione di valore diffuso (Porter & Kramer, 2016). La trasformazione digitale, accolta in questo senso, amplia il respiro identitario della cooperazione, ne rinnova la vocazione educativa e sociale e rafforza quella continuità tra formazione, partecipazione e responsabilità che accompagna il movimento cooperativo fin dalle sue origini.

L'introduzione della digitalizzazione nei processi gestionali delle cooperative produce un mutamento che investe linguaggi, pratiche e forme di leadership. Il passaggio dall'operatività analogica a una logica fondata su dati, algoritmi e piattaforme collaborative richiede competenze nuove e una diversa postura direzionale (European Commission, 2022). La cultura partecipativa che caratterizza le cooperative offre un terreno favorevole a questa transizione: la condivisione, il lavoro di gruppo e la responsabilità diffusa costituiscono infatti una base fertile per l'adozione di strumenti digitali collaborativi (Sacchetti & Tortia, 2013). Eurofound (2019) ha mostrato come la qualità del governo interno e la continuità dei processi deliberativi sostengano la capacità delle cooperative di attraversare trasformazioni rilevanti nel mondo del lavoro, poiché il coinvolgimento dei soci alimenta stabilità organizzativa, coesione e apprendimento collettivo.

Affinché la digitalizzazione esprima pienamente questa potenzialità, diventa essenziale accompagnare l'introduzione delle tecnologie con percorsi di formazione e partecipazione, secondo un approccio pedagogico che valorizzi l'inclusione e il protagonismo dei soci (De Vitis, 2013). In questa direzione, il concetto di digital cooperative assume un ruolo sempre più centrale. L'International Co-operative Alliance (ICA, 2023) evidenzia infatti che l'impiego di tecnologie emergenti, dall'intelligenza artificiale alla blockchain, fino alle piattaforme digitali, può ampliare la trasparenza, rafforzare i processi deliberativi e rendere più accessibile la partecipazione. A questo orizzonte si aggiunge oggi la cornice normativa europea introdotta dal Regolamento (UE) 2024/1689, noto come AI Act, che pone al centro trasparenza dei sistemi algoritmici, supervisione umana, qualità dei dati e responsabilità dei soggetti coinvolti. Per le cooperative, tale quadro normativo sollecita un rafforzamento delle competenze digitali e deliberative: l'adozione dell'IA richiede infatti la capacità di interpretare gli strumenti, governarne gli esiti e integrare criteri etici nei processi decisionali collettivi. L'IA diviene un terreno particolarmente significativo, le sue potenzialità analitiche e previsionali possono arricchire la gestione cooperativa, mentre la presenza di automatismi decisionali rende necessario un presidio attento sulla qualità della supervisione umana (Brynjolfsson & McAfee, 2017). Per questa ragione, il modello cooperativo orienta lo sguardo non solo sull'impiego dell'IA, ma sulla sua governance, così da mantenere continuità tra progresso tecnologico, equità e responsabilità condivisa (Bellini, Tonelli 2023).

In questo modo, la digitalizzazione diventa un'estensione naturale del principio cooperativo di educazione e formazione continua (Vygotskij, 1972).

A questo orizzonte si collega una distinzione fondamentale, spesso trascurata nel dibattito manageriale ma necessaria per individuare la qualità dell'innovazione nelle cooperative: la differenza tra dato, informazione, sapere e intelligenza. Gli studi sul knowledge management

(Eppler, 2002) mostrano infatti come il valore organizzativo emerga non dalla quantità dei dati disponibili, ma dalla capacità di interpretarli e trasformarli in conoscenza condivisa.

Il dato rappresenta un elemento isolato; l'informazione nasce quando tali elementi vengono messi in relazione; il sapere prende forma attraverso l'interpretazione contestuale dell'informazione e la sua integrazione con l'esperienza; l'intelligenza consiste infine nell'uso riflessivo del sapere, orientato all'azione strategica e alla decisione collettiva. In questa transizione, il tema del sapere assume un rilievo assoluto. Il digitale rinnova gli strumenti dell'organizzazione e, al tempo stesso, ridisegna la struttura cognitiva mediante il quale i dati vengono letti, collegati e trasformati in competenza condivisa. La tradizionale distinzione tra dato, informazione, sapere e intelligenza chiarisce il percorso attraverso cui la cooperativa fa emergere conoscenza significativa, grazie alla sua natura dialogica e partecipativa, capace di convertire contenuti dispersi in patrimonio cognitivo comune.

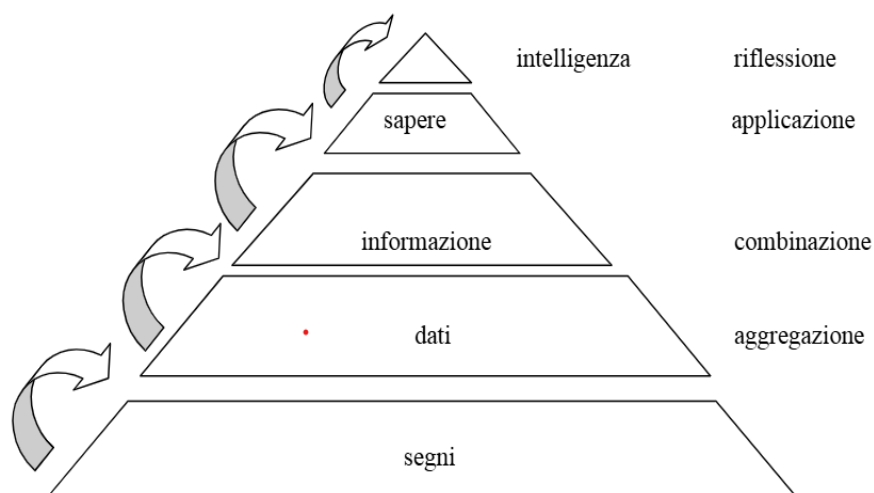


Figura 11 I livelli della conoscenza nel contesto dell'impresa (Fonte: Eppler 2002)

Questa architettura permette alle cooperative di coltivare un'intelligenza condivisa, in cui le tecnologie digitali, dalle piattaforme collaborative alle applicazioni di IA, ampliano l'accesso ai dati e la

visibilità dei processi, mentre la dimensione partecipativa garantisce la trasformazione dei saperi individuali in competenze collettive. In quest'ottica, il digitale rafforza la qualità del legame cooperativo, poiché rende il sapere un bene realmente comune.

Il processo, fin ora descritto, apre uno spazio più ampio per una riconsiderazione del valore prodotto dall'impresa cooperativa. Gli strumenti digitali, dalle piattaforme di rendicontazione agli indicatori ESG, permettono una rappresentazione più precisa degli effetti generati sulle comunità, sull'ambiente e sul lavoro, dando forma a una trasparenza che sostiene un'idea di valore capace di unire efficacia economica e responsabilità sociale (Borzaga et al. 2000; Porter & Kramer, 2011). Tale dinamica assume un rilievo particolare nei territori caratterizzati da fragilità economiche o da divari digitali: qui l'introduzione delle tecnologie acquista un significato pedagogico (De Giuseppe, 2018), poiché richiede percorsi formativi che rafforzino le competenze dei soci e restituiscano pieno protagonismo nei processi decisionali (European Commission, 2022).

Le tecnologie emergenti aprono inoltre la strada a modelli economici fondati sulla proprietà condivisa dei dati e su una distribuzione più equa dei benefici digitali. Le piattaforme cooperative descritte da Scholz (2016) mostrano come la tecnologia possa essere modellata in senso democratico: gli utenti diventano co-proprietari e co-decisor, ed è così che l'infrastruttura digitale si trasforma da meccanismo estrattivo a dispositivo di empowerment comunitario.

L'espansione dei sistemi automatizzati e l'uso di algoritmi predittivi (Comite, 2025) sollevano tuttavia questioni decisive, dal potere informativo alla qualità delle decisioni, che interpellano direttamente la responsabilità delle organizzazioni (Zuboff, 2019). Le cooperative possono affrontarle sviluppando competenze di AI governance orientate alla tutela dei diritti digitali, alla trasparenza e alla corresponsabilità decisionale (OECD, 2020). La loro architettura partecipativa permette di considerare i dati come risorsa condivisa e non come oggetto di

appropriazione privata, traducendo il principio mutualistico in una forma attuale di democrazia informazionale.

Dunque, la trasformazione digitale si presenta come un'opera pedagogica e manageriale insieme: una ricomposizione del rapporto tra persone, tecnologie e organizzazione fondata sulla fiducia, sul sapere reciproco e sull'impegno collettivo. Le cooperative mostrano che è possibile orientare l'innovazione verso un'intelligenza umana ampliata e non sostituita, riaffermando la propria missione sociale nell'epoca dell'algoritmo (Zamagni, 2007; Zuboff, 2019).

### **1.6 Sistemi motivazionali e valore pubblico: un inquadramento aziendale e pedagogico**

L'evoluzione digitale descritta nel paragrafo precedente amplia la dimensione istituzionale dell'impresa cooperativa, poiché la qualità dei dati e la leggibilità dei processi rendono più evidente la sua capacità di produrre benefici (Cepiku & Mastrodascio, 2021) che raggiungono le comunità e rafforzano i legami territoriali (Zamagni, Zamagni 2008).

Il contributo delle cooperative all'economia aziendale può essere compreso pienamente ricorrendo alla categoria di valore pubblico, intesa come capacità di generare vantaggi durevoli che si estendono oltre il perimetro dei soci e si diffondono nella vita civile. Tale orientamento, (Zamagni, 2007) conferisce all'impresa cooperativa una fisionomia istituzionale che intreccia finalità economiche, responsabilità collettiva e cura dei territori.

Nel modello cooperativo, il valore nasce dall'incontro tra solidità economica e capacità generativa: sviluppo locale, inclusione, stabilità occupazionale, servizi di prossimità, rigenerazione comunitaria (Bruno, Zamagni, 2004). La letteratura evidenzia come queste dimensioni costituiscano una forma di produttività sociale, in cui l'impresa opera come infrastruttura relazionale capace di attivare risorse latenti e

promuovere cooperazione nei contesti in cui è radicata (Sacchetti, Tortia, 2013).

Il riferimento al valore pubblico orienta le scelte di governance: organizza le priorità di investimento, guida la valutazione dei risultati e attribuisce all'impresa un ruolo che coinvolge soci, lavoratori, cittadini e istituzioni locali. L'accountability, in questa visione, assume una natura relazionale: si manifesta attraverso la qualità del rapporto tra organizzazione e comunità, e diventa una forma di responsabilità condivisa che indirizza l'azione manageriale (Sacchetti, Tortia, 2013).

La generazione di valore pubblico da parte delle cooperative trae forza anche dagli orientamenti personali dei soci, perché le scelte organizzative si sviluppano a partire dai sistemi motivazionali che guidano comportamenti, priorità e modi di partecipare alla vita associativa. La teoria dei valori di Schwartz (Bardi, Schwartz 2003) offre un riferimento utile per interpretare questa dimensione: i valori esprimono ciò che gli individui considerano desiderabile e orientano le azioni nei contesti organizzativi (Bardi, Schwartz, 2003), contribuendo alla definizione degli obiettivi e delle responsabilità condivise.

Schwartz individua dieci grandi aree motivazionali: autodirezione, benevolenza, universalismo, sicurezza, tradizione, orientamento al cambiamento e successo; organizzate entro una struttura dinamica di relazioni, affinità e tensioni reciproche.



Figura 2. modello teoretico delle relazioni dinamiche tra i tipi di valori (tradotto e adattato da Schwartz, 2012, p.9)

All'interno delle cooperative, alcuni di questi orientamenti risultano particolarmente rilevanti. La benevolenza e l'universalismo sostengono l'attenzione verso la comunità, il rispetto delle persone e una gestione equa delle risorse. L'autodirezione incoraggia la progettualità dei soci, la loro capacità di contribuire attivamente e di sostenere processi innovativi senza perdere il riferimento alla missione mutualistica. L'orientamento al cambiamento alimenta la disponibilità a sperimentare nuove soluzioni organizzative, mentre i valori legati alla sicurezza e alla tradizione rafforzano stabilità, continuità e affidabilità nelle relazioni con i territori.

Accanto a questa prospettiva, la riflessione pedagogica di John Dewey offre un ulteriore contributo interpretativo. Dewey (1939) attribuisce valore a ciò che produce conseguenze desiderabili all'interno della vita associata: un valore prende forma quando l'azione genera esiti che rafforzano la qualità dell'esperienza condivisa. In questa luce, i valori non sono entità astratte ma processi riflessivi, costruiti nell'interazione tra individui e comunità. Tale impostazione coincide con l'impianto cooperativo: il valore pubblico emerge quando le scelte organizzative producono effetti che migliorano la vita collettiva e quando i soci,

attraverso la partecipazione, apprendono a valutare le proprie azioni alla luce delle conseguenze che generano.

L'incontro tra valori personali, orientamenti cooperativi e pedagogia deweyana rafforza la capacità delle cooperative di produrre valore pubblico in modo stabile. I soci partecipano portando interessi economici, ma anche principi etici, motivazioni ideali e forme di impegno che incidono sulla qualità delle decisioni e sulla tenuta istituzionale dell'impresa. Ne deriva un ambiente nel quale convinzioni individuali e finalità collettive si sostengono reciprocamente, alimentando una pratica organizzativa fondata su responsabilità, solidarietà e partecipazione attiva.

La conoscenza dei sistemi valoriali, siano essi orientati alla collettività o all'interno dell'impresa cooperativa, aiuta a comprendere la trama profonda che orienta il comportamento dei soci e la qualità delle relazioni organizzative. Le teorie di Schwartz e di Dewey (1961) mostrano come i valori si tramutano in matrici che plasmano decisioni, aspettative e forme di cooperazione. Per le cooperative, in modo particolare, questa consapevolezza diventa una risorsa strategica: permette di leggere le motivazioni che sostengono l'impegno associativo, di rafforzare i processi partecipativi e di allineare gli obiettivi economici con le finalità collettive. L'impresa, così, governa le proprie scelte a partire da una comprensione riflessiva delle energie morali e cognitive che animano i soci, costruendo un ambiente capace di generare valore pubblico in modo stabile e intenzionale.

## **1.7 Conclusioni**

L'elaborazione sviluppata in questo primo capitolo ha messo in luce come Economia aziendale e Pedagogia, pur provenendo da tradizioni teoriche differenti, possiedano punti di contatto capaci di illuminare la natura relazionale e manageriale dell'agire organizzativo. L'impresa

cooperativa ha rappresentato un terreno di analisi particolarmente fertile per esplorare questa convergenza, poiché riunisce in sé principi economici (Zamagni, Zamagni, 2008) orientamenti valoriali e dinamiche formative (De Giuseppe, 2018) che definiscono la qualità della partecipazione e della gestione.

Nel modello cooperativo, concetti come mutualità, reciprocità e partecipazione attiva assumono un ruolo strutturale: costituiscono i principi cardine di una forma istituzionale che produce valore economico e, allo stesso tempo, genera apprendimenti sociali. La cooperativa agisce come organizzazione capace di coniugare efficienza e responsabilità, tecnica e relazioni, orientamento al risultato e costruzione di capitale cognitivo. In questa cornice, l'impresa appare come un ambiente in cui i soci apprendono modelli di comportamento, interiorizzano regole condivise e sperimentano forme di cooperazione che incidono sulla qualità della vita collettiva (Fiorentini, 2021).

La letteratura economico-aziendale (Genovesi, 1975; Masini 1963-1974) ha fornito gli strumenti per descrivere la cooperativa (Zamagni, 2007) come attore di governance attento al valore pubblico, alla sostenibilità e alla gestione dell'impatto. Le teorie pedagogiche (Vygotskij, 1978) hanno evidenziato il ruolo dell'apprendimento, della motivazione e dello sviluppo delle competenze nel determinare la vitalità dei processi partecipativi. L'intreccio di queste due prospettive rende visibile una dimensione che attraversa ogni organizzazione fondata sulla cooperazione: l'economia dell'impresa e la pedagogia dell'agire collettivo costituiscono due modalità complementari di interpretare la stessa realtà.

La ricostruzione teorica sin qui delineata, ha quindi tracciato le basi teoriche per affrontare un interrogativo di più ampia portata, che orienta la prima domanda di ricerca (RQ1) del lavoro: esiste una produzione scientifica capace di analizzare in modo sistematico l'incontro fra economia aziendale e pedagogia, e di descriverne gli effetti sull'organizzazione aziendale e sul valore generato?

Il prossimo capitolo sarà dedicato proprio all' esplorazione, attraverso una ricognizione critica della letteratura e verrà verificato se tale intersezione sia già oggetto di elaborazione compiuta o se rappresenti invece un ambito ancora in via di definizione, nel quale le due discipline possono dialogare per offrire nuove interpretazioni dell'agire organizzativo.

## **Capitolo II**

### **Stato dell'arte e analisi critica della letteratura internazionale**

#### **2.1 Introduzione alla metodologia**

Il capitolo precedente ha mostrato come la cooperativa (Zamagni, Zamagni, 2008) si fondi su una struttura a doppia anima: da un lato l'impresa, con le sue logiche economico-aziendali (Zappa, 1957), dall'altro un insieme di processi formativi, partecipativi e relazionali che richiamano gli studi pedagogici (Vygotskij, 2010).

Questa duplice matrice rappresenta una componente costitutiva delle organizzazioni cooperative e di tutte quelle realtà che operano secondo principi di mutualità e reciprocità. Soffermarsi su come queste due prospettive interagiscano nel definire pratiche, significati e forme di gestione richiede necessariamente un'analisi preliminare della produzione scientifica che ha affrontato questo tema.

La domanda che guida la ricerca può essere formulata con maggiore precisione in questi termini- RQ1: la letteratura ha analizzato in modo sistematico il rapporto tra Pedagogia ed Economia aziendale all'interno delle organizzazioni e, nello specifico, delle imprese cooperative, nel contesto della trasformazione digitale?

Per rispondere alla domanda è stata condotta una review sistematica della letteratura, strutturata attraverso un protocollo metodologico definito in modo progressivo e documentato in ciascuna delle sue fasi (George et al., 2023). La scelta di ricorrere a una Systematic Literature Review (SRL) nasce dall'esigenza di costruire una base conoscitiva solida e verificabile in un ambito di ricerca che intreccia Pedagogia, Economia aziendale e Trasformazione digitale nelle imprese cooperative. Questo approccio consente di definire in modo trasparente l'intera esplorazione bibliografica, definendo con estrema trasparenza i passaggi analitici:

selezione delle parole chiave, criteri di inclusione, delimitazione delle banche dati, deduplicazione dei risultati e trattamento sistematico delle informazioni. Ogni fase diventa parte integrante di un processo che mira a ricostruire con chiarezza lo stato dell'arte, evitando interpretazioni frammentarie e restituendo una mappa chiara dello sviluppo dei temi nel tempo.

Questo tipo di percorso metodologico permette di delineare con precisione l'evoluzione degli studi e mette in luce i nuclei teorici che hanno attirato maggiore attenzione, insieme alle aree che risultano ancora inesplorate. In questo modo, la ricerca bibliografica assume il valore di una agenda di ricerca volta a stimolare futuri studi teorici ed empirici sugli antecedenti, le modalità e le implicazioni dell'intersezione tra le due discipline oggetto dello studio.

L'integrazione con l'analisi bibliometrica potenzia ulteriormente questo impianto. Le visualizzazioni prodotte (word cloud, co-occurrence network, thematic map e cluster tematici) rendono immediatamente riconoscibili le strutture semantiche del campo, il grado di maturità dei temi, la loro centralità nei dibattiti disciplinari e la distribuzione geografica degli studi. Questi elementi consentono di affiancare alla lettura dei singoli contributi una visione d'insieme, capace di cogliere il modo in cui il sapere scientifico costruisce i propri percorsi di sviluppo e definisce progressivamente i temi di riferimento. La combinazione tra metodologia sistematica e lettura bibliometrica offre quindi un quadro capace di sostenere in modo robusto la domanda di ricerca che guida lo studio.

Il protocollo è stato articolato in più passaggi. Il primo ha riguardato la definizione delle parole chiave da utilizzare nei motori di ricerca (Lagorio et al., 2022), configurate in modo da intercettare sia la dimensione cooperativa sia i temi dell'apprendimento organizzativo, della trasformazione digitale e dell'innovazione manageriale.

Per questo motivo è stata costruita una query multilivello capace di intercettare i quattro domini teorici ritenuti indispensabili per una ricerca rigorosa:

- le organizzazioni cooperative e mutualistiche;
- i processi di apprendimento organizzativo e di knowledge sharing;
- la digitalizzazione e l'adozione di tecnologie intelligenti;
- il management dell'innovazione e della strategia.

La query, applicata al campo TITLE-ABS-KEY, è la seguente:

*("cooperative" OR "social enterprise" OR "mutual organization" OR "platform cooperative")*

*AND ("organizational learning" OR "learning organization" OR "knowledge sharing" OR "collaborative learning")*

*AND ("digital transformation" OR "digitalization" OR "digitization" OR "artificial intelligence" OR "AI" OR "digital technologies")*

*AND ("management" OR "innovation" OR "strategy")*

*AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "ECON"))*

*AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English"))*

*AND (LIMIT-TO (OA, "all")).*

L'impiego dei filtri disciplinari Social Sciences (SOCI) e Business, Management and Accounting (BUSI) risponde all'impostazione stessa della domanda di ricerca: analizzare l'incontro tra Pedagogia (ricondata ai domini delle scienze sociali) ed Economia aziendale (ricondata ai domini del management). L'ambito Economics (ECON) è stato mantenuto per includere contributi economici sull'impresa cooperativa e sulla strategia. Questa scelta ha permesso di delimitare il campo della SLR entro i due orizzonti disciplinari che costituiscono le fondamenta

teoriche della ricerca, senza escludere contributi pertinenti provenienti da aree limitrofe.

Nella query booleana sono stati utilizzati gli operatori “OR” e “AND” secondo una logica combinata di espansione e restrizione. Gli operatori OR sono stati impiegati all’interno di ciascun gruppo semantico (ad es. “cooperative” OR “social enterprise” OR “mutual organization”), al fine di includere tutte le varianti terminologiche con cui la letteratura internazionale descrive concetti affini. Gli operatori AND, invece, sono stati utilizzati per collegare tra loro i diversi blocchi concettuali (cooperative, apprendimento organizzativo, trasformazione digitale, management), garantendo che i documenti selezionati contenessero simultaneamente tutti i domini teorici rilevanti per la domanda di ricerca. Questa struttura booleana consente di ottenere un equilibrio tra esaustività (tramite OR, che amplia la ricerca ai sinonimi) e specificità (tramite AND, che limita i risultati ai testi che integrano tutti i concetti chiave), assicurando coerenza metodologica e pertinenza scientifica dei risultati.

La ricerca bibliografica è stata eseguita in data 14 giugno 2025 sulle banche dati Scopus e Web of Science, applicando tre criteri di selezione:

- inclusione dei soli articoli pubblicati su riviste peer-review;
- inclusione dei soli capitoli di libro provenienti da volumi scientifici;
- limitazione alla lingua inglese per garantire omogeneità e comparabilità dei contenuti.

Non è stato imposto alcun vincolo temporale e questa scelta risponde all’esigenza di costruire un corpus il più esteso possibile, evitando di circoscrivere in modo arbitrario la finestra temporale, includendo così tutte le potenziali occorrenze pertinenti ai domini teorici oggetto di analisi.

L’interrogazione è stata successivamente replicata l’11 novembre 2025 con la finalità di verificare l’eventuale aggiornamento delle banche dati

Scopus e Web of Science, ma il controllo effettuato non ha evidenziato variazioni: il set di risultati ottenuto coincide integralmente con quello della prima estrazione.

L'esito delle due interrogazioni ha restituito 16 contributi, tutti duplicati tra Scopus e Web of Science, questo dato, ancor prima dell'analisi dei contenuti, suggerisce un'indicazione preliminare sulla consistenza effettiva del campo di studi: un numero così contenuto segnala una produzione scientifica ancora limitata e suggerisce che l'intersezione tra pedagogia, economia aziendale e trasformazioni digitali costituisce un'area di ricerca in via di definizione. Il risultato permette dunque di circoscrivere con precisione il perimetro della revisione e di delineare la base empirica da cui prende avvio l'indagine.

Prima di procedere con l'esame dei contenuti emersi, è opportuno introdurre un inquadramento teorico che chiarisca le dinamiche concettuali entro cui tali contributi trovano collocazione. Un background strutturato consente infatti di comprendere l'orizzonte disciplinare di riferimento, evidenziare le traiettorie interpretative già presenti e individuare gli elementi utili per orientare l'analisi. Il paragrafo successivo è dedicato a questa ricostruzione preliminare, con l'obiettivo di definire il contesto pedagogico, manageriale-organizzativo e digitale entro cui collocare la lettura sistematica dei 16 contributi individuati.

## **2.2 Background**

Per sviluppare l'agenda di ricerca occorre introdurre un inquadramento teorico capace di chiarire il terreno sul quale si colloca l'intersezione tra Pedagogia, Economia aziendale e Trasformazioni digitali. Questo tipo di analisi risulta utile per comprendere la portata dei cambiamenti che attraversano le organizzazioni, evidenziare le traiettorie concettuali già presenti nella letteratura e individuare gli elementi che giustificano la necessità di una ricostruzione sistematica. Il contesto

attuale è attraversato da processi che incidono direttamente sulle forme dell'apprendere (Aiello et al. 2013), del cooperare (Orford,1995) e del generare valore, anche attraverso strumenti efficienti di intelligenza artificiale (Comite, 2025).

A tal proposito, il quadro descritto da Bauman (1999) consegna un'analisi perturbata (Dewey, 1981) della società della conoscenza (De Giuseppe, Corona, 2018), segnata da instabilità, fragilità dei legami, liquidità di contesti complessi (Morin, 1993) e continua rinegoziazione dei ruoli individuali. Nel contesto globale così descritto, l'incertezza diventa una componente stabile dell'esperienza quotidiana e orienta scelte, aspettative e relazioni (De Giuseppe, 2018). Questo stato genera un senso di disorientante felicità costante (Bauman 2001), una condizione che trova un riscontro significativo anche nelle analisi dell'economia comportamentale.

Le acquisizioni dell'economia comportamentale approfondiscono questa condizione mostrando come le decisioni siano influenzate da bias cognitivi e processi emotivi. Una delle prospettive più influenti è la Prospect Theory di Kahneman e Tversky (1979), che descrive il modo in cui le persone valutano guadagni e perdite attraverso funzioni asimmetriche. La curva del valore evidenzia una maggiore sensibilità alle perdite rispetto ai guadagni equivalenti, mentre la ponderazione soggettiva delle probabilità mostra come gli individui attribuiscono un peso elevato agli eventi rari e riducano l'impatto delle probabilità intermedie. Questa struttura decisionale offre una lettura precisa delle dinamiche che emergono nei contesti di instabilità descritti da Bauman: la sua immagine sulla fragilità dei legami contemporanei trova un riscontro ulteriore nelle acquisizioni dell'economia comportamentale, che mostrano come le decisioni emergano spesso in condizioni di tensione interna e di equilibrio instabile tra convinzioni, emozioni e contesto. Gli studi sulla dissonanza cognitiva (Festinger, 1957) mettono in luce questa tensione che si attiva quando gli atteggiamenti, le credenze e i relativi comportamenti risultano tra loro non allineati. In questi casi,

l'individuo tende a ristabilire un ordine interno attraverso processi di rielaborazione cognitiva che mirano a ricomporre la frattura tra ciò che pensa e ciò che fa. La ricerca di coerenza diventa così un dispositivo regolativo delle scelte, orientando l'interpretazione degli eventi e la costruzione del senso individuale.

La dinamica descritta risulta particolarmente intensa negli scenari caratterizzati da incertezza e instabilità, poiché la pressione cognitiva generata dalla discontinuità amplifica il bisogno di ancoraggi interpretativi (Beck, 2000). La tensione verso coerenza interna, descritta da Festinger, si intreccia con il bisogno di sicurezza e di orientamento richiamato da Bauman, segnalando come i processi di autoregolazione individuale assumano un ruolo centrale nella quotidianità della modernità liquida.

Un ulteriore contributo proviene dalla teoria dell'aspettativa di Vroom (1964), che interpreta l'azione come risultato dell'anticipazione soggettiva di esiti e conseguenze. L'individuo calibra il proprio impegno sulla base del valore attribuito al risultato e della fiducia nelle proprie capacità di raggiungerlo. La motivazione assume quindi una struttura dinamica, influenzata dalle credenze personali e dalle interazioni sociali che definiscono ciò che appare possibile, desiderabile o utile. Le prospettive aperte da Kahneman e Tversky (1979), sviluppate da Akerlof e Kranton (2000) e approfondite da Thaler (2015) e Ariely (2008), delineano un modello di azione in cui il comportamento umano emerge dall'interazione tra identità, aspettative, ricerca di coerenza e dinamiche relazionali, elementi che orientano le scelte e strutturano il processo decisionale. La riflessione sui comportamenti individuali si intreccia anche con la dimensione morale delle relazioni sociali, che richiede il riconoscimento della dignità e dell'autonomia delle persone (Friedman, 1962). Le interazioni assumono qualità quando ciascun soggetto viene trattato come portatore di propri valori e diritti (Di Carlo, 2025) valorizzando scelte informate e processi decisionali non manipolatori (Whyte, 2019). L'azione umana si sviluppa così in contesti che

sostengono autodeterminazione, responsabilità e rispetto reciproco, rafforzando il legame tra identità, comportamento e relazioni. Alla luce degli studi richiamati, la cooperazione appare come uno spazio capace di offrire prevedibilità, riconoscimento e orientamento, riducendo la tensione cognitiva e rafforzando l'impegno verso obiettivi condivisi. Essa sostiene la possibilità di affrontare nuove sfide attraverso *“un pensarsi in congiunzione con gli altri”* (Fabietti, 2000), valorizzando processi che si radicano in vissuti situati e in dinamiche di partecipazione quotidiana (De Giuseppe, Corona, 2018). All'interno del percorso teorico tracciato, la cooperazione è uno spazio in cui dimensioni cognitive e identitarie si intrecciano in modo strutturale (Zamagni, Zamagni, 2008). È un luogo di costruzione condivisa del senso, dove i membri elaborano significati comuni e rafforzano la propria appartenenza attraverso pratiche quotidiane e narrazioni collettive (Lukacs, 1983). Questo processo offre continuità ai percorsi personali anche in situazioni caratterizzate da incertezza e complessità, valorizzando la partecipazione situata e le dinamiche intersoggettive che sostengono l'esperienza cooperativa (De Giuseppe, Corona, 2018). La cooperativa, si pone dunque come un dispositivo che sostiene la costruzione di senso e facilita l'impegno verso obiettivi comuni (Bruni, Zamagni, 2004). All'interno di tale dinamica, tuttavia, la cooperazione non elimina automaticamente le asimmetrie (Di Carlo, 2025): anche in contesti fondati sulla partecipazione volontaria possono emergere situazioni in cui alcuni soggetti assumono una posizione di forza e ottengono un vantaggio sproporzionato (Rossi, 2003).

L'apporto delle teorie dell'apprendimento sociale consente di approfondire questa tematica. Vygotskij (1934) ha mostrato come i processi cognitivi emergano in origine sempre all'interno dello scambio intersoggettivo: il pensiero prende forma nel dialogo, nella collaborazione tra pari, nella possibilità di condividere compiti che richiedono coordinamento e aiuto reciproco. La zona di sviluppo prossimale esprime esattamente questo spazio di crescita condivisa, dove

il soggetto avanza grazie alla presenza di altri che ne sostengono e ampliano le possibilità.

Questa radice sociale dell'apprendere viene ulteriormente sviluppata da Dewey (1916), per il quale l'esperienza comune costituisce il fulcro dell'educazione. L'azione, se attraversata da confronto e comunicazione, diventa occasione di riflessione; la riflessione, a sua volta, produce consapevolezza e orienta il giudizio. L'apprendimento (Alberici, 2005) assume così la forma di un movimento dinamico fra il fare e il comprendere, sostenuto dalle relazioni che conferiscono significato all'esperienza (De Giuseppe, 2017).

Argyris e Schön (1978) mostrano che i processi di apprendimento si sviluppano in modo parallelo sia sul piano individuale, sia su quello organizzativo-manageriale. I loro studi descrivono contesti in cui le pratiche vengono interrogate criticamente, le routine riconsiderate e le decisioni ripensate attraverso cicli di indagine condivisa. Per tanto, l'organizzazione diventa un ambiente in cui l'esperienza quotidiana viene rielaborata in chiave riflessiva, generando conoscenza collettiva e capacità di trasformazione.

L'intero corpus di questi contributi apre una cornice più profonda, entro cui l'apprendimento emerge come un processo intriso di relazioni: prende vita nell'intreccio delle interazioni, si nutre delle pratiche collaborative e si compie nei contesti che permettono la costruzione condivisa di significati (Berthoz, 2011). L'impresa cooperativa rappresenta un laboratorio particolarmente adatto a rendere visibili queste dinamiche. La governance orizzontale, il coinvolgimento diretto degli attori e la distribuzione della responsabilità alimentano ambienti in cui la condivisione delle conoscenze e la riflessività diffusa diventano elementi strutturanti. Le teorie dell'economia civile (Genovesi, 1765; Zamagni, 2007) rafforzano questa lettura, mostrando come la reciprocità, i beni relazionali e la responsabilità condivisa costituiscano dimensioni della natura più profonda degli assetti organizzativi.

L'impianto teorico fin qui delineato incontra una trasformazione decisiva con l'espansione dei contesti digitali, che ricostruiscono le forme dell'apprendere e dell'interagire. La digitalizzazione introduce ritmi, ambienti e architetture relazionali inedite, spostando l'esperienza cognitiva oltre i linguaggi tradizionali e inscrivendola in sistemi di interfacce, algoritmi e spazi mediatizzati che orientano l'attenzione e modellano le possibilità d'azione (Rivoltella, 2017). Il rapporto tra soggetto e sapere assume una fisionomia differente: i processi formativi si sviluppano dentro un intreccio continuo tra corporeità, mediazione tecnologica e forme di interazione distribuita.

Il mutamento appena descritto si accompagna ad un rischio: la centralità dell'apparato funzionale tende a prevalere sul senso dell'agire e a generare forme di spaesamento e riduzione della profondità esperienziale (Galimberti, 2005). Garantire intenzionalità educativa diventa quindi una ricerca pedagogica essenziale (Baldacci, 2001), poiché la forza ordinatrice dei sistemi tecnici può comprimere la qualità interpretativa dell'esperienza condivisa.

La lettura del digitale come estensione dell'umano propone un'altra chiave interpretativa: il dispositivo non sostituisce il soggetto, ma ne prolunga possibilità, percezioni e forme di presenza (Cambi & Pinto Minerva, 2023). In questo modo, le tecnologie partecipano alla costruzione dell'esperienza formativa, incidono sulle modalità di percezione, sulle strutture dell'attenzione e sui modi con cui si costruiscono legami e significati.

Le trasformazioni percettive e relazionali rilevate negli studi sui nuovi ambienti mediali mostrano come l'apprendimento si svolga sempre più all'interno di ecosistemi ibridi, composti da presenza, connessione e mediazione tecnica (Panciroli & Rivoltella, 2023). Gli spazi digitali definiscono ciò che diventa visibile, condivisibile e pensabile, modellano inoltre l'intensità della partecipazione, stabiliscono le condizioni operative della cooperazione. Il digitale, quindi, introduce una trasformazione che attraversa l'intera esperienza educativa e

cooperativa: ne ridisegna i perimetri, rinnova le pratiche e apre spazi inediti di possibilità.

Le dinamiche dell'apprendimento (De Giuseppe, 2017) della costruzione condivisa del senso (Lewin, 1948) e delle interazioni generate dal digitale (Panciroli, Rivoltella, 2023) assumono una rilevanza interessante quando vengono osservate attraverso la lente economico-aziendale. Le organizzazioni non funzionano solo attraverso strumenti di monitoraggio e controllo, ma anche e soprattutto attraverso l'intreccio quotidiano di conoscenze, ruoli, aspettative e pratiche collaborative (Zamagni, 2007). Questa struttura relazionale diventa allora un elemento strategico, soprattutto nei modelli imprenditoriali basati sulla partecipazione, sulla responsabilità diffusa e sulla produzione di valore condiviso (Bruni, Zamagni, 2004).

Questa convergenza tra pratiche collaborative, apprendimento condiviso e modelli gestionali rappresenta il punto di contatto con i framework pedagogici presenti nella letteratura. Tra questi, un ruolo particolarmente rilevante è assunto dal framework Flipped Inclusion, proposto da De Giuseppe (2018), che interpreta l'apprendimento come processo situato e collaborativo, alimentato da dispositivi che rendono visibili i vissuti, le rappresentazioni e le connessioni tra le diverse prospettive in gioco. Il framework propone ambienti in cui l'esplorazione, la problematizzazione e la riflessione collettiva generano un sapere condiviso che integra competenze individuali e orizzonti comunitari, sottolineando come la costruzione di significati comuni richieda contesti in cui i soggetti possano "pensarsi in congiunzione con gli altri" (Fabietti, 2000), trasformando la tensione verso coerenza, identità e appartenenza in risorsa generativa.

La trasformazione digitale apre inoltre la strada a nuove forme di cooperazione, come quelle proposte dal platform cooperativism (Scholz, 2016). Questo modello immagina piattaforme digitali fondate su proprietà condivisa, governance democratica e partecipazione attiva degli utenti-lavoratori. Tali esperienze danno vita a spazi generativi in cui

mutualismo, tecnologia e apprendimento distribuito convergono, mostrando come la cooperazione assuma forme inedite quando sostenuta da infrastrutture intelligenti che alimentano partecipazione, progettualità e costruzione collettiva del valore.

La presenza crescente delle tecnologie intelligenti nelle organizzazioni, insieme ai processi di innovazione collaborativa e ai cambiamenti nelle forme dell'apprendere, porta a riconoscere un intreccio sempre più stretto tra dimensioni cognitive, educative e manageriali. Gli elementi messi in luce dalla letteratura, dalle analisi sull'innovazione e dagli studi sulle imprese cooperative mostrano un terreno in cui le pratiche di conoscenza, le dinamiche di gruppo e le scelte organizzative tendono a convergere, dando forma a contesti nei quali la qualità della relazione (De Giuseppe, 2018) influisce direttamente sulla capacità di interpretare l'ambiente e di generare valore. È dentro questo intreccio che la cooperazione manifesta il proprio potenziale formativo, rendendo evidenti i nessi tra apprendimento condiviso, processi decisionali e costruzione dell'identità aziendale.

La sezione che segue presenterà i risultati della SLR, offrendo una lettura strutturata degli studi presenti in letteratura e ponendo le basi per una problematizzazione più ampia sul ruolo della cooperazione, dei processi formativi, delle tecnologie digitali e delle imprese cooperative nella costruzione di valore organizzativo e sociale, e darà conto degli esiti emergenti dall'analisi, utili a delineare lo stato dell'arte e le principali direttrici di sviluppo della ricerca.

### **2.3 Risultati e analisi bibliometrica**

L'applicazione del protocollo ha restituito un corpus composto da sedici contributi pubblicati su riviste scientifiche internazionali e collocati all'interno di tre aree disciplinari principali: Scienze sociali, Economia aziendale e Studi sull'innovazione digitale. Il numero

estremamente contenuto degli articoli rappresenta già un primo elemento significativo rispetto alla domanda di ricerca: non emerge, ad oggi, una produzione solida e sistematica che analizzi in modo integrato il rapporto tra pedagogia, management e trasformazione digitale nelle imprese cooperative. La letteratura disponibile appare piuttosto frammentata, organizzata attorno a nuclei tematici distinti che mostrano connessioni potenziali ma non ancora sviluppate in un campo unitario.

Una parte consistente dei contributi, circa la metà del corpus, affronta temi riconducibili all'ambito pedagogico e formativo (Haidar et al., 2025) in contesti digitali. Gli articoli esaminati approfondiscono processi di apprendimento metacognitivo (Gil Quintana et al. 2020), mobile learning, strategie didattiche digitali (Tzirides et al., 2024), pratiche collaborative e trasformazione degli ecosistemi (Vaillant, et al., 2025), approcci transmediali (Burke et al., 2015) e sviluppo di competenze attraverso l'uso delle tecnologie (Carvalho et. al, 2022). Questo gruppo di studi conferma l'interesse crescente verso una pedagogia sostenuta da mezzi digitali (Molinillo et al., 2020), ma non si focalizza sulle imprese cooperative né instaura un dialogo diretto con le logiche manageriali che caratterizzano le organizzazioni, anche quelle non cooperative. La dimensione pedagogica risulta dunque presente ma slegata dal dominio economico-aziendale oggetto della RQ1.

Un secondo insieme di contributi si concentra invece sulle dinamiche cooperative e sulle forme di interazione sociale (Weiling et al., 2025) mediate dai sistemi digitali (van der Stap, et al., 2024). Gli studi approfondiscono la partecipazione online, il ruolo delle piattaforme di intelligenza artificiale come facilitatori della cooperazione (Ramos, Condotta, 2024), la costruzione della comunità, il senso di appartenenza e i processi di knowledge sharing in ambienti multiutente. Pur avvicinandosi maggiormente al tema della cooperazione organizzativa, tali contributi non affrontano la cooperazione in quanto modello d'impresa né le logiche gestionali proprie delle organizzazioni mutualistiche. Anche in questo caso, la prospettiva cooperativa appare

presente in forma concettuale e relazionale, ma non viene riconnessa formalmente ai modelli economico-aziendali delle imprese cooperative.

Un ulteriore gruppo di articoli, più ristretto, si focalizza sulla dimensione tecnologica (Srinivasan, Murthy, 2021) e sul ruolo che l'innovazione digitale assume nei processi organizzativi. Vengono esplorati l'impiego delle piattaforme di intelligenza artificiale (Li, et al. 2023), l'impatto della trasformazione digitale sui sistemi sociali e le innovazioni tecnologiche applicate ai contesti di apprendimento (Choi, et al., 2023). Questi contributi documentano l'evoluzione delle tecnologie come infrastrutture capaci di ridisegnare le condizioni della cooperazione e della condivisione della conoscenza (Jaekel, 1986), ma non sviluppano un raccordo organico con la disciplina pedagogica e lasciano in ombra la specificità istituzionale delle imprese cooperative.

Infine, solo due articoli rientrano nel dominio del management. Il primo propone un framework di knowledge management (Metri, 2003), mentre il secondo analizza processi negoziali e modalità di condivisione della conoscenza in sistemi digitali multiutente (Buonocore et al., 2024). Pur risultando pertinenti per comprendere alcune dinamiche organizzative centrali, anche questi contributi non tematizzano la dimensione formativa né stabiliscono un ponte diretto tra le teorie pedagogiche e le forme di governance cooperativa.

Dunque, la risposta alla RQ1 risulta chiara: la letteratura non ha ancora sviluppato un'analisi sistematica e neanche un impianto teorico integrato che colleghi in modo esplicito e coerente la pedagogia all'economia aziendale nel contesto delle trasformazioni digitali che interessano le imprese cooperative. I sedici contributi individuati si distribuiscono in quattro nuclei tematici distinti: pedagogia digitale, cooperazione e interazioni sociali, innovazione tecnologica, knowledge management, senza però che tali linee convergano in un quadro unitario capace di descrivere l'ibridazione fra processi formativi, logiche manageriali e infrastrutture digitali. Mancano contributi che considerino l'impresa cooperativa come contesto formativo, che analizzino le

dinamiche educative all'interno dei processi gestionali o che esplorino l'impatto della digitalizzazione sull'identità cooperativa e sull'apprendimento organizzativo.

Il quadro complessivo restituisce dunque un campo di studi ancora non consolidato, caratterizzato da molteplici punti di contatto ma privo di una cornice teorica unitaria. Proprio questa frammentarietà conferma la necessità scientifica che sostiene la presente ricerca e giustifica l'esigenza di un lavoro capace di integrare, ricomporre e sviluppare i diversi filoni che, pur toccando aspetti rilevanti, non sono ancora stati articolati entro una sintesi coerente.

Nonostante la frammentarietà emersa dall'analisi dei contenuti, che ha evidenziato la presenza di quattro nuclei tematici distinti, non ancora riconducibili a un campo unitario, l'analisi bibliometrica consente di visualizzare in modo immediato le convergenze latenti che attraversano la letteratura. Le rappresentazioni grafiche, e in particolare la word cloud (Fig. 3), offrono infatti una sintesi semantica dei temi ricorrenti, mostrando come gli stessi concetti individuati nella lettura qualitativa (apprendimento digitale, intelligenza artificiale, cooperazione, knowledge management, modelli organizzativi) tendano a disporsi all'interno di un unico spazio simbolico.

L'analisi bibliometrica, infatti, non sostituisce i risultati della SLR, ma li completa: se la revisione sistematica ha messo in luce l'assenza di un corpus compatto che integri pedagogia, economia aziendale e trasformazione digitale, la visualizzazione bibliometrica evidenzia invece la presenza di un potenziale campo di intersezione, in cui categorie educative, tecnologiche e manageriali coesistono e si richiamano, pur non essendo ancora state formalizzate in un quadro teorico stabile.

È in questa logica di continuità analitica che si colloca l'interpretazione della word cloud: un dispositivo che rende visibile l'intreccio di dimensioni che la SLR ha individuato come separate e che, nella rappresentazione grafica, appaiono invece co-presenti. L'immagine

(Fig.3) restituisce così una mappa preliminare del campo, utile a comprendere non soltanto cosa viene studiato, ma anche ciò che la letteratura tende a far emergere come area di convergenza potenziale tra i diversi domini disciplinari.

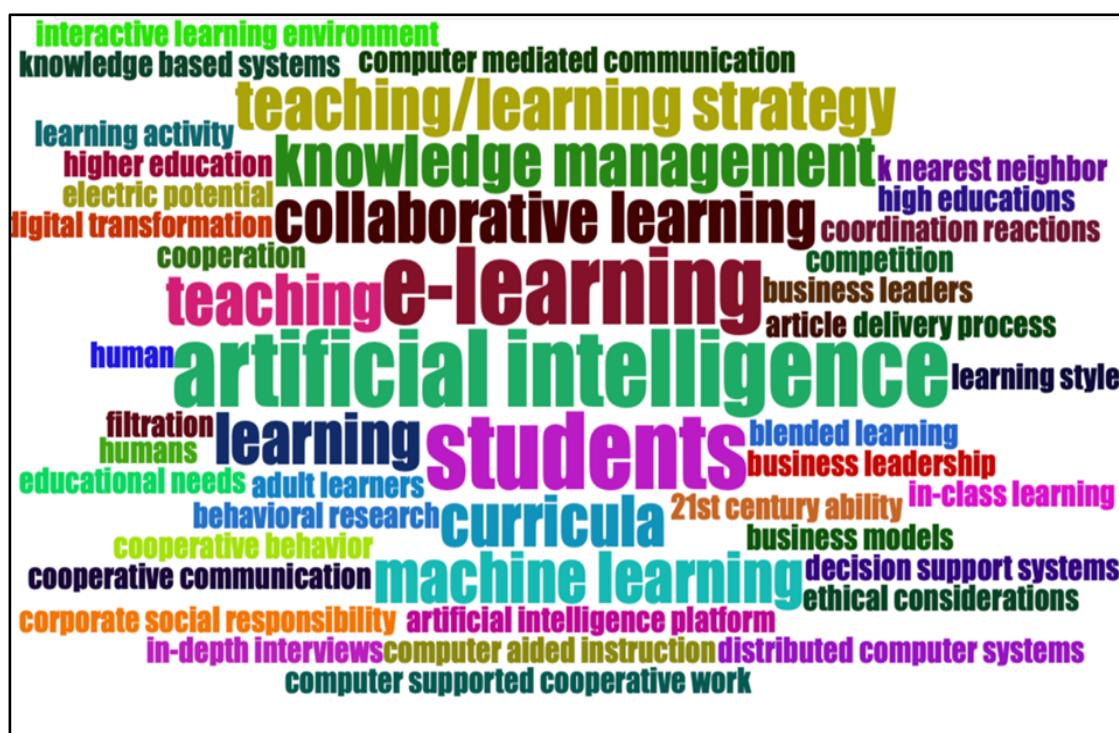


Figura 3. word cloud (elaborazione propria)

La word cloud derivante dall'analisi bibliometrica restituisce in forma immediata la gerarchia semantica che struttura la letteratura oggetto della presente SLR. A differenza di una lettura puramente descrittiva, essa viene qui interpretata come una rappresentazione delle connessioni profonde che organizzano il campo, mettendo in evidenza gli snodi concettuali che strutturano la letteratura.

La prevalenza visiva dei termini e-learning, artificial intelligence, students, teaching/learning strategy, collaborative learning, knowledge management e machine learning conferma la natura profondamente ibrida del campo di studi: un territorio in cui dimensioni pedagogiche, tecnologiche e organizzative si intrecciano fino a diventare indistinguibili, rispecchiando pienamente il quadro teorico tracciato nella sezione precedente.

Al centro della word cloud, la dominanza di e-learning e artificial intelligence indica che la digitalizzazione assume la forma di un ambiente cognitivo e relazionale capace di riorientare il modo stesso in cui l'apprendimento si produce. In una società liquida (Bauman, 1999), rappresentata da instabilità, frammentazione e vulnerabilità identitaria, le tecnologie intelligenti diventano dispositivi di mediazione capaci di ridurre l'incertezza e offrire forme di orientamento. La centralità dell'Intelligenza Artificiale si colloca così in continuità con le intuizioni della behavioral economics: gli algoritmi, nella loro funzione di filtraggio, suggerimento e personalizzazione, agiscono come “architetture delle scelte” che possono guidare l'apprendente, mitigare bias, facilitare decisioni coerenti e costruire nuovi legami di senso.

La presenza consistente del termine students rimanda alla crescente attenzione verso l'apprendente come soggetto situato, le cui azioni sono influenzate da contesti sociali, norme implicite, aspettative identitarie e interazioni di gruppo. Tale prospettiva risuona con la lettura vygotskijana dell'apprendimento come processo intrinsecamente relazionale e con la visione di Dewey del lavoro come esperienza educativa. La word cloud rende così evidente che l'apprendimento digitale è sempre una pratica sociale distribuita (Rivoltella, 2017).

La ricorrenza delle espressioni teaching, teaching/learning strategy, learning activity e learning style mostra come la letteratura contemporanea si concentri sulle strategie didattiche e sull'architettura dell'apprendimento, confermando che la tecnologia non è neutra: struttura i percorsi, condiziona le motivazioni, orienta comportamenti, in piena coerenza con il pensiero di Thaler sulla nudge theory. L'insegnamento diventa così una pratica relazionale e cognitiva, orientata a ridurre l'incertezza decisionale e a sostenere la cooperazione, in continuità con la logica che caratterizza i modelli organizzativi cooperativi (Zamagni, 2007; Borzaga et al. 2010) dove la partecipazione, la mutualità e la condivisione costituiscono principi strutturanti.

La prominenza di termini come collaborative learning, cooperation, cooperative behavior e cooperative communication evidenzia una convergenza semantica significativa: la cooperazione appare come principio portante dell'apprendimento contemporaneo. In questo spazio concettuale si intrecciano economia civile, pedagogia ed economia comportamentale. La cooperazione assume infatti la forma di una risposta alle fragilità della società liquida, di un'identità in costruzione (Akerlof & Kranton, 2000), di un bene relazionale (Zamagni, 2007), di un contesto situato di apprendimento (Vygotskij, 2010) e di un meccanismo che orienta le decisioni collettive in condizioni di incertezza.

La presenza di termini quali knowledge management, decision support systems, business models, corporate social responsibility e digital transformation mostra come l'apprendimento digitale attraversi l'intera struttura organizzativa, incidendo sui processi cognitivi, sulla governance e sulla generazione del valore. Da qui emerge un collegamento diretto con le forme cooperative tradizionali e con quelle digitali, comprese le platform co-ops di Scholz (2016) che interpretano la tecnologia come infrastruttura di mutualità, partecipazione e intelligenza collettiva.

La word cloud restituisce una rappresentazione visiva delle forze che animano la letteratura: la tensione tra incertezza e ricerca di comunità, tra razionalità limitata e orientamento cooperativo, tra apprendimento individuale e conoscenza condivisa, tra innovazione tecnologica e rigenerazione relazionale. La co-occorrenza di questi termini indica che, pur in assenza di contributi che integrino esplicitamente pedagogia, economia aziendale e trasformazione digitale, la letteratura dispone già di un lessico comune che riunisce questi tre domini. Le parole si collocano nello stesso spazio semantico, segnalando un campo in via di formazione, nel quale l'integrazione teorica non è ancora sistematizzata nei contributi scientifici, ma è chiaramente prefigurata dalle traiettorie concettuali che la visualizzazione rende evidenti.

Dopo la lettura della word cloud, che ha evidenziato la compresenza dei principali nuclei concettuali del campo, la mappa tematica (Fig. 4) consente

di approfondire la struttura interna delle relazioni tra i temi, distribuendoli in base al loro grado di sviluppo e alla loro centralità. Questa seconda visualizzazione chiarisce quali concetti risultano più ricorrenti e come si articolano tra loro, offrendo una prospettiva complementare alla SLR e rendendo leggibile l'assetto epistemico del campo.

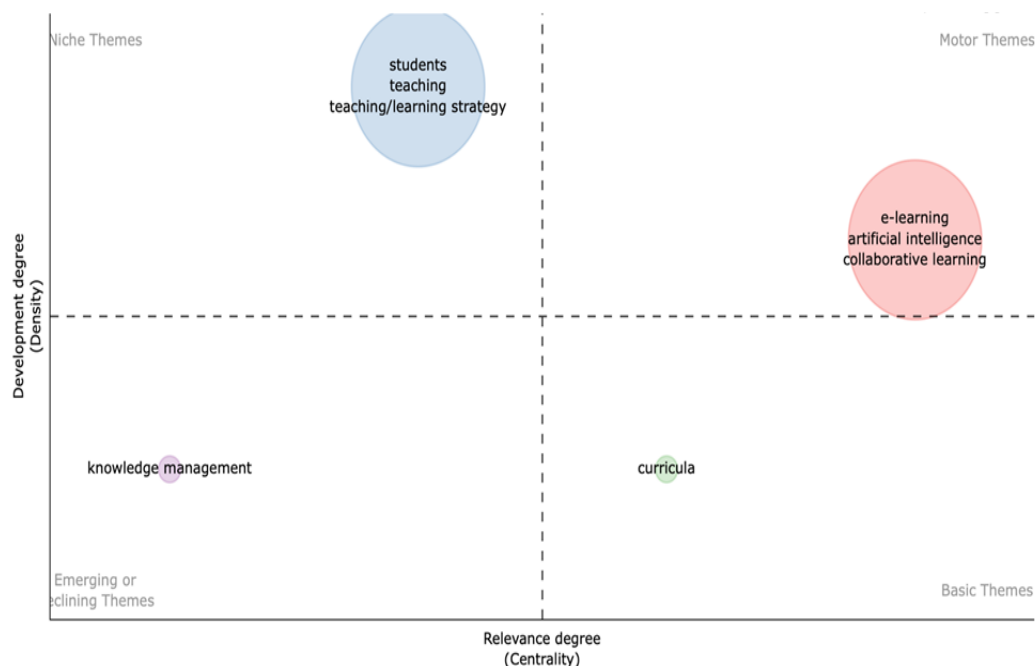


Figura 4. Mappa tematica (elaborazione propria)

L'immagine (Fig. 4) presenta la mappa tematica del campo, una rappresentazione bidimensionale che distribuisce i nuclei concettuali secondo due assi: la centralità, che misura la loro capacità di connettersi agli altri temi, e la densità, che indica il livello di maturità interna e di sviluppo teorico. L'intera superficie è suddivisa in quattro quadranti, concepiti come territori epistemici che raccontano la posizione che ciascun tema occupa nel sistema della conoscenza, più che come compartimenti rigidi.

Nel quadrante in alto a destra, quello dei motor themes, domina una grande area rosa che accoglie tre parole chiave: e-learning, artificial intelligence, collaborative learning. Il volume della bolla e la sua collocazione testimoniano la presenza di un cluster non solo centrale, ma propulsivo. È qui che si concentra la forza trainante del campo: le

pratiche digitali di apprendimento, l'integrazione dell'intelligenza artificiale nei processi formativi e la dimensione cooperativa come struttura fondamentale dell'apprendere contemporaneo. La loro posizione mostra un'elevata capacità di connessione con gli altri temi e una coerenza interna solida, elementi che delineano un'area di ricerca matura e in continua espansione, capace di orientare le traiettorie future del settore.

Nel quadrante in alto a sinistra emerge un'ampia bolla azzurra che raccoglie students, teaching e teaching/learning strategy. La collocazione rivela un cluster ad alta densità e a bassa centralità: si tratta di un insieme di temi ampiamente sviluppati e supportati da una tradizione teorica solida, che tuttavia rimangono collocati all'interno del perimetro pedagogico. È il territorio delle pratiche formative consolidate, delle dinamiche tra docente e discente e delle metodologie didattiche storiche. La loro presenza nell'area dei niche themes segnala un nucleo disciplinare fondamentale, radicato e ricco, che però si mantiene principalmente interno alla pedagogia e mostra una limitata apertura verso altri domini, come il management, l'innovazione digitale o le logiche cooperative. Rappresenta una memoria teorica che sostiene il campo, pur senza costituirne il punto di maggiore espansione interdisciplinare.

Nel quadrante inferiore destro, l'area dei basic themes accoglie una bolla verde di dimensioni ridotte, che rimanda al termine curricula. La collocazione indica un tema dotato di una discreta centralità e di una densità contenuta: un nucleo strutturale che sostiene la logica dell'apprendimento, fungendo da impianto concettuale di riferimento. Il curriculum appare dunque come l'ossatura del sistema, una base che conferisce continuità ai processi formativi, ma che manifesta un livello di elaborazione meno dinamico rispetto ai cluster che stanno attraversando più intensamente le trasformazioni digitali e collaborative del campo.

Nel quadrante in basso a sinistra, la piccola bolla lilla associata a knowledge management si colloca nell'area degli emerging or declining

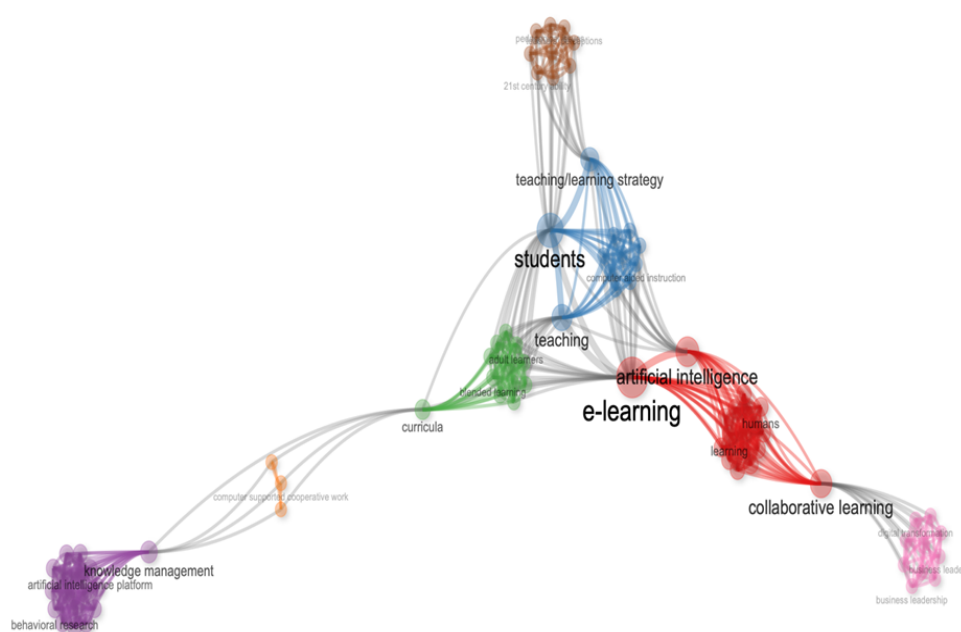
themes. La posizione marginale segnala una fase di transizione: il tema non appartiene ancora ai cluster più strutturati, ma manifesta un potenziale evolutivo. Può rappresentare l'avvio di una linea di ricerca destinata a rafforzarsi e a intrecciarsi progressivamente con i nuclei concettuali centrali, oppure un filone che richiede nuove elaborazioni teoriche per acquisire una presenza più incisiva. La sua collocazione liminale lo rende un osservatorio strategico sulla trasformazione del campo, poiché dai margini spesso prendono forma le connessioni interdisciplinari e le direzioni di ricerca più innovative.

L'immagine (Fig. 4), considerata nel suo insieme, restituisce un ecosistema concettuale dinamico. I colori, le dimensioni e le posizioni delle bolle funzionano come indicatori epistemici che mostrano il modo in cui il campo sta assumendo una configurazione sempre più articolata: un centro gravitazionale in cui si concentrano digitale e cooperazione; un insieme pedagogico consolidato che mantiene una posizione laterale; un nucleo curricolare che svolge il ruolo di fondazione teorica; e un'area liminale in cui prendono forma possibili sviluppi futuri. Si tratta di una rappresentazione del pensiero contemporaneo sull'apprendimento digitale, colta nel suo movimento tra tradizione teorica, spinte innovative, consolidamento dei saperi e nuove direzioni di ricerca.

Letta in relazione ai risultati emersi dalla SLR, la mappa tematica evidenzia che, pur in assenza di contributi pienamente integrati tra pedagogia, management e trasformazione digitale nelle imprese cooperative, il campo sta già costruendo un terreno comune: i temi centrali tendono a disporsi in prossimità, i nuclei pedagogici dialogano con quelli tecnologici e organizzativi, e le aree emergenti mostrano un potenziale di connessione. La struttura visiva della mappa anticipa quindi un'integrazione teorica futura, rendendo visibile ciò che la letteratura ha espresso finora in modo disperso e disaggregato.

Dopo la lettura della word cloud (Fig. 3) e della mappa tematica (Fig. 4), l'analisi dei cluster tematici (Fig. 5) offre un'ulteriore prospettiva sulla struttura del campo, perché permette di osservare come i concetti si

organizzano in comunità semantiche e quali legami sostengono la coerenza interna di ciascun nucleo. Questa visualizzazione consente di interpretare la rete complessiva delle relazioni, mostrando non solo la presenza dei temi, ma anche la loro disposizione reciproca e l'intensità delle connessioni che li uniscono. I cluster diventano quindi uno strumento essenziale per comprendere il modo in cui la letteratura costruisce i propri ambiti di significato e per individuare le aree in cui il dialogo tra pedagogia, management e tecnologie digitali appare più consistente o in via di formazione.



*Figura 5. Clusters Tematici (elaborazione propria)*

La mappa tematica (Fig. 5) emersa dall'analisi bibliometrica permette di visualizzare la struttura concettuale del campo, in particolar modo si osserva come i temi ricorrenti si distribuiscano in base al loro livello di sviluppo e alla loro centralità, mostrando le principali aree teoriche attorno a cui si organizza la letteratura scientifica. I cluster tematici

individuati, ciascuno con un colore differente e con una specifica polarità concettuale, vengono visualizzati come nodi di una trama epistemica che rispecchia fedelmente le premesse teoriche da cui muove questa ricerca.

Al centro della mappa (Fig. 5) si colloca il cluster rosso – “AI & Collaborative Learning”, dove e-learning, artificial intelligence e collaborative learning compongono il cuore pulsante del dibattito contemporaneo. La densità semantica di quest’area mostra una digitalizzazione che assume un ruolo attivo nella configurazione dei processi cognitivi e relazionali. Le tecnologie intelligenti ampliano la zona di sviluppo prossimale vygotskijana e favoriscono nuove forme di cooperazione e costruzione condivisa della conoscenza, assumendo una funzione che incide in modo diretto sulle dinamiche dell’apprendimento. In questa convergenza tra IA e apprendimento collettivo emerge un’idea centrale nella riflessione pedagogica contemporanea (Rivoltella, 2017): il digitale introduce modalità esperienziali che incidono sul modo di apprendere e riorientano le pratiche educative, professionali e comunitarie.

Accanto al nucleo centrale emerge il cluster blu – “Teaching & Learning Strategies”, costruito attorno ai termini students, teaching e teaching/learning strategy. La letteratura raccolta in quest’area mostra una forte concentrazione sui processi formativi, sulle pratiche didattiche e sulle modalità con cui si struttura la relazione educativa. I contributi che compongono questo cluster descrivono l’apprendimento come processo situato e relazionale, in linea con la prospettiva vygotskijana e con le dinamiche riflessive illustrate da Argyris e Schön. L’attenzione è rivolta alla progettazione dei contesti formativi e alle strategie che orientano la partecipazione, la cooperazione e il coinvolgimento dei soggetti, aspetti che trovano corrispondenza anche nelle riflessioni della behavioral economics sulla rilevanza delle scelte e degli ambienti decisionali. La didattica, che sia tradizionale, digitale o ibrida, struttura questi processi e accompagna le interazioni che li rendono operativi.

Un'area tematica autonoma è rappresentata dal cluster verde – “Curricula & Adult Learning”, in cui termini come adult learners, blended learning e curricula riportano all'idea di un apprendimento permanente strettamente connesso alla vita lavorativa. Questa linea interpretativa dialoga con la pedagogia del lavoro di Dewey e con la tradizione della formazione lungo tutto l'arco della vita, e allo stesso tempo richiama alcuni elementi dell'economia comportamentale: l'apprendimento adulto si sviluppa spesso attraverso processi di rielaborazione identitaria, secondo quanto illustrato dall'identity economics di Akerlof e Kranton. La configurazione della rete mostra inoltre come l'apprendimento in età adulta sia sempre più intrecciato con ambienti digitali e pratiche collaborative, evidenziando il ruolo delle comunità di pratica e delle interazioni condivise nella costruzione di nuove competenze.

Sul versante organizzativo si colloca il cluster viola – “Knowledge Management & AI Platforms”, che riunisce temi quali knowledge management, artificial intelligence platform e behavioral research. In quest'area la letteratura manageriale incrocia contributi pedagogici e sociologici, mettendo in evidenza una gestione della conoscenza fondata su relazioni fiduciarie e norme condivise. La centralità della fiducia, richiamata dalle analisi di Borzaga (Borzaga et al. 2010) coerente con alcune prospettive della behavioral economics, emerge nella rete come componente essenziale dei processi che permettono ai sistemi tecnologici di generare valore. L'intelligenza artificiale assume una funzione di supporto e potenziamento dell'intelligenza collettiva, contribuendo alla trasformazione della conoscenza in risorsa relazionale e comunitaria.

La parte destra della rete ospita il cluster rosa – “Digital Transformation & Leadership”, in cui termini come digital transformation, business leaders e leadership mostrano un orientamento della letteratura verso una lettura della trasformazione digitale che coinvolge dimensioni tecnologiche, organizzative e culturali. In quest'area trovano spazio anche le riflessioni dell'economia civile, che interpretano la leadership digitale come competenza relazionale capace

di promuovere comunità professionali coese e responsabili. Il digitale, nella prospettiva proposta da Zamagni (2007), assume la forma di un “bene relazionale potenziale”, in grado di sostenere nuove configurazioni cooperative e di accompagnare i processi decisionali in contesti caratterizzati da elevata complessità informativa.

In posizione più periferica ma comunque rilevante si colloca il cluster arancione – “Computer-Supported Cooperative Work”, che si configura come area di connessione tra il mondo educativo e quello organizzativo. Questa regione della rete evidenzia il punto in cui il cooperative learning si estende verso pratiche di cooperative working, richiamando il platform cooperativism di Scholz (2016), che interpreta l’infrastruttura digitale come spazio orientato alla mutualità, alla partecipazione e alla costruzione di identità collettive. La collocazione del cluster arancione mostra la presenza di forme di cooperazione mediate dal digitale che coinvolgono sia le tecnologie sia le dimensioni sociali, delineando un filone di ricerca che valorizza la dimensione comunitaria come risposta alle condizioni di complessità e frammentazione dei contesti contemporanei.

La co-occurrence network (Fig. 6), invece, offre un’indicazione significativa rispetto alla condizione emersa dalla SLR. Nessuno dei 16 articoli analizzati affronta congiuntamente pedagogia, management, cooperazione e trasformazione digitale; tuttavia, la struttura della rete mostra che questi domini compaiono nello stesso spazio concettuale e tendono a disporsi secondo traiettorie convergenti. I cluster evidenziano l’esistenza di connessioni semantiche che la produzione scientifica non ha ancora tradotto in contributi integrati, ma che risultano già riconoscibili attraverso le associazioni tra parole chiave. L’immagine mette in luce un campo in fase di consolidamento: le pratiche cooperative, le tecnologie intelligenti, le strategie formative e i processi organizzativi emergono come elementi collegati, anche se non ancora formalizzati in un unico quadro teorico. La rete bibliometrica suggerisce quindi un orientamento che anticipa potenziali sviluppi futuri e rende

visibile un'area di ricerca che sta iniziando a definire punti di contatto tra discipline tradizionalmente separate.



Figura 6. Co-occurrence network (elaborazione propria)

La co-occurrence network è utile perché permette di visualizzare come i concetti ricorrenti nella letteratura si connettano tra loro, evidenziando i nuclei tematici che organizzano il campo. Attraverso le associazioni tra i termini, la fig. 6 mostra il baricentro effettivo del discorso scientifico e rende leggibile l'intersezione tra pedagogia, tecnologie digitali e processi di apprendimento. Per questo motivo rappresenta uno strumento interpretativo centrale nella lettura dei risultati della SLR. La versione utilizzata è stata ridotta ai termini con maggiore intensità di associazione, così da mettere a fuoco la struttura portante del campo e rendere immediatamente visibili le connessioni più solide.

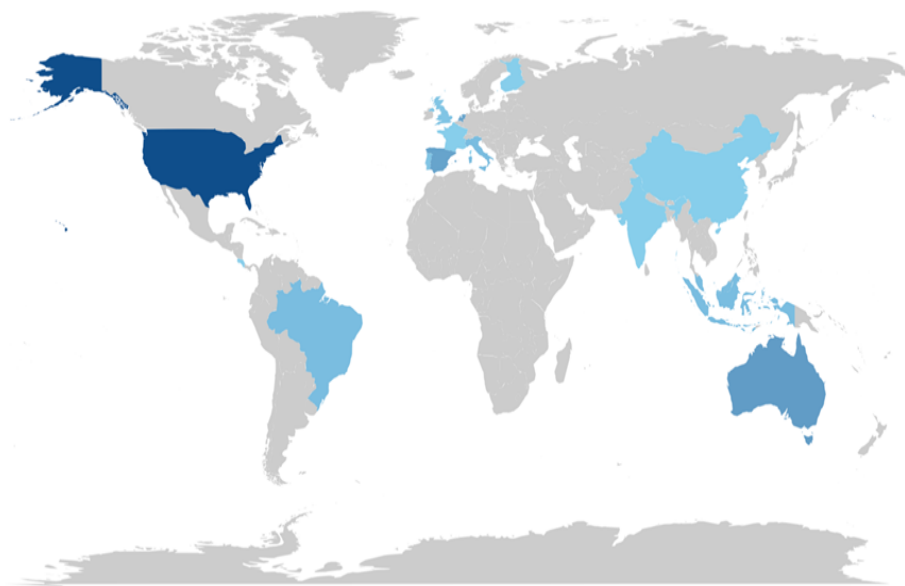
La co-occurrence network ridotta evidenzia il nucleo semantico più stabile del corpus, composto da e-learning, artificial intelligence, students, teaching e teaching/learning strategy. La vicinanza tra questi termini mostra che la letteratura converge principalmente sull'interazione tra tecnologie digitali, processi formativi e attività

didattiche, configurando un'area di ricerca centrata sui rapporti tra soggetti, ambienti digitali e strategie di apprendimento.

Questa struttura rende visibile che il baricentro del campo si colloca nella componente pedagogico-tecnologica, mentre temi legati al management, alla cooperazione e alle dinamiche organizzative non compaiono nel nucleo principale. La rete di co-occorrenza diventa quindi uno strumento utile per individuare ciò che la letteratura ha consolidato e ciò che rimane meno esplorato: l'intersezione tra pedagogia, management, tecnologie intelligenti e forme cooperative, che rappresenta l'oggetto centrale di questa tesi, risulta solo parzialmente sviluppata nei contributi analizzati.

La scelta di utilizzare una versione ridotta della rete di co-occorrenza permette di mettere a fuoco questo nucleo con immediatezza e di evidenziare il gap che giustifica la necessità della presente ricerca.

La distribuzione geografica (Fig. 7) delle pubblicazioni evidenzia una presenza più intensa negli Stati Uniti, in alcuni Paesi dell'Europa occidentale e nell'area Asia-Pacifico.



*Figura 7. Distribuzione Geografica (elaborazione propria)*

In queste regioni la produzione scientifica dedicata a e-learning, intelligenza artificiale e processi formativi digitali risulta più sviluppata e la mappa suggerisce una maggiore attenzione verso l'integrazione tra tecnologie educative e pratiche di apprendimento. La concentrazione degli studi in questi territori riflette ambienti istituzionali e culturali che investono da tempo nella digitalizzazione dei sistemi formativi e nella sperimentazione di modelli di apprendimento supportati da strumenti intelligenti.

La minore presenza di contributi in altre aree geografiche, in particolare nel Mediterraneo e in Italia, segnala un campo di ricerca ancora in fase di sviluppo, soprattutto per quanto riguarda l'incontro tra prospettive pedagogiche, dimensioni manageriali -organizzative e tecnologie intelligenti. La mappa permette quindi di contestualizzare i risultati della SLR: mostra dove il dibattito risulta più articolato e dove, invece, emergono margini di approfondimento che possono contribuire a rafforzare la riflessione scientifica su questi temi.

## **2.4 Il Gap della ricerca**

La ricostruzione teorica e l'analisi dei sedici contributi selezionati mostrano un campo di studio caratterizzato da sviluppi eterogenei e da una limitata integrazione tra le prospettive pedagogiche, organizzative/aziendali e tecnologiche. La letteratura concentra l'attenzione soprattutto sull'e-learning, sulle strategie didattiche digitali e sull'intelligenza artificiale applicata ai processi formativi, mentre risultano meno esplorate le connessioni con le dimensioni manageriali e cooperative che costituiscono il fulcro di questa ricerca.

Da questa analisi emergono chiaramente alcune discontinuità interpretative e diversi nodi irrisolti. È possibile sintetizzare tali criticità in cinque gap principali, che delineano le aree in cui la letteratura risulta più carente e che orientano l'impostazione della presente ricerca.

Il primo gap riguarda l'assenza di una cornice teorica unitaria. I contributi esaminati affrontano separatamente l'IA, le strategie didattiche, la collaborazione tra studenti o il knowledge management, ma senza un'integrazione che permetta di comprendere come questi elementi interagiscano nella costruzione di processi di apprendimento condiviso. La letteratura considera la collaborazione prevalentemente come tecnica didattica e non come forma di coordinamento sociale, organizzativo o identitario.

Un secondo gap concerne la limitata tematizzazione della cooperazione come categoria economica e organizzativa. I contributi analizzati discutono pratiche collaborative, ma non le collegano ai modelli dell'economia civile, ai principi mutualistici o alle forme di governance partecipata tipiche delle organizzazioni cooperative. Rimane quindi poco esplorato il ruolo del digitale nella produzione di valore relazionale e nei processi decisionali condivisi.

Il terzo gap riguarda la mancanza di un collegamento esplicito tra apprendimento digitale e modelli organizzativi cooperativi. Pur emergendo riferimenti al gruppo, ai pari e alla condivisione della conoscenza, questi aspetti non vengono letti in relazione alle architetture partecipative proprie delle imprese cooperative. Ne deriva una separazione tra dinamiche educative e dinamiche organizzative che limita la comprensione dei processi di cooperazione mediati dal digitale.

Un quarto gap concerne la scarsa attenzione verso l'intelligenza artificiale come attore cognitivo. L'IA è spesso interpretata come supporto didattico o strumento di tutoraggio, ma manca una riflessione sulle sue implicazioni in termini decisionali, comportamentali e identitarie. Rimane poco indagato il ruolo che l'IA potrebbe svolgere nella

regolazione delle scelte, nella costruzione dell'attenzione e nella configurazione delle interazioni collaborative.

Un quinto gap riguarda la quasi totale assenza di contributi che colleghino le piattaforme digitali ai modelli cooperativi. La letteratura esamina ambienti digitali, sistemi di e-learning e comunità online, ma non esplora il potenziale delle piattaforme come contesti organizzati secondo principi di proprietà condivisa, governance democratica e produzione collettiva del valore, prospettiva che risulta particolarmente rilevante nell'ambito del platform cooperativism.

La SLR evidenzia un'area di studio in fase di costruzione, nella quale sono presenti contributi significativi ma frammentati. Manca una prospettiva capace di integrare in modo sistematico pedagogia, management, tecnologie intelligenti e forme cooperative. L'intersezione tra questi elementi costituisce lo spazio teorico che questa ricerca intende sviluppare e rendere maggiormente visibile.

## **2.5 Implicazioni**

L'analisi teorica e la SLR restituiscono un campo di studio in progressiva evoluzione, nel quale pedagogia, management, tecnologie intelligenti e forme cooperative compaiono in modo rilevante ma ancora disarticolato. Le mappe bibliometriche mostrano la vicinanza semantica tra apprendimento collaborativo, pratiche digitali, knowledge management e processi decisionali, lasciando intravedere uno spazio di convergenza che la letteratura non ha ancora tematizzato in modo esplicito. Proprio questa condizione apre un margine di sviluppo significativo.

Le implicazioni future riguardano la possibilità di elaborare modelli capaci di mettere in relazione tre livelli che nei contributi analizzati emergono separati: le dinamiche dell'apprendimento condiviso, radicate nella tradizione pedagogica e nelle interazioni di gruppo; le logiche

dell'organizzazione e della governance, tipiche dell'economia aziendale e della gestione dei processi; le forme cooperative, intese sia come categoria organizzativa sia come modo di produrre valore relazionale e cognitivo.

Alla luce della disamina, le imprese cooperative assumono un ruolo particolarmente rilevante. La loro struttura istituzionale si fonda su partecipazione, reciprocità, responsabilità condivisa e costruzione collettiva della conoscenza: elementi che appartengono simultaneamente al dominio pedagogico e a quello manageriale. Le mappe bibliometriche evidenziano già la presenza simultanea di cluster dedicati alla collaborazione, alla gestione della conoscenza e ai processi educativi, mostrando una vicinanza teorica che la letteratura attuale non ha ancora trasformato in un modello integrato.

All'interno di questa prospettiva, l'intelligenza artificiale appare come un mediatore cognitivo che struttura gli ambienti di apprendimento, orienta i percorsi decisionali e influisce sulle dinamiche cooperative. Le pratiche di apprendimento collaborativo, allo stesso tempo, mettono in risalto la continuità tra comunità educative e comunità professionali, mentre l'impresa cooperativa fornisce un riferimento istituzionale nel quale queste dimensioni convivono stabilmente.

L'integrazione tra pedagogia, management, tecnologie intelligenti e principi cooperativi costituisce quindi una linea di sviluppo promettente. Questa direzione di ricerca permette di considerare la cooperazione come forma organizzativa e culturale che orienta i processi di apprendimento, i meccanismi decisionali e la produzione di valore condiviso. All'interno di questa cornice, gli studi futuri potranno delineare modelli capaci di rappresentare in modo unitario ciò che oggi appare distribuito in frammenti: la cooperazione come modalità di apprendere, come logica gestionale e come struttura istituzionale.

## 2.6 Conclusioni

L'analisi teorica e la revisione sistematica hanno permesso di ricostruire l'estensione reale degli studi che collegano apprendimento, organizzazione, cooperazione e digitalizzazione. I risultati mostrano un campo in evoluzione, nel quale esistono elementi solidi ma manca ancora una visione capace di integrare in modo unitario le prospettive pedagogiche, manageriali e tecnologiche. Il lavoro svolto nel capitolo ha quindi chiarito il punto di partenza della ricerca: la necessità di comprendere come questi ambiti possano convergere in modelli in grado di sostenere apprendimento condiviso, partecipazione e generazione di valore. La SLR ha definito i confini del dibattito e ha reso visibili le aree che richiedono un approfondimento empirico.

Dal punto di vista pedagogico, l'uso dell'intelligenza artificiale nei contesti cooperativi amplia le possibilità di apprendimento partecipativo. L'approccio della flipped inclusion (De Giuseppe, 2020) mostra come la tecnologia possa sostenere i processi educativi, rendere più accessibili le attività formative e rafforzare la dimensione relazionale delle organizzazioni. Nelle imprese cooperative, questo si traduce in ambienti digitali in cui soci e lavoratori condividono conoscenze, partecipano alla vita organizzativa e costruiscono percorsi comuni attraverso strumenti interattivi e reti comunicative integrate (Rivoltella, 2014). La sfida riguarda la definizione di modelli di governance in cui la tecnologia mantenga un ruolo di supporto alla crescita delle persone. L'integrazione di strumenti digitali richiede infatti alfabetizzazioni fondate su principi etici e pedagogici condivisi, per evitare che la dimensione tecnica prevalga su quella relazionale (Sibilio, 2019; Zuboff, 2019).

L'incontro tra pedagogia e innovazione digitale offre alle imprese cooperative nuove opportunità di gestione partecipativa. L'elaborazione dei dati può favorire decisioni più informate, migliorare la progettazione dei servizi e sostenere processi di pianificazione strategica, purché questi strumenti vengano interpretati all'interno di pratiche collettive e coerenti

con i valori cooperativi. In questo modo, la tecnologia diventa un elemento che amplia la riflessività dei gruppi e rafforza i meccanismi di condivisione e reciprocità su cui si fonda l'identità cooperativa (Zamagni & Zamagni, 2010).

La ricostruzione teorica svolta finora non indica un modello già pienamente definito nella letteratura; evidenzia piuttosto un insieme di direzioni, connessioni e potenzialità che attraversano pedagogia, management, cooperazione ed ecosistemi digitali. Per questa ragione, diventa essenziale osservare un contesto capace di tradurre tali linee in pratiche stabili e in architetture istituzionali mature.

Mondragon Corporation rappresenta il punto in cui le dimensioni analizzate in questo capitolo convergono in modo organico. La pedagogia dell'apprendimento situato, la cultura cooperativa, la gestione partecipativa, la produzione condivisa di conoscenza e l'uso avanzato delle tecnologie trovano in questo contesto una forma istituzionale compiuta. Il capitolo successivo approfondisce questa esperienza perché offre un esempio concreto di integrazione tra valori educativi, scelte organizzative e innovazione digitale, mostrando come le dinamiche teoriche esplorate assumano sostanza operativa all'interno di un sistema cooperativo maturo.

## **Capitolo III**

### **Il caso empirico di Mondragón: un modello cooperativo che integra pedagogia, management e trasformazione digitale**

#### **3.1 Origine e sviluppo della Mondragon Corporation**

La distanza rilevata nella letteratura, dove pedagogia, economia aziendale e trasformazione digitale procedono come ambiti paralleli privi di un autentico punto di contatto, trova un'eccezione significativa nel caso di Mondragón (Molina, 2005). Come ricordava José María Arizmendiarieta, il fondatore, “la rivoluzione economica sarà morale o non sarà; la rivoluzione morale sarà economica o non sarà” (Arizmendiarieta, 1984).

Questa affermazione, coglie un principio fondativo essenziale: i processi economici e quelli educativi non sono separabili, perché la produzione di valore si radica sempre in un sistema di significati, relazioni e competenze condivise (De Giuseppe, 2018). È propriamente questo intreccio, tra formazione, trasformazione digitale e sviluppo economico, a rendere Mondragón il primo contesto complesso (Morin, 1993) empirico in cui l'integrazione tra pedagogia e management assume una forma istituzionalizzata. Il gruppo cooperativo ha infatti costruito un modello in cui scuola, impresa e comunità operano come parti di un unico contesto, ecologico/sistemico (Bronfenbrenner 1986) orientato alla generazione di competenze, innovazione e coesione sociale. Dunque, lì dove la letteratura mostra una separazione concettuale, il caso di Mondragón mette in pratica una convergenza strutturale, trasformando la cooperazione in un dispositivo educativo (De Giuseppe, 2016) e allo stesso tempo manageriale (Comite, 2008; Borgonovi, 2021). Il caso basco rivela come un'organizzazione possa fondare la propria competitività su processi industriali (Comite, 2008), sulla formazione continua (Alberici,

2005), sulla partecipazione deliberativa e sulla costruzione di capitale sociale (Di Carlo, 2025) elementi che la ricerca pedagogica (Bloom, 1994) e quella manageriale (Fiorentini, 2021), raramente considerano congiuntamente. Questa realtà dimostra che l'apprendimento collettivo (Alberici, 2002) può fungere da infrastruttura economica e che la governance cooperativa può diventare un generatore di innovazione, stabilità organizzativa e impatto territoriale.

La storia del movimento cooperativo di Mondragón prende forma in un contesto sociale ed economico segnato dalle ferite della Guerra Civile spagnola e dalla rigidità dell'apparato franchista (Ormaechea, 1991). Quando nel 1941 il giovane sacerdote José María Arizmendiarieta arriva a Mondragón, la città è una realtà industriale povera, con scarse opportunità formative, forte disoccupazione giovanile e un tessuto sociale debilitato.

È in questo momento storico che Arizmendiarieta decide di avviare un progetto educativo e comunitario che diventerà il nucleo originario del modello cooperativo basco. La sua prima iniziativa è la creazione di un circolo giovanile, finalizzato a sviluppare leadership, responsabilità e cultura civica. Quasi in parallelo fonda una scuola professionale (la futura Escuela Politécnica), che fornisce ai giovani competenze tecniche avanzate con una forte integrazione tra formazione, etica del lavoro e partecipazione democratica. L'educazione tecnica, per Arizmendiarieta, è l'unico strumento utile per dotare i futuri lavoratori di autonomia, capacità critiche e senso di responsabilità collettiva (Arizmendiarieta, 1999).

Questo gruppo di giovani, dopo anni di formazione e pratiche comunitarie, diventerà il primo nucleo di imprenditori cooperativi. Nel 1956, cinque ex studenti della scuola — Ortubay, Larrañaga, Usatorre, Gorrongoitia e Ortubay — fondano ULGOR, la prima cooperativa industriale di Mondragón, specializzata nella produzione di stufe e piccoli elettrodomestici. (Molina, 2005; 2006)

ULGOR rappresenta il passaggio decisivo dal progetto educativo alla costruzione di un'esperienza economica autonoma e partecipata. La nascita di ULGOR è l'espressione di una logica organizzativa innovativa: Arizmendiarieta sostiene la creazione di cooperative che operano secondo principi di democrazia economica (una persona, un voto), distribuzione equa del valore, partecipazione attiva alle decisioni e forte integrazione tra dimensione produttiva e dimensione educativa.

Il modello cresce rapidamente (Cheney, 1999) grazie all'istituzione, nel 1959, della Caja Laboral Popular, la banca cooperativa del gruppo. La Caja funge da incubatore e acceleratore, accompagnando la nascita di nuove cooperative, sostenendo quelle in difficoltà e fornendo servizi di sviluppo, consulenza e monitoraggio (Clamp, 2000).

È questo sistema che permette alla Mondragon Corporation di espandersi senza perdere coerenza interna.

Nello stesso periodo, nasce la struttura federata (ULARCO, poi FAGOR), vengono create nuove cooperative industriali, di consumo, educative e finanziarie e viene sviluppato un centro di ricerca avanzato (Ikerlan), che integra innovazione tecnologica e conoscenza condivisa.

Ciò che distingue il caso basco da altre esperienze cooperative è la presenza di un modello di apprendimento continuo: ogni cooperativa si fonda su processi formativi permanenti (De Giuseppe, 2018), su pratiche di riflessività collettiva e su una logica partecipativa che unisce educazione, produzione e governance.

La genesi del gruppo è la sintesi e la combinazione di:

- un progetto educativo (scuola professionale);
- un progetto comunitario (circoli giovanili, formazione etica);
- un progetto industriale (ULGOR e le cooperative successive);
- un progetto finanziario e manageriale (Caja Laboral);
- un progetto culturale fondato sulla reciprocità e sulla partecipazione.

Il movimento si sviluppa così da un'intuizione pedagogica a un sistema complesso di cooperazione industriale, mantenendo al centro le persone (Alberici, 2005), la democraticità dei processi decisionali e la condivisione del valore.

Sin dall'inizio, il Gruppo Mondragón si presenta come un'esperienza (Cornforth, et al., 1988) in costante evoluzione. Nel 1958, quando la produzione iniziò a crescere, aumentò anche l'esigenza di individuare un modello definitivo e una struttura giuridica adeguata. Ormaechea ricordava che l'obiettivo, cinquant'anni prima, non era creare una cooperativa, ma una "impresa totale", o un'impresa partecipativa: *"Non volevamo creare una cooperativa; volevamo costruire un'impresa totale, una impresa partecipativa, nella quale i lavoratori condividessero diritti, responsabilità e profitti dell'impresa, nella quale l'imprenditore partecipasse agli stessi diritti, responsabilità e profitti, e nella quale anche il capitale, per il suo contributo finanziario, avesse certi diritti, responsabilità e benefici. Un'impresa totale somiglia a un arco in cui due colonne si innalzano ai lati e la chiave di volta è sostenuta dal lavoro"* (Ormaechea, 2006).

La visione di "impresa totale" (Ormaechea, 2006) divenne il principio ordinatore dell'intero progetto. Questo orientamento si tradusse nella costruzione graduale di un ecosistema cooperativo capace di integrare produzione, finanza, ricerca, formazione e governance in un'unica architettura organizzativa. Gli anni immediatamente successivi confermarono questa impostazione: all'aumento della capacità produttiva si affiancò un processo di strutturazione istituzionale che consolidò il modello e ne ampliò la portata (Irizar, 2006).

A questo punto, per comprendere la traduzione operativa della visione dell'"impresa totale", è necessario chiarire il ruolo delle infrastrutture istituzionali che ne hanno sostenuto lo sviluppo, a partire dalla funzione

strategica assunta dalla Caja Laboral nel processo di consolidamento e diffusione del modello.

Una delle prime svolte decisive fu l'istituzione appunto, nel 1959, della Caja Laboral Popular. La banca cooperativa assunse una funzione molto più ampia di quella creditizia: accompagnò le nuove iniziative imprenditoriali, fornì competenze manageriali, monitorò l'andamento delle cooperative e divenne il fulcro del modello di crescita basato sulla replicazione e sullo sviluppo integrato. La Caja emerse come uno spazio di sperimentazione gestionale e come un contesto che favoriva processi strutturati di apprendimento organizzativo, contribuendo a consolidare il legame tra competenze, progettazione economica e orientamento educativo.

L'espansione generò anche la necessità di creare nuove strutture capaci di sostenere la crescita tecnologica e organizzativa del gruppo. Negli anni Sessanta e Settanta vennero avviate cooperative specializzate nella distribuzione (Eroski), nella protezione sociale (Lagun Aro), nella ricerca e sviluppo (Ikerlan) e nella formazione avanzata. La logica che guidò queste iniziative fu quella dello spin-off cooperativo: ogni nuova esigenza del sistema produceva una nuova organizzazione, progettata dagli stessi soggetti che la avrebbero poi gestita. Questo meccanismo, replicato più volte, rese il gruppo un organismo dinamico fondato su processi di autocostruzione successiva, alimentati dalla cultura iniziale della scuola professionale e sostenuti dalla rete industriale (Kasmir, 1996).

Il ricorso allo spin-off costituì un tratto distintivo dell'identità di Mondragón. È attraverso questo metodo che nacquero la compagnia di assicurazioni Lagun Aro, i centri di ricerca, le unità industriali specializzate e la stessa Mondragon Unibertsitatea. Ogni nuova unità non solo rispondeva a un bisogno concreto, ma ampliava la capacità innovativa dell'intero sistema, rafforzando la coerenza interna e la sostenibilità del modello.

Nel 1969 la fusione di sette cooperative locali di consumatori portò alla nascita di Eroski, un'esperienza ibrida che univa lavoratori e consumatori in un'unica base sociale. Vennero consolidate le reti produttive e si formò ULARCO (poi FAGOR), struttura federativa che coordinava le cooperative industriali e garantiva la coerenza tecnica del sistema. Le pratiche di specializzazione produttiva evitarono sovrapposizioni tra imprese, sostennero processi di collaborazione e stimolarono lo sviluppo equilibrato del territorio.

Il periodo compreso tra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Ottanta rappresentò per Mondragón una fase di espansione intensa. Le cooperative passarono da poche unità a un sistema articolato che integrava industria, finanza, distribuzione, formazione e ricerca. Le vendite aumentarono, le esportazioni crebbero, i livelli occupazionali avanzarono con continuità e i salari registrarono incrementi significativi. L'esperienza mostrò la capacità del modello cooperativo di generare valore economico, coesione sociale, apprendimento continuo e innovazione tecnologica, mantenendo sempre il controllo locale delle decisioni (Clamp, 2000).

L'aumento delle dimensioni rese necessario un processo di razionalizzazione della struttura. Gli anni Ottanta introdussero una riorganizzazione ampia del gruppo, che fu suddiviso in tre grandi aree: industriale, finanziaria, tecnologico-educativa. Furono creati organi centrali (Congresso dei Gruppi Cooperativi e Consiglio Generale) incaricati di definire strategie comuni e coordinare il sistema. Nello stesso periodo, nacque LKS, la cooperativa di consulenza derivata dalla divisione manageriale della Caja Laboral, ulteriore esempio della forza trasformativa degli spin-off.

La ristrutturazione rese possibile affrontare le nuove sfide competitive dell'ingresso della Spagna nel mercato unico europeo. Le imprese dovettero misurarsi con concorrenti internazionali e con un contesto tecnologico in rapido cambiamento. Il gruppo rispose con un piano sistematico di internazionalizzazione e con la creazione di enti di

sostegno agli investimenti esteri, come MCC Inversiones e MCC Desarrollo. La presenza internazionale del gruppo crebbe rapidamente, confermando la solidità di un modello che coniugava partecipazione, innovazione e capacità manageriale (Clamp, 2000).

Mondragón costruì, così, un modello cooperativo fondato su processi di apprendimento collettivo, su un uso strategico degli spin-off come dispositivi di sviluppo e su un equilibrio originale tra radicamento territoriale e apertura internazionale. L'intera traiettoria storica mette in luce un sistema che intreccia educazione, produzione e innovazione, dimostrando che la cooperazione può assumere la forma di un'impresa complessa capace di generare valore economico, sociale e cognitivo.

La crescita del movimento cooperativo richiese presto un rafforzamento del sistema formativo. Da queste esigenze nacque Mondragon Unibertsitatea, istituita formalmente nel 1997 sulla base di tre cooperative educative preesistenti (Scuola Politecnica, Scuola di Management, Scuola di Studi Umanistici). L'università incorporò e sviluppò l'impianto pedagogico che fin dagli anni Quaranta aveva caratterizzato il progetto di Arizmendiarrieta: apprendimento pratico, centralità dell'esperienza, forte connessione con il tessuto produttivo, partecipazione e co-progettazione con le imprese del gruppo, esprimendo pienamente la teoria del *learning by doing* (Dewey, 1938) valorizzando l'esperienza operativa come nucleo generativo dei processi di formazione, partecipazione e sviluppo professionale. L'agire concreto diventa l'elemento centrale attraverso cui la cooperativa costruisce significati condivisi, responsabilità diffusa e consapevolezza democratica. Questa dimensione esperienziale si integra con la prospettiva socio-culturale (Vygotskij, 1934) che assegna alle interazioni tra pari, alla cooperazione e alla mediazione sociale una funzione decisiva nella costruzione della conoscenza (De Giuseppe, 2018). Mondragón agisce così come una comunità di apprendimento in continua evoluzione, dove la pratica quotidiana, il dialogo e il lavoro cooperativo alimentano percorsi di crescita cognitiva, professionale e organizzativa per tutti i suoi membri.

Mondragon Unibertsitatea si propose fin dall'inizio come un'università orientata all'innovazione e alla collaborazione con il sistema cooperativo. I programmi didattici furono progettati per rispondere alle esigenze industriali e tecnologiche del territorio, integrando tirocini, progetti applicativi, studio di casi e lavoro in team. Questa scelta consolidò il legame tra formazione, economia aziendale e sviluppo territoriale, rafforzando il modello originario in cui scuola, impresa e comunità evolvono insieme.

Nel tempo, l'università assunse un ruolo crescente anche nella ricerca applicata. La collaborazione con i centri tecnologici (come Ikerlan e Ideko) favorì la diffusione di competenze avanzate e la promozione di una cultura dell'innovazione. La presenza dell'università all'interno del gruppo permise inoltre di mantenere una continuità generazionale, formare professionisti in linea con i valori cooperativi e sostenere i processi di internazionalizzazione (Kasimir, 1996).

Mondragon Unibertsitatea rappresenta quindi la prosecuzione organica del progetto avviato negli anni Quaranta: un luogo in cui educazione, tecnologia e cooperazione convergono. La sua struttura partecipata, la connessione costante con il mondo produttivo e l'attenzione alla dimensione comunitaria contribuiscono a mantenere vivo il principio secondo cui lo sviluppo economico è inseparabile dallo sviluppo umano – l'idea centrale che aveva guidato Arizmendiarrrieta fin dall'inizio.

A settant'anni dall'intuizione di un giovane prete che decise di scommettere sull'educazione e sulla crescita comunitaria, oggi Mondragon è una realtà cooperativa di dimensioni imponenti, capace di unire attività economiche, impegno sociale e formazione continua. I numeri del Annual Report Mondragon 2024 mostrano chiaramente come quella prima scuola professionale, nata per offrire un futuro ai ragazzi del piccolo paese, sia diventata il cuore pulsante di un ecosistema che continua a crescere, innovare e formare persone.

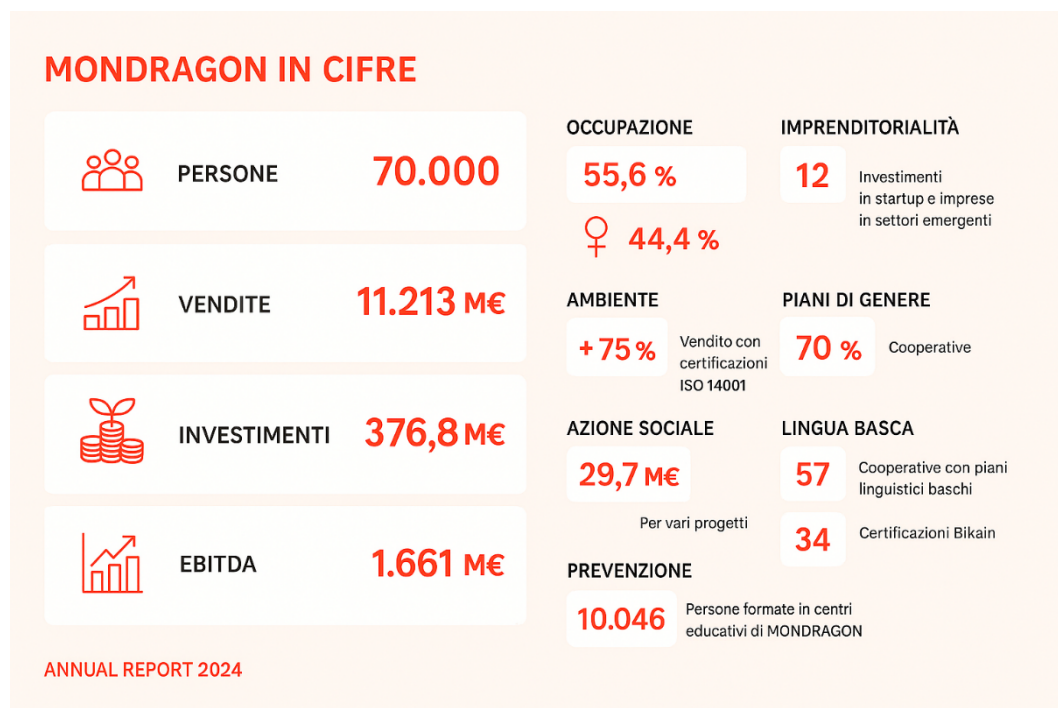


Figura 8. Dimensioni e struttura del Gruppo Mondragon nel 2024 (Annual Report 2024)

Oltre agli indicatori complessivi che delineano l'attuale configurazione del gruppo, l'Annual Report 2024 restituisce una rappresentazione più dettagliata delle quattro aree strategiche attraverso le quali Mondragon articola oggi le proprie attività: finanza, industria, retail e conoscenza. Questa articolazione settoriale consente di cogliere la natura del modello cooperativo, fondato su un equilibrio dinamico tra sviluppo economico, infrastrutture produttive, servizi alla comunità e investimento continuativo in capitale umano. La figura 9 seguente sintetizza i principali risultati conseguiti in tali ambiti, offrendo una visione d'insieme della solidità del comparto finanziario, della rilevanza del settore industriale, dell'estensione della rete commerciale e dell'impegno strategico nella ricerca, nell'innovazione e nella formazione accademica.

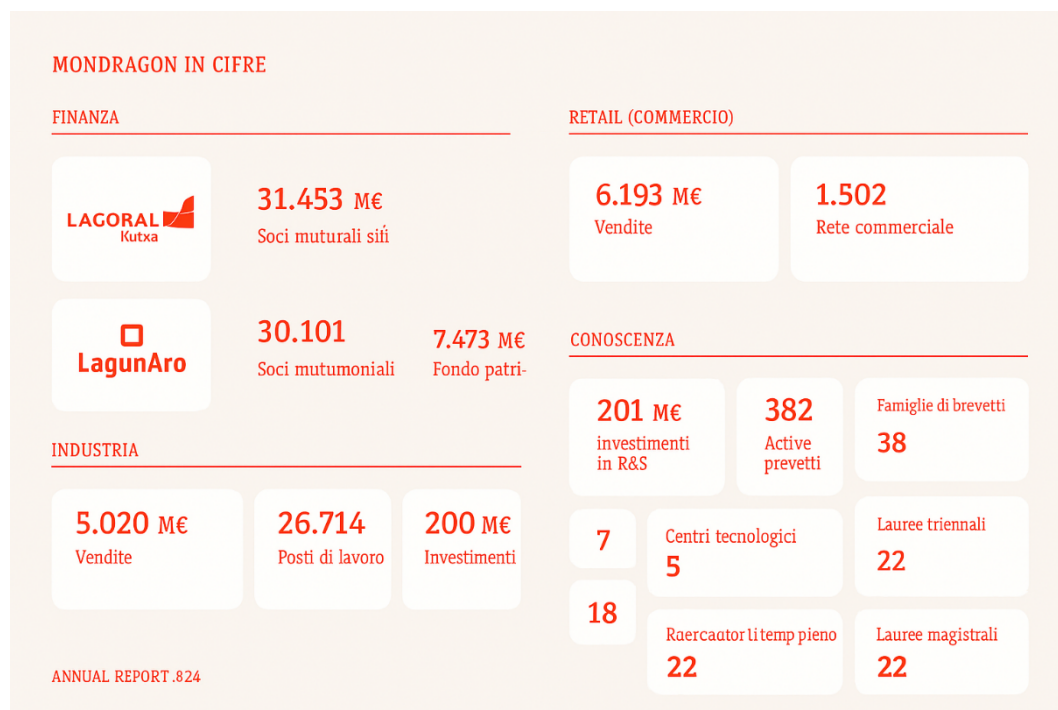


Figura 9. Indicatori economici e strutturali del Gruppo Mondragon (Annual Report 2024)

Le evidenze numeriche appena presentate confermano come Mondragon abbia sviluppato, nel tempo, un modello cooperativo in costante sviluppo economico. La crescita però non riguarda soltanto le dimensioni economiche, ma l'integrazione progressiva di funzioni diverse: produttive, finanziarie, formative e di ricerca, che oggi operano in modo coordinato all'interno di un'unica architettura organizzativa. In questo quadro risulta utile richiamare l'immagine proposta da Ormaechea (2006), secondo cui un'impresa totale può essere vista come un arco sorretto da due colonne, con il lavoro come chiave di volta. Questa metafora offre una lettura efficace anche per l'analisi condotta in questo studio: le due colonne possono essere interpretate come pedagogia e management, mentre la parte centrale dell'arco rappresenta l'ambiente organizzativo, con i suoi processi e le sue trasformazioni. È esattamente a partire da questa impostazione che il caso di Mondragòn viene qui utilizzato: non come esempio isolato, ma come riferimento utile per comprendere in che modo approcci educativi e dinamiche manageriali possano coesistere e contribuire alla costruzione di un modello cooperativo stabile e innovativo. Per queste ragioni, i paragrafi

che seguono approfondiranno, da un lato, gli elementi pedagogico-formativi presenti nella cooperativa e nel sistema universitario collegato, e dall'altro il funzionamento organizzativo e gestionale del modello.

### **3.2 I modelli collaborativi e cooperativi alla base dell'esperienza Mondragòn**

Lo sviluppo del modello Mondragon si inserisce in una tradizione estesa di esperienze cooperative, pedagogiche e comunitarie che accompagnano la sua nascita e orientano ancora oggi le sue dinamiche organizzative. Diversi studi (Dewey, 1927; Owen, 1825;) mettono in luce una cooperazione moderna concepita come progetto educativo e civico con una rilevante componente economica. Tre matrici risultano centrali. La prima è la democrazia deweyana, (Dewey, 1927) intesa come stile di vita fondato sulla partecipazione attiva delle persone alla gestione delle istituzioni che influenzano la loro esperienza quotidiana. I suoi studi e le sue teorie attribuiscono grande valore alla crescita, all'autonomia e alla responsabilità, e questa impostazione trova un riscontro diretto nelle pratiche decisionali partecipate delle cooperative basche.

La seconda matrice è rappresentata dal cooperativismo ottocentesco, legato alle esperienze di Robert Owen (1970) e John Stuart Mill (1848), che interpretano la cooperazione come forma produttiva capace di integrare efficienza, equità, autogestione e sviluppo umano (Stickers, 2011).

A questo patrimonio si aggiunge l'economia civile di Antonio Genovesi (1765), che pone la cooperazione, la fiducia e il legame comunitario al centro della vita economica e considera l'attività produttiva come espressione della convivenza civile.

Infine, la stessa dottrina sociale cattolica, valorizza il primato del lavoro, la dignità della persona e l'organizzazione economica orientata alla solidarietà. Queste tradizioni, dal pragmatismo educativo, al mutualismo economico fino all'economia sociale e alla dottrina sociale cattolica, convergono

nell'esperienza di José María Arizmendiarieta, che avvia il progetto di Mondragón a partire da una scuola tecnica, ponendo l'educazione come fondamento dell'impresa cooperativa. Da questa base nasce un modello che integra governance democratica, partecipazione dei lavoratori, reinvestimento degli utili, equilibrio retributivo, collaborazione tra cooperative e formazione permanente (De Giuseppe, 2018). Mondragon continua ad operare seguendo questi principi, che sostengono la creazione di valore economico e alimentano processi di apprendimento e coesione sociale. L'esperienza basca fornisce un riferimento utile per la presente ricerca, poiché mostra la piena integrazione tra dimensione educativa e struttura manageriale nella costruzione di un sistema organizzativo orientato alla crescita collettiva.

L'impianto teorico delineato trova una concreta applicazione nel percorso educativo sviluppato a Mondragón, dove la scuola tecnica avviata da Arizmendiarieta traduce tali principi in pratiche formative, curricoli professionalizzanti e percorsi di responsabilizzazione sociale (Meek & Woodworth, 1990). L'istituto sviluppa fin dall'inizio un modello didattico fondato su laboratori, officine produttive, apprendimento applicato e partecipazione a progetti reali del nascente tessuto cooperativo, generando figure professionali capaci di assumere ruoli operativi e decisionali grazie alla combinazione di competenze ingegneristiche, capacità organizzative e orientamento al bene collettivo (Meek & Woodworth, 1990).

La collaborazione tra scuola, famiglie e cooperative crea un circuito stabile che trasferisce nell'impresa gli stessi valori elaborati nella formazione: partecipazione, coordinamento orizzontale, disciplina condivisa e attenzione al risultato comunitario. Le realtà produttive dialogano con l'istituto tecnico per definire competenze, aggiornare tecnologie e progettare percorsi professionalizzanti coerenti con le esigenze dell'economia cooperativa. L'apparato educativo assume la forma di una infrastruttura permanente del sistema Mondragon, capace di generare tecnici, quadri e dirigenti già pienamente allineati alla cultura organizzativa del gruppo (Meek & Woodworth, 1990). Questo impianto formativo dialoga

con la tradizione pedagogica del learning by doing (Dewey,1938), per il quale l'apprendimento si sviluppa attraverso l'esperienza, l'azione e la partecipazione concreta ai processi sociali (Dewey, 1938). La scuola tecnica di Mondragón incarna questa impostazione fin dalla sua origine e permane nel funzionamento attuale del sistema universitario, come mostra la struttura di tirocini, pratiche duali e percorsi studio-lavoro offerti dalle cooperative del gruppo. Le imprese pubblicano regolarmente posizioni formative nei settori tecnico, produttivo e gestionale, con l'obiettivo di inserire gli studenti in progetti reali e consolidare l'integrazione tra apprendimento e attività produttiva. L'esperienza diretta nelle cooperative consente di applicare immediatamente le competenze acquisite e rafforza il modello di formazione continua (De Giuseppe, 2018) che caratterizza l'identità di Mondragón. In questo modo, il principio del learning by doing si conferma come elemento distintivo dell'ecosistema educativo cooperativo, collegando l'intuizione pedagogica del fondatore alle pratiche contemporanee di inserimento professionale e sviluppo del capitale umano.

Il documento Mendeberri 2025, presente sul sito dell'università, rappresenta il quadro pedagogico ufficiale delle istituzioni educative di Mondragón: definisce gli assi didattici, le metodologie attive, l'uso integrato delle tecnologie e l'impianto formativo che prepara gli studenti a operare nelle cooperative del gruppo. L'esperienza diretta nelle imprese costituisce una componente strutturale del modello: consente agli studenti di applicare immediatamente le competenze acquisite e rafforza il sistema di formazione continua (De Giuseppe, 2018) che caratterizza l'identità di Mondragón.

Il modello educativo Mendeberri 2025, individua una serie di assi strategici che guidano la progettazione didattica e orientano lo sviluppo delle competenze richieste nelle cooperative. La centralità dello studente emerge come primo principio (Alberici, 2005), in coerenza con le teorie sull'apprendimento attivo e situato (De Giuseppe, 2017) che attribuiscono rilievo all'esperienza come motore della crescita personale (Reese, 2011). Questo approccio valorizza la partecipazione (Gordon, 2014), la riflessione e la costruzione progressiva di autonomia (Duncker, 1969), interpretate

come condizioni essenziali della maturazione professionale (Alberici, 2005).

Il modello integra in modo sistematico il contributo delle scienze sociali e cognitive, soprattutto attraverso il riferimento alle dinamiche di apprendimento sociale e collaborativo. L'assunto secondo cui gli individui apprendono tramite osservazione, imitazione e interazione con l'ambiente circostante guida l'organizzazione dei percorsi formativi e orienta la strutturazione dei gruppi di lavoro (Bandura, 1975). L'apprendimento cooperativo diviene un principio strutturale che definisce le modalità con cui si produce conoscenza e si consolidano le competenze professionali.

Accanto a queste premesse, il modello recepisce il contributo delle nuove pedagogie orientate al deep learning, che interpretano il processo educativo come un insieme integrato di attività progettuali, problem solving (Duncker, 1945) e uso avanzato delle tecnologie digitali (Fullan & Langworthy, 2014). L'ambiente formativo viene inteso come uno spazio ibrido, flessibile e aperto, dove strumenti digitali, simulazioni e piattaforme collaborative ampliano le possibilità di sperimentazione e incoraggiano l'apprendimento continuo (De Giuseppe, 2018).

L'attenzione alle trasformazioni culturali e tecno-scientifiche emerge anche nei riferimenti alla teoria dell'"apprendimento invisibile" (Cobo, Moravec, 2011), secondo cui una parte rilevante delle competenze si sviluppa attraverso l'interazione con sistemi informativi, reti sociali e contesti non formali (Cobo & Moravec, 2011). Il documento riconosce l'importanza di ambienti educativi che favoriscono creatività, curiosità e capacità di adattamento e che accompagnano lo studente verso un ruolo attivo nei processi innovativi che caratterizzano il gruppo Mondragon.

Il modello Mendeberry 2025 recepisce inoltre le indicazioni dei principali report internazionali sull'innovazione educativa, che mettono in evidenza l'impatto delle tecnologie emergenti e la necessità di una didattica flessibile e progettata in logica futura (EDUCAUSE, 2019).

Completano il quadro i riferimenti alle ricerche pedagogiche sulla competenza e sulla formazione integrale della persona, che attribuiscono valore alla crescita globale dello studente e alla sua capacità di interagire in modo responsabile e creativo nelle comunità professionali (Morgan, 2014). L'idea di una formazione che unisce dimensione tecnica, etica e relazionale si traduce nella progettazione di percorsi professionalizzanti strettamente collegati con le cooperative del gruppo. Si definisce un modello che unisce apprendimento esperienziale, collaborazione, tecnologie educative e sviluppo personale. Questo quadro pedagogico sostiene in modo coerente la missione di Mondragon: costruire competenze professionali avanzate e rafforzare la cultura cooperativa attraverso un sistema educativo radicato nei bisogni reali delle imprese e orientato alla crescita collettiva.

In continuità con l'immagine architettonica descritta da Ormaechea, la colonna speculare dell'arco è rappresentata dal funzionamento manageriale del gruppo: un sistema cooperativo orientato all'impatto sociale (Corvo et al., 2022), alla sostenibilità economica e alla partecipazione diffusa. Il paragrafo che segue approfondisce questa seconda dimensione, mostrando come le pratiche di governance, i meccanismi di gestione e le strategie di sviluppo del gruppo basco completino l'impianto pedagogico, generando un modello integrato capace di coniugare educazione, impresa e comunità.

### **3.3 L'impianto manageriale e l'impatto sociale della Mondragon Corporation**

L'impianto manageriale e l'impatto sociale della Mondragon Corporation emergono con particolare chiarezza nel dibattito scientifico attuale, che ha identificato un insieme di Azioni Cooperative di Successo (SCA), quali elementi strutturali e trasferibili del modello (Flecha, 2012; Flecha & Santa Cruz, 2011). La ricerca qualitativa orientata all'impatto sociale (Burgués et al., 2013), sviluppata nell'ambito del programma di ricerca "Cooperativismo competitivo" promosso da CREA – Community of Research on Excellence for All – nel triennio 2012–2014, ha mostrato come l'esperienza di

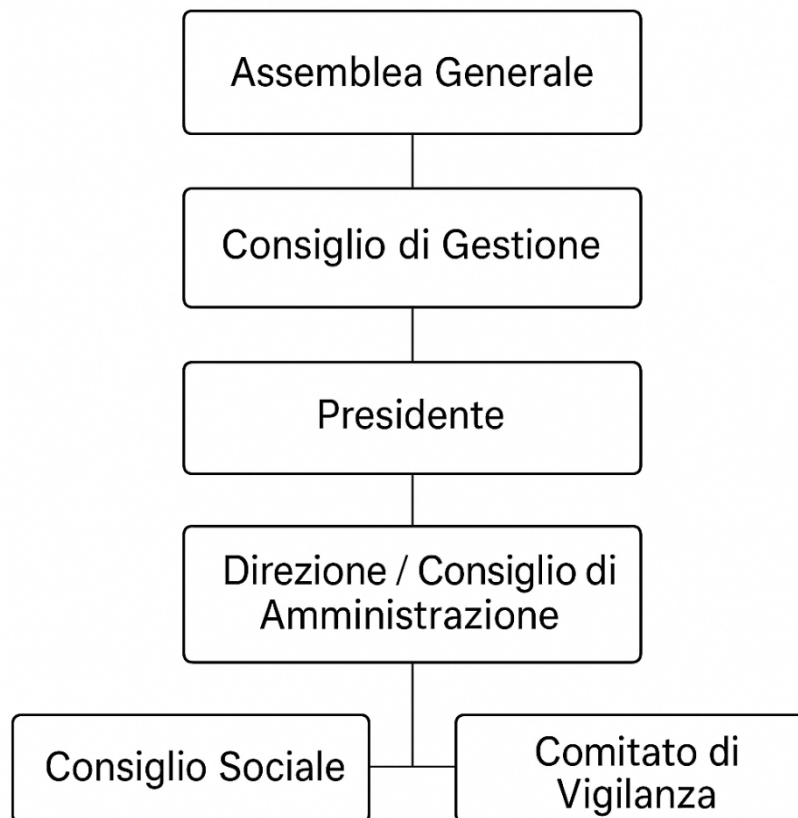
Mondragón possiede una combinazione rara di democrazia interna, intercooperazione e gestione umanistica, capaci di sostenere competitività internazionale e coesione sociale (Cheney et al., 2014). Gli studi (Redondo et al., 2011; Santos, 2016), che hanno analizzato la sua evoluzione sottolineano che l'identità cooperativa operi all'interno di una architettura manageriale concreta fondata su partecipazione, corresponsabilità e sistemi redistributivi come Lagun Aro (Flecha & Ngai, 2014).

Le cinque SCA individuate: banca cooperativa comune, reinvestimento degli utili, dibattito intellettuale aperto, democrazia di base e sistema mutualistico, rappresentano la grammatica gestionale che consente alla Corporation di affrontare contesti altamente competitivi mantenendo una forte progettualità sociale (Flecha, 2012). La ricerca evidenzia inoltre che il caso Mondragón si presenta come un caso di studio "unico" (Merriam, 1998) perché capace di generare effetti misurabili (Greenwood et al., 1993), nelle tre dimensioni fondamentali individuate da Besselaar et al. (2018): impatto scientifico, impatto economico e impatto sociale.

L'analisi delle cooperative basche mette infatti in luce un modello in cui produzione industriale, governance democratica e responsabilità verso la comunità risultano strettamente intrecciate, generando un circuito virtuoso che conferma le intuizioni originarie di Arizmendiarieta e rafforza l'interpretazione della cooperativa basca come un ecosistema socio-economico ad alta intensità di partecipazione (Molina & Miguez, 2008; Whyte, Whyte, 1991). Le teorie economico-aziendali sin qui descritte, mostrano come il successo di Mondragón risieda nella capacità di rendere trasferibili i propri meccanismi di cooperazione, orientamento comunitario e gestione democratica, trasformandoli in strumenti direzionali per il cambiamento organizzativo anche in altri contesti (Bosco & Harris, 2020; Redondo-Sama, 2020). L'approccio dialogico egualitario, che coinvolge lavoratori, dirigenti, attori locali e cittadini nelle fasi di ricerca e valutazione (Aiello et al., 2020; Sordé et al., 2020), diventa così parte integrante del modello manageriale, mostrando che l'impatto sociale emerge come componente strutturale e permanente del funzionamento cooperativo,

parte integrante dei suoi processi decisionali e della sua capacità di generare valore condiviso (Zamagni, 2008). Il Sustainability Report and Non-Financial Information Statement 2022 di Mondragon Assembly conferma questa impostazione attraverso dati, pratiche ed evidenze che mostrano come partecipazione, responsabilità diffusa e radicamento territoriale costituiscano elementi centrali della gestione interna e della strategia di sviluppo del gruppo.

Il modello di management adottato da Mondragon Assembly si fonda su una struttura di governance pienamente allineata ai principi cooperativi e attribuisce ai lavoratori una funzione centrale nei processi decisionali, nelle attività gestionali e nella distribuzione del valore economico prodotto. La democrazia interna si esprime attraverso il principio “un socio, un voto”, che valorizza il contributo lavorativo come criterio di partecipazione. L’architettura istituzionale, composta da General Assembly, Governing Board, Management Committee, Social Council e Supervisory Committee, definisce un sistema decisionale aperto, trasparente e orientato alla responsabilità condivisa. Il Social Council, tramite la rappresentanza stabile dei lavoratori, rafforza la connessione tra partecipazione, gestione e continuità strategica.



*Figura 10. Modello di governance della cooperativa Mondragon (Elaborazione propria- Mondragon Assembly (2023), Sustainability Report and Non-Financial Information Statement 2022, p. 12)*

L'impostazione cooperativa orienta il management verso la generazione di valore sociale, economico e territoriale. Il report descrive un insieme di strumenti finanziari e organizzativi che rafforzano la coesione della rete cooperativa e sostengono la capacità del gruppo di affrontare le sfide competitive. I fondi di inter-cooperazione svolgono un ruolo decisivo, poiché distribuiscono quote degli utili per accompagnare le cooperative nei momenti di difficoltà, sostenere i progetti di sviluppo industriale, alimentare l'innovazione e favorire i percorsi di espansione internazionale. L'interazione tra governance cooperativa e meccanismi di solidarietà economica sostiene una visione manageriale orientata alla stabilità occupazionale, alla continuità dei progetti e alla crescita del sistema territoriale di riferimento.

L'impatto sociale (Corvo, et al. 2021) del modello manageriale emerge anche dall'attenzione rivolta alle persone. La gestione delle risorse umane si orienta verso percorsi di sviluppo professionale, sicurezza organizzativa,

pari opportunità e qualità delle condizioni di lavoro. La valorizzazione delle competenze, la cura del benessere individuale e la promozione di un equilibrio costruttivo tra vita privata e attività professionale rappresentano elementi centrali della strategia aziendale. I dati del report confermano una forte presenza di contratti stabili, una struttura interna che valorizza la formazione continua e una composizione del personale coerente con una cultura organizzativa orientata a inclusione, qualità e crescita sostenuta.

La dimensione territoriale costituisce un pilastro dell'identità di Mondragon Assembly. L'impresa partecipa attivamente allo sviluppo sociale e culturale delle comunità locali attraverso collaborazioni con istituti scolastici, università, enti del territorio e associazioni. Le politiche di approvvigionamento seguono criteri che privilegiano qualità, responsabilità sociale e attenzione all'ambiente, favorendo fornitori capaci di condividere valori etici e standard elevati lungo tutta la catena del valore.

Il modello manageriale delineato dal report integra governance partecipativa, strumenti di coesione economica, valorizzazione delle persone e radicamento territoriale. Questa configurazione genera valore sociale (Corvo et al. ,2022) e rafforza la competitività dell'organizzazione, che si afferma come esempio di gestione orientata alla sostenibilità, alla corresponsabilità e alla crescita diffusa. A questo impianto si aggiunge oggi un processo di trasformazione digitale sempre più intenso, visibile negli investimenti presenti del report della sostenibilità, (Mondragon Assembly S.Coop., 2022) in automazione avanzata, nella partecipazione ai tavoli internazionali di standardizzazione sulla smart manufacturing e nello sviluppo di soluzioni Industria 4.0 all'interno delle cooperative industriali. Si sottolinea nello stesso report, l'adozione di tecnologie per il controllo diagnostico, la cyber-security industriale, la sensoristica intelligente e i sistemi di produzione data-driven, segnando un'evoluzione del modello cooperativo che combina partecipazione democratica e innovazione tecnologica. La digitalizzazione diventa così un'estensione delle logiche fondative del gruppo: rafforza l'intercooperazione, migliora la qualità dei processi, favorisce nuove competenze professionali e consolida la capacità

del sistema di competere in contesti globali complessi. Il fenomeno di Mondragón rappresenta un riferimento interpretativo decisivo per la ricerca, poiché mostra come pedagogia, governance cooperativa e innovazione tecnologica possano convergere in un modello di sviluppo organizzativo. Questo assetto concettuale consente ora di formulare le considerazioni conclusive sul valore euristico di questo caso rispetto all'impianto teorico ed empirico del lavoro triennale oggetto del presente elaborato.

### **3.4 Conclusioni**

Quando ripercorreva la genesi dell'esperienza cooperativa basca, Luis Ormaechea, uno dei protagonisti del primo nucleo fondativo intorno ad Arizmendiarrrieta, ricordava che l'obiettivo originario non consisteva nel creare una cooperativa nel senso giuridico del termine, ma nel costruire una "impresa totale": *"Un'impresa totale somiglia a un arco in cui due colonne si innalzano ai lati e la chiave di volta è sostenuta dal lavoro"* (Ormaechea, 2006).

Queste parole, già richiamate nelle sezioni precedenti come chiave di lettura del modello, assumono in questa fase conclusiva una densità metaforica ancora più forte, perché consentono di ricomporre in un unico quadro interpretativo gli elementi che hanno attraversato l'intero percorso analitico.

Nella lettura maturata nel presente lavoro, le due colonne rappresentano i due grandi ambiti esplorati:

- l'ambito educativo, fondato su apprendimenti esperienziali, partecipazione formativa e processi di crescita comunitaria;

- l'ambito manageriale, centrato su governance democratica, intercooperazione, corresponsabilità economica e orientamento all'impatto sociale.

La chiave di volta, che sorregge l'arco, coincide con l'ambiente organizzativo: lo spazio in cui queste dimensioni dialogano e generano una configurazione capace di integrare lavoro, conoscenza, valori cooperativi, innovazione e tecnologia in una traiettoria evolutiva unitaria.



*Figura 11. Il modello ad arco della ricerca: integrazione tra pedagogia, management e ambiente organizzativo (elaborazione propria)*

La rappresentazione visiva chiarisce la struttura concettuale su cui si fonda il presente lavoro e riflette l'assetto che il fenomeno, raro ma non utopico, di Mondragón rende osservabile nella pratica. Le due colonne laterali esprimono i due assi portanti del modello, mentre la chiave di volta evidenzia il punto di convergenza operativa. Ed è qui che il caso di Mondragón si rivela decisivo: mostra come valori, competenze e tecnologie possano articolarsi in un sistema coerente. L'arco nel suo insieme rende

evidente che nessuno dei due ambiti, preso isolatamente, genera stabilità; è il loro intreccio a sostenere capacità innovativa e crescita collettiva (Zamagni, 2008).

È a partire da questa architettura concettuale, che unisce pedagogia, management e ambiente organizzativo, così come la traiettoria storica e istituzionale di Mondragón ha dimostrato, che si sviluppa l'impianto empirico del lavoro di ricerca triennale svolto, dedicato a osservare come tali elementi si manifestino nei contesti reali e quali condizioni ne favoriscano l'equilibrio.

L'esperienza degli spin-off all'interno di Mondragón ha consolidato un modello in cui formazione, innovazione e responsabilità condivisa alimentano percorsi di crescita che si estendono oltre la singola cooperativa, generando una rete di iniziative capaci di sostenere sviluppo industriale e coesione territoriale. Il valore generativo di questi progetti nasce dall'integrazione tra competenze professionali, infrastrutture formative e processi di intercooperazione: una combinazione che ha dato vita, nel tempo, a nuove imprese capaci di interpretare le trasformazioni economiche e sociali mantenendo salda la prospettiva cooperativa.

Lo studio pilota sviluppato nel presente lavoro si colloca nella stessa logica generativa che ha caratterizzato gli spin-off di Mondragón: osservare come un'iniziativa imprenditoriale nata in ambito accademico possa tradurre conoscenze, metodi e infrastrutture formative in un progetto organizzativo capace di produrre valore sociale. L'adozione di un framework pedagogico consente di analizzare in modo sistematico come tali processi, innovazione, collaborazione e sviluppo di competenze, prendano forma all'interno di un contesto imprenditoriale che fa della trasformazione sociale la propria traiettoria evolutiva.

Questo orizzonte interpretativo permette di comprendere con maggiore chiarezza la scelta dello studio pilota su Open Impact, spin-off dell'Università di Milano-Bicocca specializzato nella misurazione e nella gestione dell'impatto sociale attraverso strumenti digitali e modelli dati-

centrici. Open Impact sviluppa soluzioni che integrano analisi quantitative, valutazione socio-economica e tecnologie digitali per supportare imprese, enti pubblici e organizzazioni non profit nella progettazione e rendicontazione dell'impatto. La natura collaborativa dello spin-off, orientata alla trasformazione sociale e fondata sulla logica dell'evidenza scientifica, ricorda, pur nella distanza rispetto al modello cooperativo tradizionale, la stessa tensione ideale che ha animato molte iniziative imprenditoriali nate nell'ecosistema di Mondragón: imprese capaci di integrare finalità economiche, responsabilità collettiva e innovazione metodologica. Per completare l'architettura delineata nella Figura 11 e adattandola al caso pilota sviluppato nei capitoli successivi, l'applicazione del framework della Flipped Inclusion (FI) (De Giuseppe, 2017) all'interno dello spin-off rappresenta l'estensione naturale dell'asse pedagogico del modello. Il quadro metodologico della FI, che affonda le sue radici nella pedagogia pragmatista di Dewey (1986) e nei principi del condizionamento operante formulati da Bandura (1971), valorizza l'apprendimento attivo, la partecipazione e la costruzione condivisa della conoscenza.

Questi elementi attraversano la storia educativa e organizzativa di Mondragón e, nello studio pilota analizzato nei capitoli successivi, trovano una declinazione contemporanea capace di integrarsi con processi digitali, ecosistemi dati-centrici e servizi ad alto valore sociale. L'impiego del framework FI (De Giuseppe, 2018) consente di affrontare le complessità della trasformazione tecnologica, promuovendo ambienti in cui competenze, visione progettuale e responsabilità collettiva si sviluppano in modo convergente.

## **CAPITOLO IV**

### **Costruzione e applicazione del framework Flipped Inclusion: lo studio pilota- Open Impact**

#### **4.1 Introduzione**

I capitoli precedenti hanno approfondito il quadro concettuale fondamentale necessario all'integrazione dello Spin-off Open Impact in un'indagine più ampia sull'assessment comportamentale (De Giuseppe, 2018), sulle culture organizzative democratiche (Borgonovi, 2021: Dewey, 1961) sul lavoro interdisciplinare, sulla formazione di personalità aperte al cambiamento (Gordon, 2014), favorendo l'emersione della significatività di conoscenza, abilità e competenze (Donati, 1998).

Il Capitolo I ha analizzato le cooperative come modello organizzativo capace di integrare in modo organico dimensione manageriale e dimensione pedagogica (Zamagni, 2007). In questa prima parte è stata messa a fuoco la duplice natura delle organizzazioni cooperative, mostrando in che modo questa forma di impresa rappresenti un punto di incontro tra gestione, formazione, sviluppo delle persone e costruzione di comunità (Bandura, Walters, 1975). Il Capitolo II è stato dedicato alla revisione della letteratura relativa all'interconnessione tra pedagogia e management. L'esame sistematico degli studi ha evidenziato la presenza di un gap teorico significativo: la maggior parte delle ricerche tende a trattare le due dimensioni in modo separato, collocando l'apprendimento da un lato e la gestione manageriale dall'altro.

Il Capitolo III ha colmato questa distanza mostrando invece che, nella realtà empirica, esistono modelli pienamente integrati. Il caso di Mondragón presentato ha illustrato un sistema in cui partecipazione, responsabilità condivisa, formazione continua (Alberici, 2002) e coesione territoriale

costituiscono elementi strutturali del modello di gestione (Whyte, Whyte, 1991).

Il caso ha fornito un esempio concreto di come la prospettiva pedagogica e la dimensione manageriale possano convergere in un'unica architettura organizzativa, riprendendo la metafora dell'arco a due colonne, ampiamente discussa nel capitolo, capace di generare innovazione sociale e valore condiviso (Corvo, et al. 2021).

I capitoli sopra illustrati hanno delineato il panorama organizzativo della ricerca e hanno evidenziato il fatto che il luogo di lavoro è inteso come un contesto non formale (De Giuseppe, 2018), si è partiti quindi dall'assunto che non vi può essere apprendimento se non come espressione di un processo socio-cooperativo (De Giuseppe, 2018a).

Il Capitolo IV introduce una trasformazione intenzionale dell'impianto teorico e metodologico. L'adozione del framework Flipped Inclusion (FI) (De Giuseppe, 2018) rappresenta il segno più evidente di un passaggio verso una nuova prospettiva capace di integrare livelli analitici differenti e, al tempo stesso, di connettere logiche spesso presentate come divergenti, quali l'approccio top-down e quello bottom-up (Bronfenbrenner, 1979). Il framework, fondato su un'interpretazione dinamica e relazionale (Taylor, Moghaddam, 2001) dei processi organizzativi, offre una chiave di lettura che valorizza l'interagentività tra i fattori di contesto e consente di cogliere la natura sistemica delle interazioni (De Giuseppe, 2017).

L'analisi e l'impianto teorico considerano l'organizzazione come un'ecologia dell'apprendimento (Bronfenbrenner, 1979), in cui dimensioni cognitive, relazionali e comunicative operano come determinanti primarie anche della pratica professionale. Pertanto, l'apprendimento assume la forma di un processo distribuito, continuo e situato, alimentato dalle connessioni tra attori, strumenti e ambienti. Il framework FI permette di leggere la complessità di tali interazioni, restituendo un quadro coerente in cui la trasformazione educativa e quella organizzativa procedono lungo traiettorie reciprocamente influenti (De Giuseppe, 2018). Le attività

previste nel protocollo FI sono strutturate secondo i principi della didattica complessa (Sibilio, Aiello, 2015) da cui deriva l'impianto metodologico integrato adottato nell'intervento. Tale prospettiva, sviluppata in una logica di didattica capovolta inclusiva (De Giuseppe, 2018), orienta il lavoro verso la costruzione di profili professionali e contesti organizzativi capaci di sostenere processi cooperativi, riflessivi e pienamente inclusivi (Sibilio, Aiello, 2015). L'intento è di garantire interazione intersoggettiva empatica attraverso forme di condizionamento operante (Bandura, 1971).

Il capitolo persegue così un duplice obiettivo: ricostruire con rigore critico la struttura, la storia e il funzionamento interno dell'organizzazione, e al tempo stesso individuare il problema, la complessità che richiedono un intervento mirato, attraverso un protocollo di intervento per fasi, a partire dell'esperienza.

L'analisi genealogica del sistema organizzativo si intreccia con l'emersione delle sfide formative, delineando lo spazio concettuale entro cui si sviluppa il protocollo di intervento fondato sul framework Flipped Inclusion.

In coerenza con il disegno di ricerca, il capitolo si apre con una ricostruzione delle origini e dello sviluppo di Open Impact (Todino, 2024), elaborata attraverso l'analisi dei documenti aziendali, i questionari e le interviste a due dei quattro fondatori. La narrazione iniziale consente di delineare l'evoluzione dell'organizzazione e di mettere a fuoco gli elementi culturali e professionali che hanno accompagnato la sua crescita. La fase esplorativa (Cox, et al. 2011) ha permesso evidenziare una serie di tensioni non immediatamente visibili, radicate in dimensioni cognitive, semantiche e collaborative. Tali tensioni non derivano da carenze strategiche o da problemi gestionali, ma da differenti modalità di attribuzione di senso, da stili di cooperazione eterogenei e da aspettative professionali non pienamente allineate. Questi nodi interpretativi hanno stimolato la necessità di ricercare nella letteratura e poi di adottare un modello capace di leggere e orientare tali dinamiche.

È in questo quadro che si colloca la progettazione del protocollo FI (De Giuseppe, 2018), sviluppato come risposta metodologica alle sfide individuate e successivamente applicato per sostenere processi di allineamento, apprendimento organizzativo e integrazione delle pratiche. Il capitolo rappresenta quindi il punto focale della tesi. Collega l'impianto teorico e organizzativo delineato nei capitoli precedenti, compresa la riflessione sul caso Mondragón, con lo studio pilota sviluppato all'interno di Open Impact attraverso l'applicazione del protocollo FI.

Al termine del Capitolo IV saranno evidenti le ragioni per cui Open Impact offre un contesto ideale per l'applicazione del framework FI: la struttura interdisciplinare dell'organizzazione, la varietà dei linguaggi professionali e la necessità di costruire significati condivisi mostrano la natura pedagogica del problema individuato.

Il capitolo ricostruirà il percorso che ha portato a riconoscerlo e a progettare l'intervento.

In questo quadro, la FI emerge come il framework più adeguato, poiché valorizza l'apprendimento distribuito, la partecipazione attiva e l'integrazione delle differenze come risorse formative. Per queste ragioni è stato scelto, adattato e strutturato metodologicamente per la sperimentazione.

Il Capitolo V esaminerà gli esiti dello studio pilota condotto con il protocollo FI, valutandone gli effetti e discutendone le implicazioni pedagogiche, organizzative e professionali.

## **4.2 Descrizione del contesto: Open Impact**

### **4.2.1 Origini, evoluzione, missione e struttura organizzativa**

Open Impact nasce nel maggio 2019 come organizzazione orientata alla ricerca e motivata da una forte finalità sociale, a seguito della vittoria di un

bando pre-seed della Regione Lazio destinato a sostenere la creazione di spin-off della ricerca (Fitzpatrick, 2024). L'idea originaria dei fondatori era sviluppare soluzioni affidabili per il settore della valutazione dell'impatto sociale, un ambito caratterizzato da elevata complessità metodologica, frammentazione delle competenze e disomogeneità della capacità tecnica nelle organizzazioni (De Giuseppe et al., 2020).

L'impresa nasce come uno spazio in cui ricerca sociale, analisi dei dati e sviluppo digitale convergono in una prospettiva transdisciplinare, offrendo supporto a soggetti pubblici, privati e non profit impegnati nel misurare, comunicare e generare valore sociale.

Nel tempo, la missione aziendale si è consolidata attraverso lo sviluppo di soluzioni software avanzate, motori di calcolo dell'impatto, algoritmi per l'allineamento agli SDGs e cruscotti interattivi, progettate proprio per facilitare i processi valutativi e aumentare la capacità delle organizzazioni di interpretare e comunicare i risultati. Queste caratteristiche hanno contribuito a definire un ecosistema operativo dinamico e collaborativo, nel quale le dimensioni cognitive, semantiche e relazionali legate alle tecnologie adottate influenzano le pratiche professionali e le modalità di cooperazione interna. È all'interno di questo quadro che si colloca lo studio pilota presentato nei paragrafi successivi, orientato a interpretare tali dinamiche attraverso il framework FI (De Giuseppe, 2018).

Nelle interviste della fase preliminare, i fondatori hanno descritto l'avvio dell'organizzazione come un processo alimentato da una forte attenzione per le trasformazioni sociali e da un impegno verso l'innovazione nel settore della valutazione dell'impatto.

Secondo il fondatore A:

*"Abbiamo immaginato Open Impact come un progetto profondamente partecipativo, orientato a un modello ispirato a principi cooperativi".*

Questo spunto chiarisce l'intenzione originaria: costruire un ambiente di lavoro in cui produzione di conoscenza (Bruner, 1961), progettazione

tecnologica e consulenza strategica procedessero in modo integrato, sostenuti da responsabilità condivise, processi di apprendimento reciproco (Saab, et al., 2005) e confronto continuo. I fondatori immaginavano un'organizzazione capace di andare oltre la semplice erogazione di servizi, assumendo il ruolo di infrastruttura di conoscenza in grado di sostenere l'economia sociale nei processi di valutazione e generazione di impatto.

Nel corso del tempo, Open Impact si è evoluta in un'organizzazione riconosciuta professionalmente, articolata in più aree di competenza tra loro interdipendenti: ricerca e consulenza sociale, data science, sviluppo digitale e informatico orientato alla misurazione dell'impatto. Tutte queste funzioni convergono verso un obiettivo comune legato alla produzione e alla valorizzazione dell'impatto sociale. La struttura organizzativa rispecchia la complessità della missione (De Giuseppe et al., 2020): le attività valutative richiedono competenze metodologiche solide, alfabetizzazione statistica e sensibilità etica; lo sviluppo dei prodotti digitali necessita di programmatori e designer dedicati alla costruzione di strumenti per l'analisi dell'impatto; le attività di consulenza richiedono competenze relazionali, conoscenza dei contesti e padronanza dei settori di riferimento.

Open Impact ha scelto di integrare queste professionalità all'interno dell'organizzazione, adottando un modello che i fondatori definiscono come approccio "one company" (Zhang et al, 2023), fondato sulla presenza coordinata delle competenze chiave e sulla loro collaborazione quotidiana. Le interviste svolte nella fase esplorativa dell'intervento FI mostrano come l'interdisciplinarietà costituisca una risorsa, ma allo stesso tempo richieda una forte mediazione cognitiva e collaborativa.

Il fondatore B ha dichiarato:

*“L'aspetto più critico è stato trovare le competenze digitali...”.*

Ha poi aggiunto:

*“Le principali difficoltà riguardano la comunicazione e l'allineamento interno. Il team digitale usa un linguaggio tecnico...”.*

Le osservazioni mettono in luce un punto decisivo: l'interdisciplinarità sostiene la missione aziendale ed è indispensabile per raggiungerla, ma richiede strumenti cognitivi, semantici e collaborativi in grado di mantenere il coordinamento professionale e favorire un dialogo interno coerente (Guilford,1980).

Le dichiarazioni sopra esposte rivelano che l'interdisciplinarità, elemento fondativo dell'organizzazione, chiede un lavoro costante di costruzione condivisa dei significati e di coordinamento, poiché solo impalcature cognitive, semantiche e collaborative adeguate (Aiello, et al.,2013) permettono di trasformare la pluralità dei linguaggi in una risorsa per l'apprendimento collettivo (De Giuseppe, 2017). L'organizzazione opera attraverso un modello di lavoro basato su progetti, sostenuto da un team di quattordici professionisti. L'assegnazione ai diversi progetti avviene in modo mirato, tenendo conto delle esigenze dei clienti, delle metodologie adottate e delle competenze specialistiche di ciascun membro. I ruoli non seguono una struttura dipartimentale rigida: ogni professionista mantiene il proprio ambito di expertise, ma può contribuire a più fasi del processo attraverso attività complementari coerenti con il proprio profilo — ad esempio supportando la ricerca, la progettazione, la comunicazione o l'implementazione operative.

Questa configurazione favorisce creatività, adattabilità e una più ampia circolazione della conoscenza (De Giuseppe et al., 2020), ma richiede anche pratiche di coordinamento chiare, poiché la presenza di team variabili e la pluralità dei compiti possono generare differenze di interpretazione dei ruoli e attese non sempre allineate.

La documentazione aziendale e le interviste raccolte nella fase esplorativa mettono in evidenza un elemento decisivo nello sviluppo di Open Impact: la realizzazione di un archivio interno che raccoglie dati comparativi sugli interventi di valutazione e li mette in relazione con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Il sistema informativo, costruito progressivamente nel lavoro

quotidiano, rafforza la capacità analitica e consulenziale dell'organizzazione, poiché offre una base stabile per osservare l'evoluzione della creazione di valore sociale e per confrontare nel tempo i risultati ottenuti. La ricchezza di questo archivio deriva dai molti contributi disciplinari coinvolti: linguaggi diversi, metodi di analisi, categorie interpretative e competenze tecniche provenienti da profili professionali eterogenei. Proprio questa varietà richiede una forte coerenza semantica e una continua condivisione dei significati, perché l'affidabilità dell'archivio dipende dalla capacità dell'organizzazione di coordinare codici, categorie e forme di rappresentazione provenienti da saperi differenti.

La forza di questa architettura deriva dalla convergenza di contributi linguistici, concettuali, metodologici e tecnici provenienti da profili professionali diversi. Proprio tale diversità richiede un livello elevato di coerenza semantica e precisione interpretativa, poiché la qualità del database dipende dalla capacità dei membri di costruire codici condivisi, allineare le categorie e integrare prospettive disciplinari differenti in una struttura conoscitiva comune.

#### **4.2.2 Allineamento dei valori di Open Impact ai principi cooperativi**

Open Impact è stata concepita fin dall'inizio secondo i principi del movimento cooperativo: partecipazione, decisione democratica, responsabilità condivisa e apprendimento distribuito (Zamagni, 2019). Questi valori costituiscono la trama pedagogica dell'organizzazione e sostengono sia la visione strategica sia le pratiche quotidiane, creando un ambiente orientato alla co-costruzione del sapere (De Giuseppe, Corona, 2016) e alla collaborazione riflessiva (Bruner, 1990).

Ogni professionista è invitato ad adottare una postura generativa: contribuire allo sviluppo delle idee, reinterpretare le pratiche esistenti, co-progettare procedure e partecipare ai processi decisionali. La produzione di

conoscenza si configura come un processo collettivo, alimentato da scambi interpretativi e da una continua elaborazione condivisa dei significati (De Giuseppe, 2017). L'organizzazione promuove una comprensione comune dei dati, attiva circuiti di feedback reciproco e sostiene forme di autonomia professionale accompagnate da un forte senso di responsabilità verso il lavoro del gruppo. In questo quadro, l'agency individuale si intreccia con l'apprendimento distribuito, dando vita a un contesto in cui innovazione e collaborazione emergono dall'integrazione delle diverse prospettive.

Il sistema di valori è emerso chiaramente fin dall'inizio nelle interviste iniziali.

Il fondatore A ha dichiarato che Open Impact desiderava essere:

*"un progetto profondamente partecipativo... orientato verso un modello ispirato a principi cooperativi".*

Questo linguaggio mostra che la partecipazione rappresenta al tempo stesso un orientamento etico e un'esigenza operativa. Il lavoro assume la forma di un'impresa comune, in cui il valore nasce dall'insieme dei contributi dei membri e l'identità dell'organizzazione deriva dalle interazioni tra le persone più che dalla posizione occupata. Per questo, l'apprendimento assume un carattere continuo (Alberici, 2005) e riguarda dimensioni tecniche, procedurali e concettuali.

I fondatori riconoscono tuttavia che i valori cooperativi richiedono un sostegno intenzionale. Secondo la loro esperienza, la partecipazione esprime il suo potenziale quando dispone di una struttura organizzativa in grado di orientarla; una comprensione condivisa dei linguaggi professionali rafforza la trasparenza; e la libertà d'azione (Fernández-Martín et al., 2020), quando accompagnata da un dialogo costante, favorisce chiarezza e coordinamento. È chiaro che i valori cooperativi rappresentano i principi ispiratori di Open Impact e, allo stesso tempo, segnalano l'esigenza di strumenti pedagogici e dispositivi organizzativi capaci di sostenerli in modo deliberato.

#### **4.2.3 Cornice metodologica, domande guida e prospettive di indagine**

A partire dal quadro teorico e organizzativo delineato è stato costruito lo studio pilota applicato al contesto di Open Impact, con l'obiettivo di esplorare come, nei sistemi professionali ad alta complessità cognitiva, sia possibile orientare pedagogicamente i processi collaborativi secondo una prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1986). L'investimento sul modello Flipped Inclusion nasce dalla necessità di sostenere la capacità delle persone di gestire dinamiche socio-psico-relazionali che attraversano il lavoro quotidiano (De Giuseppe, 2018), valorizzando la dimensione riflessiva e il potenziale trasformativo dei contesti interdisciplinari.

Il modello FI è stato assunto come dispositivo progettuale esistenziale (Dewey, 1961), fondato sul principio della ri-educabilità circolare (Merleau-Ponty, 1942), attraverso cui rendere progressivamente visibili i processi cognitivi impliciti, i criteri interpretativi e gli orientamenti decisionali che sostengono l'azione professionale. Lo studio pilota si colloca in una prospettiva esplorativo-descrittiva e trasformativa (Cox et al., 2011), orientata alla comprensione delle dinamiche di significato e delle forme di cooperazione che emergono nel tempo. In questo senso, l'indagine ha adottato una lettura bio-psico-sociale (De Giuseppe, 2017) dell'apprendimento permanente (Alberici, 2002), integrando strumenti qualitativi e quantitativi utili a cogliere sia la dimensione esperienziale sia le variazioni percepite dai partecipanti, tramite osservazioni riflessive, rubriche valutative e questionari pre-post intervento.

All'interno di tale cornice si collocano le domande guida che hanno orientato il percorso metodologico.

La prima domanda indaga se la FI possa promuovere, all'interno di Open Impact, l'emersione e la rielaborazione dei processi cognitivi impliciti che orientano l'azione professionale, rendendo maggiormente visibili frames interpretativi, significati taciti e modalità attribuzionali.

La seconda domanda esplora se e in quale misura la FI possa incidere sulla costruzione di contesti collaborativi inclusivi, favorendo chiarezza semantica, permeabilità tra linguaggi professionali differenti e allineamento interpretativo nei processi decisionali.

La terza domanda considera la possibilità che la FI, come percorso trasformativo, possa migliorare le dinamiche comunicative e socio-relazionali attraverso l'integrazione di pratiche riflessive, supporti crossmediali e strumenti di rilevazione qualitativa e quantitativa.

Le questioni, sopra descritte, hanno orientato l'elaborazione delle ipotesi di ricerca, intese come direzioni interpretative utili a comprendere la forma assunta dai processi osservati:

- che la FI possa sostenere una maggiore visibilità delle strutture cognitive implicite;
- che possa favorire una più ampia circolazione dei significati nei team interdisciplinari;
- che possa generare movimenti riflessivi in grado di incidere sulle pratiche collaborative.

Gli obiettivi derivati da tale impianto riguardano: la ricostruzione dei processi cognitivi, semantici e relazionali che orientano il lavoro; l'analisi delle dinamiche che limitano la cooperazione o ne potenziano la qualità; la valutazione degli esiti del protocollo FI attraverso un confronto qualitativo e quantitativo tra fase pre e post intervento; la definizione di condizioni pedagogiche utili a sostenere percorsi di apprendimento trasformativo nei contesti organizzativi complessi.

L'impianto metodologico adottato integra strumenti qualitativi e quantitativi, ciascuno dei quali risponde a specifiche finalità conoscitive. Le osservazioni ecologico-situate sono state impiegate secondo una metodologia qualitativa interpretativa, orientata a cogliere la configurazione spontanea delle pratiche cognitive e collaborative (De Giuseppe, 2018) nei contesti reali di lavoro. Le interviste semi-strutturate si

collocano all'interno di un approccio ricognitivo–descrittivo e hanno permesso di approfondire significati, orientamenti decisionali e rappresentazioni professionali. L'analisi dei materiali documentali è stata condotta mediante una metodologia di lettura fenomenologico–interpretativa, finalizzata a individuare continuità, criteri di legittimazione e linguaggi operativi ricorrenti (Cox, et al. 2011). Il questionario somministrato in fase Pre e Post risponde a una metodologia quantitativa di tipo valutativo e ha consentito di rilevare variazioni percepite dai partecipanti in relazione a processi cognitivi, comunicativi e collaborativi. L'integrazione di queste metodologie costituisce la struttura portante dell'approccio a metodi misti, funzionale alla comprensione della complessità ecologico–sistemica (Bronfenbrenner,1986) che caratterizza l'organizzazione.

#### **4.2.4 Affinità di Open Impct con il modello di Mondragón**

L'aderenza dell'organizzazione ai principi cooperativi crea un parallelo con il caso di Mondragón, presentato nel Capitolo III. In entrambi i contesti, l'attività professionale è considerata parte del processo di insegnamento–apprendimento e sono apprezzati i valori della condivisione delle conoscenze, dell'interdipendenza e della responsabilità sociale. L'apprendimento è in entrambi i casi parte della pratica e non qualcosa che deriva da una formazione esterna. Inoltre, le due parti hanno una comprensione comune del fatto che il lavoro di gruppo interdisciplinare non è un evento spontaneo, ma un'abilità che è stata coltivata attraverso la facilitazione, la riflessione e la fornitura di mezzi per la comprensione condivisa tra i membri del team. Open Impact presenta una vicinanza epistemologica alla tradizione cooperativa di Mondragón, pur operando in un contesto istituzionale diverso. Nei due contesti, il lavoro viene interpretato come un processo formativo e l'organizzazione è intesa come un ambiente in cui la conoscenza orienta le pratiche e sostiene il cambiamento.

Il fondatore A, nel corso dell'intervista condotta prima dell'intervento del protocollo, ha dichiarato:

*“Il sogno, fin dall'inizio, è stato quello di costruire una realtà che nei prossimi anni possa avvicinarsi a un modello ispirato a Mondragón: un'organizzazione capace di integrare ricerca, impatto, collaborazione e sviluppo territoriale.”*

Questa visione, che attribuisce un ruolo centrale all'apprendimento professionale e alla collaborazione riflessiva, crea una continuità concettuale con il framework FI.

Il framework FI interpreta l'attività lavorativa come un'esperienza situata in ecosistemi relazionali e cognitivi, in cui le persone apprendono reciprocamente, costruiscono significati condivisi (De Giuseppe, 2018) e sviluppano pratiche integrate di crescita professionale. All'interno dell'impresa Open Impact, questa stessa dinamica appare in modo evidente tanto nella struttura interdisciplinare del lavoro quanto nei processi informali di coordinamento emersi nella fase PRE-protocollo di intervento. Le modalità implicite attraverso cui il team produce, interpreta e scambia conoscenza costituiscono esattamente il terreno sul quale il framework FI interviene, poiché rappresentano l'area in cui si forma, e talvolta si blocca, il potenziale trasformativo dell'organizzazione.

#### **4.2.5 Matrice EIPS e metodologie d'intervento per fasi**

Open Impact, con il suo team interdisciplinare, l'impostazione cooperativa e il modello di lavoro basato sui progetti, rappresenta un contesto particolarmente adatto all'intervento costruito attraverso il framework FI. L'intervento attraverso il protocollo assume la forma di un percorso metodologico che mira a rendere esplicite le pratiche cognitive, comunicative e collaborative dell'organizzazione e ad accompagnarne la riorganizzazione secondo le categorie del modello FI. Come si vedrà più avanti, il protocollo è articolato in quattro fasi, ciascuna delle quali svolge una funzione specifica nell'analisi, nella chiarificazione e nella

trasformazione delle dinamiche organizzative. In questa struttura metodologica assumono particolare rilievo due dispositivi centrali del modello FI: l'analisi dei frame e l'assessment tramite rubriche valutative (De Giuseppe, 2018). L'analisi dei frame consente di esplorare in profondità il contesto e le situazioni problematiche (De Giuseppe, Corona, 2016) rendendo visibili gli assunti cognitivi, i significati taciti e le cornici interpretative che orientano l'azione professionale. Le rubriche valutative, invece, permettono di monitorare la crescita delle competenze collaborative (De Giuseppe, 2016), valutando dimensioni quali chiarezza semantica, permeabilità tra linguaggi disciplinari, qualità dell'interazione e gestione dei conflitti interpretativi. Questi strumenti svolgono una funzione pedagogica essenziale: rendono osservabili i processi di trasformazione attivati dal percorso FI e permettono di verificare la coerenza tra gli obiettivi dell'intervento e le trasformazioni riscontrate nei team interdisciplinari.



Figura 12. Struttura del percorso EIPS (Elaborazione propria- Immagine riprodotta con ricostruzione documentata del processo d'azione strutturato in fasi cicliche (De Giuseppe, 2018)).

La fase PRE-protocollo di intervento, ha permesso di individuare il nucleo pedagogico del problema: processi cognitivi impliciti, schemi interpretativi poco esplicitati e routine collaborative non formalizzate che, pur sostenendo

l'operatività quotidiana, restano in larga parte invisibili (De Giuseppe & Francese, 2024).

Il framework FI interviene su queste aree (Tessaro, 2002), offrendo strumenti per portare alla luce tali processi, costruire significati condivisi e sostenere la riflessività professionale attraverso forme di mediazione cognitiva e dialogica (De Giuseppe, 2018). Le dinamiche emerse influenzano il modo in cui il lavoro viene svolto, le decisioni vengono prese e la conoscenza circola all'interno dell'organizzazione, ma raramente trovano spazio in una discussione intenzionale o in momenti strutturati di chiarificazione. L'organizzazione utilizza quotidianamente una pluralità di linguaggi professionali, tecnico, analitico, concettuale, manageriale e comunicativo, che riflettono la natura interdisciplinare del lavoro svolto. I membri del team attraversano questi linguaggi in modo temporaneo e situato: possono passare da un termine statistico a un concetto di UX design, da un'analisi qualitativa a un riferimento normativo aziendalistico o politico. Questa ricchezza semantica amplia le possibilità interpretative, ma richiede dispositivi che facilitino l'allineamento semantico; in assenza di strumenti di traduzione comuni, la diversità linguistica può generare frammentazioni o zone di conoscenza difficili da condividere.

Open Impact rappresenta quindi un caso di particolare interesse pedagogico e, allo stesso tempo, un contesto complesso (De Giuseppe, 2018). Le condizioni strutturali dell'organizzazione, interdisciplinarità, molteplicità di linguaggi, finalità sociali e configurazione cooperative, creano un ambiente in cui l'apprendimento organizzativo riflessivo non è soltanto possibile, ma diventa parte costitutiva del funzionamento stesso. È proprio questo intreccio di complessità, collaborazione e orientamento alla conoscenza che rende l'organizzazione un terreno ideale per l'applicazione del modello FI, concepito per operare in ecosistemi caratterizzati da interdipendenze cognitive, processi interpretativi distribuiti e necessità di significati condivisi.

### **4.3 Definizione dei problemi individuati**

La fase esplorativa dell'indagine, condotta attraverso l'analisi della documentazione organizzativa, l'osservazione dei processi, un questionario rivolto al personale e interviste semi-strutturate ai fondatori, ha evidenziato una dinamica significativa: le sfide di Open Impact emergono soprattutto sul piano pedagogico. Esse riguardano i processi attraverso cui la conoscenza viene generata, interpretata, condivisa e tradotta nell'azione all'interno di un ambiente di lavoro multidisciplinare.

Le evidenze raccolte restituiscono l'immagine di un'organizzazione vivace e in continua trasformazione, caratterizzata da fattori che alimentano l'innovazione: interdisciplinarietà, lavoro per progetti, etica collaborativa e agilità cognitiva. Questi stessi elementi generano però una complessità che attraversa le pratiche quotidiane, i processi di coordinamento e la costruzione di significati condivisi. Da questo quadro emerge una questione di natura educativa (De Giuseppe, 2018), che richiede un inquadramento teorico e un intervento pedagogico capace di sostenere l'allineamento cognitivo e la riflessività professionale.

La trasformazione necessaria riguarda quindi i processi di apprendimento e collaborazione, più che l'assetto strutturale dell'organizzazione.

#### **4.3.1 Primo problema: Processi Cognitivi e Collaborativi Taciti, Non Formalizzati e Opachi**

Le interviste e le note di osservazione raccolte nella fase esplorativa hanno evidenziato una dinamica centrale: il funzionamento di Open Impact si fonda su un patrimonio di conoscenze condivise che i professionisti hanno sviluppato attraverso la pratica quotidiana.

Si tratta di forme di sapere che orientano il lavoro, guidano il coordinamento e sostengono le decisioni, pur essendo interiorizzate più che esplicitate.

Il team collabora in modo efficace grazie ad intese operative maturate nel tempo, a consuetudini che regolano le interazioni e a modi di procedere che tutti riconoscono nella pratica. Questi elementi costituiscono un riferimento comune che assicura continuità e coerenza alle attività. Queste forme di conoscenza però, rimangono soprattutto implicite: operano come risorse interiorizzate, agiscono nei gesti professionali e facilitano il lavoro collettivo, ma raramente vengono portate al centro di una discussione condivisa o rese oggetto di analisi.

Il risultato è un'organizzazione che agisce in modo coordinato e fluido, sostenuta da un sapere distribuito che vive nella pratica, ma che richiede occasioni di esplicitazione per diventare pienamente consapevole e riflessivo.

Il fondatore A ha spiegato questo fenomeno in modo molto chiaro:

*"È necessario rendere più visibili e formalizzati i processi cognitivi e collaborativi che guidano il lavoro".*

L'affermazione mette in luce la natura cognitiva della sfida: molte delle operazioni che sostengono il lavoro quotidiano restano implicite. I processi decisionali, le modalità interpretative, le convinzioni che orientano l'azione e la costruzione dei significati utili alla collaborazione si sviluppano in forme difficilmente osservabili (Jiang et al., 2025).

Questi processi circolano attraverso scambi informali, comprensioni intuitive ed esperienze condivise, creando un patrimonio di sapere distribuito che sostiene l'efficacia del team senza trovare spazi di esplicitazione sistematica.

Le interviste mostrano inoltre che i ruoli professionali vengono concepiti con un elevato grado di flessibilità. Tale impostazione consente ai membri

del team di muoversi tra funzioni diverse e di adattare il proprio contributo alle esigenze dei progetti. Questa fluidità amplia le possibilità di apprendimento e arricchisce l'integrazione delle competenze, pur richiedendo strumenti di coordinamento e occasioni di chiarificazione per mantenere coerenza nel lavoro collettivo.

Il fondatore B ha descritto questa impostazione come un tratto caratteristico dell'organizzazione, affermando:

*“Prima i ruoli erano fluidi...”*

La flessibilità che caratterizza Open Impact sostiene la capacità del team di adattarsi ai progetti e di integrare competenze diverse. Questa stessa flessibilità, tuttavia, richiede momenti di confronto condiviso, perché i diversi modi di intendere l'azione professionale si sviluppano nella pratica quotidiana e assumono forme differenti a seconda delle esperienze dei singoli.

I professionisti elaborano criteri personali per organizzare il lavoro, avviare un progetto, distribuire i compiti, orientare le decisioni, che riflettono la loro esperienza e sensibilità operativa. Tali criteri agiscono come risorse utili all'azione, ma rimangono spesso legati alla dimensione individuale, senza sempre trovare occasioni di esplicitazione o allineamento collettivo.

Con il tempo, queste modalità operative si consolidano in pratiche abituali, che orientano il funzionamento dell'organizzazione in modo efficace ma poco visibile, poiché emergono dalla pratica anziché da una formalizzazione condivisa.

La fase esplorativa ha messo in evidenza anche ciò che i fondatori definiscono il lavoro “dietro le quinte”: quando le decisioni vengono assunte a un meta-livello, emergono negoziazioni interpretative e forme di coordinamento sottintese che non rientrano nel lavoro formalmente riconosciuto.

Questi processi svolgono una funzione essenziale per l'avanzamento dei progetti, ma trovano poche occasioni di esposizione, documentazione o

riflessione condivisa. Proprio questa loro collocazione implicita ne rende complessa la trasmissione, la possibilità di evoluzione e l'apprendimento da parte dei nuovi membri. La situazione emersa non riguarda un malfunzionamento dell'organizzazione, bensì un livello ridotto di trasparenza rispetto ai processi che sostengono la vita professionale del gruppo. I meccanismi cognitivi, relazionali e organizzativi che orientano l'azione sono pienamente attivi e contribuiscono al funzionamento complessivo, ma tendono a rimanere ai margini dell'attenzione quotidiana.

Questa collocazione implicita riduce le occasioni di consapevolezza metacognitiva per i professionisti, un elemento decisivo per l'apprendimento riflessivo (Gordon, 2014). Allo stesso tempo, limita la possibilità dell'organizzazione di coltivare, trasferire o trasformare in modo intenzionale le proprie pratiche di conoscenza. L'aspetto appare con ancora maggiore evidenza nell'uso degli strumenti digitali intelligenti, indicatori automatici, motori di modellazione dei dati, algoritmi per l'allineamento agli SDGs, che incidono in modo significativo sulle decisioni operative. Queste tecnologie agiscono come dispositivi cognitivi influenti, ma raramente vengono analizzate o comprese insieme, e questo contribuisce a mantenere una parte rilevante del processo decisionale in una dimensione poco esplicitata.

#### **4.3.2 Secondo problema: frammentazione semantica e comunicativa**

Il secondo problema pedagogico emerso nella fase esplorativa riguarda la sfera semantica e comunicativa. Le difficoltà non hanno origine nelle relazioni interpersonali o nella mancanza di informazioni, ma nella distanza tra i significati attribuiti ai termini utilizzati all'interno del team (Al-Samarraie et al., 2020).

La natura multidisciplinare di Open Impact porta infatti i professionisti ad operare con repertori linguistici provenienti da campi diversi: concetti

statistici, lessici delle politiche pubbliche, categorie del design digitale, linguaggi della ricerca qualitativa, termini della user experience, insieme a procedure gestionali e amministrative.

Ogni disciplina attiva un proprio sistema di significati, con logiche, strutture e priorità interpretative differenti. Quando questi linguaggi si intrecciano nell'operatività quotidiana, diventano necessari processi di traduzione e allineamento: senza tale mediazione, ciascun termine può evocare significati diversi per persone diverse.

In queste condizioni, ciò che viene detto non sempre coincide con ciò che viene compreso (Derrida, 1972) poiché ogni membro interpreta le parole attraverso la propria esperienza professionale e il proprio bagaglio epistemico.

Questa frammentazione semantica produce effetti anche sul piano collaborativo: rende più complessa la costruzione di riferimenti condivisi, rallenta la definizione delle priorità e introduce micro-differenze interpretative che, a lungo andare, possono influenzare la qualità del coordinamento.

Il problema, quindi, non riguarda la comunicazione come quantità, ma come coerenza dei significati e possibilità di costruire un terreno comune sul quale far convergere prospettive diverse.

Il fondatore B non ha affatto nascosto questo problema e ha detto chiaramente:

*"La comunicazione interna è complessa".*

e poi ha chiarito:

*"Questa distanza semantica genera malintesi..."*.

Le evidenze raccolte mostrano una dinamica ricorrente nelle riunioni collaborative e nei momenti di confronto interdisciplinare. Ogni professionista comunicava attraverso il linguaggio della propria disciplina,

utilizzando categorie e concetti pienamente chiari nel proprio ambito, ma non immediatamente accessibili a chi proveniva da un altro settore.

In queste condizioni, la comunicazione assumeva la forma di una traduzione continua: traduzione linguistica, perché cambiavano i termini; traduzione concettuale, perché variavano i significati; traduzione operativa, perché le procedure implicate mutavano a seconda del campo di riferimento.

Questa attività di traduzione, pur essendo necessaria, non seguiva un percorso condiviso né un metodo comune. Accadeva spontaneamente, nel flusso della conversazione, senza strumenti che facilitassero l'allineamento dei significati. Questo rendeva alcuni passaggi meno chiari e introduceva micro-differenze interpretative che richiedevano ulteriore lavoro cognitivo per essere ricomposte.

Le interviste condotte nella fase esplorativa hanno inoltre evidenziato che l'uso dei linguaggi tecnici influenzava in modo rilevante le dinamiche tra le diverse aree dell'organizzazione. Ogni reparto possedeva il proprio registro semantico specialistico e questi repertori lessicali attivavano modi differenti di leggere la stessa informazione.

In questo senso, il commento del Fondatore B risulta particolarmente illuminante:

*"Il team digitale usa un linguaggio tecnico..."*.

La differenza nell'uso dei linguaggi professionali non si manifesta soltanto tra aree diverse dell'organizzazione (piano orizzontale), ma anche tra livelli differenti di responsabilità (piano verticale). In alcuni ambiti, la padronanza di un linguaggio tecnico conferisce maggiore controllo sui processi, poiché consente di interpretare informazioni e strumenti con più precisione. Quando i significati vengono distribuiti in modo diseguale, la partecipazione tende a stratificarsi senza che i membri ne abbiano piena consapevolezza (De Giuseppe et al., 2020).

In queste situazioni, alcuni lavoratori possono esitare ad intervenire, cercando di evitare domande che potrebbero rallentare il lavoro comune o

interrompere il flusso della conoscenza verso i livelli decisionali. Questo può lasciare in ombra alcuni malintesi, che restano inespressi e non trovano spazio nella comunicazione quotidiana.

Questa distribuzione dei significati incide anche sulla trasformazione della conoscenza in strumenti digitali, una delle funzioni centrali dell'organizzazione. Le differenze linguistiche e concettuali orientano infatti il modo in cui idee, modelli e dati vengono tradotti in indicatori, algoritmi e motori analitici.

Come ha spiegato il Fondatore B:

*"Questa distanza semantica genera incomprensioni, soprattutto quando i contenuti devono essere tradotti in strumenti digitali".*

L'aspetto operativo è il problema della comunicazione in questo caso: un cambiamento di significato può portare a fraintendimenti nella progettazione, ad incongruenze nella modellazione dei dati, ad ipotesi errate inserite nella programmazione e, in definitiva, ad una minore efficacia dell'organizzazione. Inoltre, i problemi citati non indicano dispute personali o problemi culturali. Al contrario, indicano una totale assenza di spazi meta-linguistici tra i team, dove poter parlare del significato delle parole, riunire i propri quadri concettuali e creare impalcature interpretative per gli altri. Si tratta di un problema di formazione più che di comunicazione: il personale dell'organizzazione deve acquisire l'abilità di superare i confini epistemici quando si parla tra di loro.

#### **4.3.3 Motivazioni dell'adozione del framework Flipped Inclusion**

La definizione dei problemi individuati (Ashmore et al., 1979) nei processi cognitivi taciti e nella frammentazione semantica mostra che i problemi individuati non costituiscono ambiti separati, ma formano una dinamica interdipendente: la presenza di processi cognitivi non pienamente esplicitati favorisce la dispersione dei significati, mentre la frammentazione

semantica contribuisce a mantenere in ombra molte modalità attraverso cui il lavoro collaborativo si sviluppa.

Quando entrano in relazione discipline diverse, la conoscenza tacita diventa un nodo centrale (Jiang et al., 2025). A questo si aggiunge il disallineamento semantico, che può risultare particolarmente significativo nei contesti in cui le pratiche organizzative si sviluppano attraverso forme di comunicazione non esplicitate e affidate a consuetudini condivise. In tali situazioni, i ruoli si definiscono soprattutto tramite aspettative implicite e interazioni quotidiane, e ciò rende più difficile per i membri comprendere pienamente il significato delle azioni e il funzionamento dei processi. Il framework FI si adatta con precisione allo scenario emerso dall'analisi, poiché segue una sequenza strutturata di fasi cicliche (Tessaro, 2002) che orientano la comprensione e la gestione pedagogica del problema. Il percorso inizia con la definizione del problema (Ashmore et al., 1979), a cui segue la raccolta e la selezione delle informazioni significative utili alla sua individuazione (Dunkin, 1969).

Le informazioni rilevanti vengono quindi analizzate per delimitare il campo di intervento (Metters et al., 1980), chiarendo gli elementi decisionali e le variabili in gioco. Il problema viene successivamente scomposto nelle sue componenti essenziali, accompagnato dalla pianificazione del procedimento risolutivo (Metters et al., 1980), così da definire passaggi operativi coerenti e sequenze d'azione adeguate. Il processo si conclude con la definizione delle decisioni operative e con l'attuazione di interventi mirati e strutturati, attraverso un procedimento risolutivo che consente di affrontare in modo sistematico le cause del problema (Ashmore et al., 1979).

Il framework FI risulta pienamente adeguato allo scenario emerso dall'analisi, per tre ragioni principali.

La prima, e più rilevante, riguarda la sua capacità di portare alla luce la conoscenza nascosta (De Giuseppe, 2018) che sostiene il funzionamento dell'organizzazione. Nella fase di esplorazione, il modello riconosce l'esistenza di comprensioni non esplicitate, pratiche non osservate e quadri

cognitivi che operano al di sotto della consapevolezza immediata, influenzando le decisioni e le interazioni professionali. Il framework FI non interpreta questi elementi come deficit o inefficienze, ma come potenziali risorse formative, valorizzabili attraverso processi di esplicitazione e condivisione.

Inoltre, il modello considera la comunicazione come un processo di costruzione condivisa di significati, secondo l'architettura del cooperative learning che ha le sue fondamenta nel learning together (Johnson, Johnson, 1985). La collaborazione efficace richiede infatti un terreno semantico comune, una comprensione reciproca dei concetti e una sintonia cognitiva tra i membri del gruppo, secondo l'approccio cooperative del group investigation (Sharan, Sharan, 1992). Attraverso attività quali la mappatura concettuale, la riflessione collettiva, le discussioni strutturate e gli strumenti di traduzione meta-linguistica, la FI permette di avvicinare progressivamente i diversi riferimenti concettuali senza annullare la specificità dei saperi disciplinari.

In questo modo, favorisce una convergenza interpretativa che rende più fluide le pratiche collaborative e più consapevoli le decisioni operative (De Giuseppe, 2018).

Inoltre, il framework FI opera come un dispositivo che sostiene pratiche organizzative riflessive, permettendo ai professionisti di osservare i propri processi di pensiero, le dinamiche collaborative e le logiche decisionali che orientano l'azione quotidiana. Il percorso si sviluppa attraverso una continua ricomprensione: dalla comprensione iniziale si passa alla rielaborazione critica, fino alla decostruzione delle prospettive abituali e alla ri-configurazione di nuovi orientamenti di vision e mission. Tale movimento cognitivo, di natura ricorsiva, si struttura attraverso un'analisi modulare (key, frame, framing, framework) che consente di interpretare, riorganizzare e ridefinire progressivamente le situazioni operative. Questa dinamica riflessiva richiama un'applicazione capovolta della tassonomia di Bloom, in cui ciascun livello di complessità abilita l'elaborazione di significati più profondi e consapevoli. In questa tensione tra ricorsività e

sistemicità si realizza la natura trasformativa della FI, che non si limita a correggere il problema, ma ne rielabora i presupposti cognitivi, relazionali e organizzativi (De Giuseppe, 2018).

Questa impostazione si armonizza con i principi cooperativi che caratterizzano Open Impact, dove partecipazione e responsabilità condivisa rappresentano riferimenti centrali del funzionamento professionale.

La fase esplorativa ha messo in evidenza un insieme di sfide legate ai processi di apprendimento organizzativo, che apre a una prospettiva di sviluppo formativo. Open Impact presenta già le condizioni che FI considera essenziali: una cultura collaborativa consolidata, una forte interdisciplinarietà e un orientamento stabile alla creazione di valore sociale. L'introduzione del framework offre dunque l'occasione per valorizzare queste caratteristiche attraverso un metodo capace di rendere visibili le dinamiche implicite, sostenere la loro discussione e favorire un'evoluzione intenzionale delle pratiche collaborative.

L'individuazione dei problemi formativi emersi, conclude il primo segmento di questo capitolo e costituisce la base concettuale per l'intervento che verrà elaborato e approfondito nelle sezioni successive. Il Capitolo IV introduce il modello della FI, illustra la costruzione del protocollo di intervento e ne analizza l'applicazione situata all'interno di Open Impact.

#### **4.4 La Flipped Inclusion e le metodologie applicate per stadi di intervento sistemico**

L'analisi condotta sull'organizzazione ha messo in evidenza un insieme di dinamiche formative: conoscenze distribuite in modo disomogeneo, pratiche collaborative non esplicitate e linguaggi professionali che non sempre trovano un terreno semantico comune. Questi elementi richiedono un intervento capace di collegare tra loro le diverse competenze presenti e di sostenere pratiche di collaborazione riflessiva.

Il framework FI rappresenta uno strumento adatto, poiché non introduce una formazione esterna e separata dalle attività lavorative, ma propone una diversa impostazione epistemologica e metodologica del lavoro stesso. La FI orienta l'organizzazione verso un ambiente in cui l'apprendimento viene integrato nei processi quotidiani, rendendo esplicite le conoscenze che guidano l'azione professionale e favorendo una maggiore consapevolezza dei modi in cui le persone pensano, interpretano e collaborano (De Giuseppe, 2018).

La FI presenta inoltre significative affinità con le sperimentazioni educative sviluppate presso la Mondragón University, analizzate nel terzo capitolo, che interpretano i contesti professionali come ecologie cognitive, ambienti in cui la conoscenza è distribuita, negoziata e co-costruita attraverso l'interazione. Dunque, i membri dell'organizzazione sono co-creatori dei significati che orientano il lavoro comune, partecipando attivamente alla produzione e alla trasformazione della conoscenza organizzativa.

Il modello FI modifica in profondità gli approcci tradizionali allo sviluppo professionale, secondo tre direttrici fondamentali (Lencastre et al., 2020).

In primo luogo, la FI supera l'idea di una distribuzione gerarchica della competenza (De Giuseppe, 2018), assumendo che ogni membro dell'organizzazione possieda un proprio patrimonio di conoscenze, anche quando questo patrimonio è tacitato, situato, frammentario o non ancora pienamente esplicitato.

In secondo luogo, la FI trasforma le criticità organizzative in occasioni epistemiche: presupposti mai esaminati, quadri concettuali non allineati e routine operative poco formalizzate diventano materiali da portare alla luce, analizzare e convertire in nuove risorse conoscitive (De Giuseppe & Francese, 2024).

In terzo luogo, la FI interpreta la cooperazione come un ambito ad alta intensità formativa. Processi come la comunicazione, la negoziazione decisionale e il coordinamento vengono considerati pratiche di

apprendimento, che richiedono supporti cognitivi e semantici per favorire la costruzione di significati condivisi (De Giuseppe, Corona, 2017).

Il framework FI si struttura in quattro fasi iterative, ricorsive e cicliche: Esplorare, Ideare, Progettare e Sperimentare, concepite come un ciclo continuo di apprendimento organizzativo. Queste fasi favoriscono un processo costante di riflessione, ridefinizione dei significati e adattamento progressivo delle pratiche, attraverso cui l'organizzazione può rinnovare i propri modelli interpretativi alla luce di nuove evidenze.

La fase Esplorare (Getzsel, 1982) ha l'obiettivo di portare alla luce ciò che rimane implicito nei processi quotidiani: percezioni, routine non discusse, narrazioni del funzionamento, interpretazioni personali dei ruoli e forme di lavoro cognitivo che non trovano formalizzazione. Questa fase si collega direttamente ai dilemmi pedagogici già individuati: la conoscenza tacita e la frammentazione semantica.

La fase Ideare (Gordon, 1961) organizza e interpreta il materiale emerso. Consente di individuare pattern ricorrenti, costruire un lessico concettuale condiviso e generare ipotesi trasformative. In questa fase l'organizzazione inizia a definire il campo di intervento attraverso un lavoro di chiarificazione cognitiva e semantica.

La fase Progettare (Baker et al., 2002) trasforma le idee in dispositivi operativi: procedure, workflow, strumenti collaborativi, convenzioni semantiche, prototipi decisionali. È la fase in cui la comprensione condivisa diventa infrastruttura d'azione e prende forma una vera e propria architettura pedagogica del cambiamento.

La fase Sperimentare (Dunken, 1945) mette alla prova ciò che è stato progettato, osservandone gli effetti sia sul piano operativo sia su quello cognitivo e relazionale. La sperimentazione non verifica soltanto l'efficacia delle nuove pratiche, ma ne valuta l'impatto sull'allineamento interpretativo, sulla qualità della collaborazione e sulla capacità dell'organizzazione di apprendere in modo riflessivo e generativo.

L'impianto epistemologico adottato in questo lavoro si accorda in modo naturale con realtà come Open Impact.

L'attività professionale richiede di orientarsi tra molteplici forme di conoscenza, quantitativa, qualitativa, tecnica, amministrativa, relazionale, strategica e concettuale, che convivono all'interno dello stesso ecosistema operativo.

L'organizzazione valorizza questa pluralità e costruisce condizioni educative in cui i diversi linguaggi disciplinari mantengono il proprio significato, interagiscono tra loro e si integrano in pratiche collaborative coerenti. L'obiettivo consiste nel favorire una comunicazione capace di attraversare i confini epistemici, così da generare comprensioni condivise e decisioni informate.

I fondamenti teorici della FI introducono inoltre una dimensione etica nel processo di apprendimento organizzativo. La messa in trasparenza dei processi cognitivi amplia l'accesso al sapere professionale e consente ai lavoratori di esprimere, discutere e rielaborare i significati che orientano i loro ruoli. In organizzazioni ispirate a principi cooperativi, come Open Impact, questo ampliamento rappresenta una condizione essenziale per sostenere partecipazione autentica, responsabilità diffusa e maturazione collettiva della conoscenza.

Dunque, il framework FI agisce contemporaneamente come strumento pedagogico e come spazio di confronto, rafforzando l'impegno dell'organizzazione verso pratiche dialogiche, coinvolgimento consapevole e sviluppo professionale riflessivo.

#### **4.5 Struttura metodologica dell'intervento FI e allineamento con ISO 6385:2016**

L'integrazione dell'ISO 6385:2016 all'interno del disegno metodologico del protocollo FI rappresenta un elemento centrale della ricerca, poiché

permette di collocare l'intervento in un quadro di riferimento internazionale che considera l'organizzazione come un sistema socio-tecnico complesso.

In un contesto in cui conoscenze, linguaggi e pratiche professionali si intersecano generando densità cognitiva elevata, come nel caso di Open Impact, il framework FI si configura come un dispositivo che richiede un'ossatura metodologica capace di garantire sicurezza epistemica, custodire la coerenza tra interpretazione e azione e sostenere l'evoluzione delle forme di lavoro nella loro dimensione riflessiva.

L'ISO 6385:2016 risponde a questa esigenza, in quanto definisce i criteri attraverso cui un sistema collaborativo può essere progettato tenendo conto delle capacità, dei limiti, delle pratiche e delle interazioni delle persone che lo abitano.

Questa prospettiva si allinea perfettamente l'impianto teoretico della FI, che considera l'organizzazione come un ambiente di apprendimento distribuito, dove la visibilità cognitiva, la chiarezza semantica e la partecipazione riflessiva sono condizioni per il funzionamento del sistema (De Giuseppe, 2018).

L'adozione di questo standard, dunque, non ha lo scopo di normare i comportamenti, ma di garantire che il percorso di cambiamento sia compatibile con l'identità organizzativa, rispettoso delle dinamiche cooperative e basato su criteri scientifici riconosciuti a livello internazionale.

L'applicazione del framework FI all'interno del contest di Open Impact ha richiesto un'impostazione metodologica precisa, finalizzata a tutelare la continuità operativa dell'organizzazione e a preservare la qualità interpretativa dei professionisti coinvolti. Per questo motivo, il disegno dell'intervento è stato costruito seguendo i principi delineati dallo standard internazionale ISO 6385:2016, dedicato alla progettazione dei sistemi di lavoro.

Sebbene l'ISO 6385:2016 trovi tradizionalmente impiego nei campi dell'ergonomia fisica e cognitiva, la sua assunzione fondamentale, secondo cui le capacità, le pratiche e le condizioni di lavoro delle persone costituiscono gli elementi primari nella configurazione di un sistema organizzativo, coincide con la prospettiva educativa della FI.

Entrambe le visioni considerano l'organizzazione come un ecosistema socio-tecnico il cui funzionamento dipende dalla qualità delle interazioni, dalle interpretazioni condivise e dalla capacità dei membri di orientarsi nel sistema.

L'ISO 6385:2016 ha svolto un ruolo decisivo nella strategia applicativa del protocollo. Invece di prevedere comportamenti prescrittivi o inquadramenti esterni, l'intervento ha assunto come priorità:

- la visibilità dei processi cognitivi,
- la chiarezza dei significati,
- il dialogo riflessivo tra i professionisti,
- la responsabilità condivisa delle interpretazioni.

L'obiettivo consisteva nel rendere l'organizzazione pienamente comprensibile ai suoi membri, affinché ciascuno potesse riconoscere il proprio contributo, leggere il sistema in modo coordinato e partecipare consapevolmente alla trasformazione. In questo modo, l'applicazione del framework FI ha operato come un dispositivo pedagogico che ha potenziato la dimensione cooperativa di Open Impact, rispettandone l'identità e sostenendo al tempo stesso la sua evoluzione epistemica.

Il disegno di ricerca ha seguito una struttura sequenziale. La fase preliminare ha svolto la funzione corrispondente allo stadio Esplorare del modello EIPS e ha integrato diverse modalità di indagine: analisi dei documenti aziendali, osservazioni informali dei processi di lavoro,

rilevazione delle percezioni dei dipendenti e interviste semi-strutturate rivolte ai due fondatori.

Queste interviste, richiamate nelle sezioni precedenti, hanno offerto indicazioni significative sulla prospettiva epistemologica dell'organizzazione.

Il Fondatore A ha affermato:

*“C'è bisogno di rendere maggiormente visibili e formalizzati i processi cognitivi e collaborativi che sostengono il lavoro.”*

L'osservazione ha messo in evidenza un punto essenziale: la questione formativa riguarda la messa in trasparenza delle pratiche cognitive, elemento che conferma la coerenza del framework FI come dispositivo d'intervento.

Successivamente, è stato distribuito un questionario preliminare rivolto a tutto il personale. Il suo scopo consisteva nel raccogliere il vissuto organizzativo dei partecipanti: rappresentazioni dei ruoli, esperienze del lavoro di squadra, modalità comunicative, interpretazioni delle aspettative e condizioni percepite nel contesto di lavoro.

Il questionario è stato costruito in accordo con l'orientamento epistemico della FI, privilegiando la rilevazione delle diversità cognitive e semantiche presenti nel gruppo (De Giuseppe, 2018). In questo modo ha assunto la forma di strumento diagnostico per l'apprendimento, utile per comprendere le modalità con cui i professionisti interpretavano l'organizzazione prima dell'intervento.

Il questionario si articolava in cinque domini concettuali, sviluppati a partire dai problemi pedagogici individuati nella Sezione 4.3:

- chiarezza del ruolo professionale;
- comprensione dei processi organizzativi;
- fluidità della collaborazione;

- accessibilità semantica della comunicazione interna;
- percezione dell'allineamento tra competenze personali e richieste organizzative.

Le risposte hanno definito le condizioni interpretative di partenza, offrendo un quadro articolato delle esperienze cognitive presenti nell'organizzazione prima dell'avvio del protocollo FI.

L'impianto preliminare dell'intervento si è fondato su una prospettiva pienamente human-centred, in armonia con quanto previsto da ISO 6385:2016, che attribuisce alla persona il ruolo di primo interprete dei sistemi di lavoro (Yenen, 2025). La ricerca ha quindi assunto l'esperienza dei professionisti come riferimento primario, riconoscendo nella loro lettura del contesto il punto di partenza per comprendere l'organizzazione e orientarne l'evoluzione.

In quest'ottica, il questionario preliminare ha svolto una funzione essenziale: ha raccolto le percezioni che guidano l'agire quotidiano e ha introdotto un presidio etico, poiché ha dato forma a un intervento fondato sulle prospettive dei lavoratori.

La progettazione del protocollo ha seguito i principi della FI, che valorizza le risorse interne e promuove processi di costruzione condivisa dei significati (De Giuseppe, 2018).

Il metodo si è sviluppato attraverso i linguaggi, le pratiche discorsive e le abitudini professionali già radicate in Open Impact, trasformando il patrimonio interno in leva formativa. Questo approccio ha reso l'organizzazione un luogo generativo capace di produrre la propria conoscenza, di approfondirla e di orientare le sue trasformazioni. L'intera struttura metodologica ha mantenuto un'impostazione dialogica. Ogni fase del modello EIPS ha attivato spazi di riflessione collettiva, scambi interpretativi e momenti di sense-making condiviso. Tale modalità valorizza la collaborazione come processo educativo, attraverso cui i membri sviluppano consapevolezza dei propri ruoli, costruiscono nuovi codici

semantici e consolidano pratiche professionali coerenti con i valori cooperativi.

L'intervento ha così rafforzato la matrice partecipativa di Open Impact, favorendo lo sviluppo di una conoscenza organizzativa stabile, riconosciuta e pienamente integrata nella vita professionale dei membri. La trasformazione prodotta ha ampliato la capacità dell'organizzazione di interpretare se stessa, di orientare il proprio cambiamento e di coltivare ambienti di apprendimento riflessivi e responsabili.

#### **4.6 Costruzione del Protocollo di Intervento**

Il progetto sviluppato con Open Impact ha richiesto la definizione di un protocollo di intervento. La sua costruzione ha coinvolto competenze epistemiche e sensibilità organizzativa (De Giuseppe et al., 2020), poiché FI agisce come un framework pedagogico flessibile, capace di modellarsi in relazione agli ambienti cognitivi, alle strutture semantiche e alle dinamiche interpersonali dell'organizzazione che lo accoglie. Per questi motivi, la progettazione del protocollo è stata orientata ad una forte aderenza al contesto reale. Ogni elemento dell'intervento trae origine dalla fase diagnostica preliminare:

- i pattern interpretativi emersi dalle interviste (Yenen, 2025),
- le tensioni semantiche e collaborative rilevate durante l'esplorazione iniziale,
- le percezioni e i vissuti professionali raccolti attraverso il questionario preliminare.

Questo insieme di informazioni ha costituito il tessuto concettuale da cui far emergere un protocollo radicato nelle pratiche, nelle interpretazioni e nelle esperienze quotidiane di Open Impact. La costruzione dell'intervento ha quindi rispecchiato l'epistemologia dell'organizzazione e ha valorizzato le sue dinamiche interne, trasformando il patrimonio conoscitivo già presente in una base solida per lo sviluppo pedagogico.

L'obiettivo del protocollo non consisteva nel delineare un semplice percorso formativo, ma nel costruire un sistema pedagogico capace di rendere pienamente visibili i processi cognitivi e collaborativi che sostengono il funzionamento quotidiano dell'organizzazione. In questa prospettiva, il protocollo FI è stato progettato per raggiungere tre finalità strettamente connesse.

#### 1. Rendere osservabili i processi impliciti

Il protocollo ha previsto dispositivi in grado di portare alla luce conoscenze tacite, routine poco formalizzate e strategie decisionali intuitive. Questa emersione consente ai professionisti di riconoscere il proprio contributo cognitivo, confrontare le interpretazioni e costruire una mappa condivisa dei criteri che orientano il lavoro.

#### 2. Favorire permeabilità semantica tra linguaggi professionali

L'intervento ha promosso un ambiente in cui i diversi linguaggi disciplinari possono dialogare, trovare punti di contatto e convergere in interpretazioni comuni, preservando allo stesso tempo la specificità di ciascun dominio professionale. Questa permeabilità consente una traduzione concettuale efficace e sostiene la costruzione di significati condivisi.

#### 3. Rafforzare l'apprendimento riflessivo dell'organizzazione

Il protocollo è stato pensato per generare conoscenza durevole, accessibile e applicabile nel tempo. La costruzione di pratiche riflessive ha favorito una circolazione continua dei saperi, assicurando l'integrazione dei risultati anche oltre la durata formale dell'intervento.

Per realizzare queste finalità, il protocollo ha suggerito una serie di metodi didattici situati:

- workshop di gruppo orientati a far emergere gli stili di pensiero individuali;
- laboratori di mappatura per mettere a confronto le diverse interpretazioni dei processi;

- attività di traduzione collaborativa finalizzate a ridurre le distanze semantiche;
- esercizi di chiarificazione dei ruoli per rendere esplicite attese, responsabilità e ambiti di autonomia.

Attraverso conversazioni focalizzate, è stato affrontato il ruolo dei sistemi digitali intelligenti presenti in Open Impact: indicatori automatici, motori di modellazione dell'impatto e algoritmi di allineamento agli SDGs. Questi strumenti contribuiscono alla produzione di ragionamento organizzativo e influiscono sulle decisioni.

La comprensione delle loro logiche interne ha permesso di estendere la chiarezza cognitiva e semantica anche alla dimensione tecnologica, garantendo così coerenza tra pratiche umane e supporti digitali nei workflow aziendali.

#### **4.6.1 Principi Guida per la Costruzione del Protocollo**

Il protocollo di intervento è stato strutturato in quattro fasi operative, definite a partire dal framework FI, integrate con i criteri dell'ISO 6385:2016 e con le esigenze educative emerse nelle Sezioni 4.3 e 4.4. La combinazione, sopra esplicitata, ha consentito di delineare un percorso metodologico pienamente aderente alle dinamiche cognitive, semantiche e collaborative rilevate in Open Impact.

##### **1) Radicamento Epistemico Situato**

Il processo di trasformazione è stato avviato a partire dalle pratiche di conoscenza già presenti nell'organizzazione. I repertori interpretativi dei professionisti hanno costituito il materiale concettuale del protocollo, grazie ai contributi provenienti dalle interviste preliminari, dalle risposte al questionario, dai documenti interni e dalle interazioni osservate (Sozio & Tornusciolo, 2024).

Il cambiamento è stato costruito quindi dall'interno, valorizzando il patrimonio cognitivo dell'organizzazione e convertendolo in leva pedagogica.

## 2) Visibilità Cognitiva Reciproca

Le sfide individuate in Open Impact derivavano da processi cognitivi taciti e dalla frammentazione dei significati. Per questo motivo il protocollo ha posto al centro tecniche capaci di rendere visibile il ragionamento professionale: strumenti di mappatura, stimoli riflessivi, costruzione condivisa di schemi concettuali, chiarificazione semantica e dialoghi strutturati.

Questi dispositivi hanno favorito la comprensione reciproca e l'allineamento interpretativo all'interno dei gruppi interdisciplinari.

## 3) Coerenza Organizzativa

Il protocollo ha mirato a costruire comprensioni condivise capaci di sostenere il coordinamento del lavoro. Le équipes interdisciplinari hanno potuto mantenere la propria ricchezza di saperi, orientandola allo stesso tempo verso cornici concettuali comuni, utili per interpretare processi, ruoli e decisioni. L'accento è stato posto sulla coerenza cognitiva dell'insieme, condizione essenziale per un funzionamento collaborativo fluido.

## 4) Recursività Dialogica

L'esecuzione del protocollo ha seguito una logica ciclica, caratterizzata da fasi in cui i partecipanti hanno valutato, reinterpretato e ricostruito le proprie comprensioni dell'organizzazione.

Ogni momento di lavoro ha attivato un processo dialogico che ha favorito la condivisione dei significati e la produzione continua di conoscenza collettiva.

Questa dinamica ha creato un ambiente di apprendimento riflessivo, capace di evolvere insieme all'esperienza dei partecipanti.

#### **4.6.2 Integrazione dei dati preliminari nella progettazione del protocollo**

I materiali raccolti nella fase preliminare dell'indagine, analisi documentale, osservazione dei processi interni, questionario al personale e interviste ai fondatori, hanno costituito la base interpretativa attraverso cui è stato costruito il protocollo di intervento fondato sul modello FI. Tutti i risultati sono stati tradotti in attività distribuite lungo le quattro fasi del framework: Esplorare, Ideare, Progettare e Sperimentare. Le interviste hanno fornito indicazioni decisive sulla natura dei problemi educativi emersi.

Particolarmente significativo è il commento del Fondatore A:

*“Occorre rendere più visibili e più formalizzati i processi cognitivi e collaborativi che guidano il lavoro.”*

Questo orientamento ha guidato la fase Esplorare, dedicata a far emergere percezioni, assunzioni operative, routines implicite e processi decisionali che sostengono l'attività quotidiana.

Ugualmente rilevanti sono state le osservazioni del Fondatore B relative alla dimensione semantica dell'organizzazione:

*“La comunicazione interna è complessa...”*

*“Il team digitale utilizza un linguaggio tecnico..”*

*“Questa distanza semantica genera fraintendimenti...”*

Questi elementi hanno orientato la fase Ideare, rivolta alla costruzione di strumenti per la traduzione concettuale, la mappatura dei significati e l'allineamento dei linguaggi professionali.

Il questionario preliminare ha ulteriormente contribuito alla definizione del protocollo, mettendo in luce pattern differenti in tre aree chiave: chiarezza dei ruoli, comprensione dei processi e accessibilità semantica della comunicazione.

Queste evidenze sono state trasformate in obiettivi formativi situati:

- nelle aree caratterizzate da ambiguità interpretativa, la fase Progettare ha introdotto dispositivi di supporto cognitivo e attività dedicate a rendere esplicite le regole implicite del lavoro;
- nelle aree segnate da eterogeneità semantica, sono state pianificate attività di allineamento concettuale, glossari situati e pratiche dialogiche di chiarificazione.

Infine, la fase Sperimentare ha reso possibile testare le attività progettate in contesti reali di collaborazione, osservando come i nuovi strumenti cognitivi e semantici venissero applicati, discussi e progressivamente interiorizzati.

L'integrazione dei dati preliminari ha così permesso di costruire un protocollo strettamente aderente all'identità epistemica e operativa di Open Impact, trasformando le evidenze iniziali in un dispositivo pedagogico situato, in linea con il modello FI e anche con i criteri dell'ergonomia cognitiva richiamati dall'ISO 6385:2016.

#### **4.6.3 La struttura EIPS a quattro fasi applicata ad Open Impact**

Il protocollo di intervento è stato costruito seguendo la struttura quadrifasica e ciclica della FI, adattata alle caratteristiche linguistiche, professionali e relazionali dell'organizzazione.

**A. ESPLORARE:** Far emergere ciò che è implicito

La fase Esplorare è stata progettata per portare alla luce le pratiche cognitive e collaborative che, come emerso nella fase preliminare, rappresentavano uno dei principali problem pedagogici dell'organizzazione. Le attività previste hanno favorito l'emersione di routine mentali, significati non condivisi e processi decisionali taciti.

##### **1. Workshop per l'emersione delle routine cognitive**

I partecipanti hanno rappresentato il proprio modo abituale di affrontare le attività di lavoro: avvio dei processi, passaggi interpretativi, momenti decisionali, modalità di coinvolgimento dei colleghi.

Le prime mappe sono state costruite individualmente e poi confrontate in gruppo.

Il confronto ha messo in evidenza differenze significative tra le euristiche personali, mostrando quanto la collaborazione dipendesse da schemi mentali non dichiarati.

## 2. Mappatura del paesaggio semantico

Ogni professionista ha elaborato un elenco di termini ricorrenti nella propria area disciplinare. Successivamente, i gruppi hanno riorganizzato le parole in insiemi concettuali (es. data science, analisi delle policy, UX/UI design, rendicontazione d'impatto), rivelando i punti critici in cui emergeva maggiore bisogno di "traduzione" concettuale.

L'attività ha risposto direttamente alla preoccupazione espressa dal Fondatore B riguardo all'uso di un linguaggio tecnico che talvolta ostacolava la comprensione condivisa.

## 3. Ricostruzione narrativa dei progetti passati

I team hanno ricostruito collettivamente progetti già svolti, includendo decisioni interpretative, aspettative implicite e forme di coordinamento invisibile.

Le differenze nelle ricostruzioni hanno fatto emergere assunti nascosti e passaggi decisionali dati per scontati, mettendo in evidenza gli elementi taciti che strutturavano la pratica professionale quotidiana (ElGamal, 2025).

La fase Esplorare ha generato un ampio corpus di conoscenze non strutturate che, nella fase successiva, è stato riorganizzato e trasformato in materiali concettuali utili alla fase Ideare.

## B. IDEARE: Costruire la struttura cognitiva e semantica condivisa

Il materiale emerso nella fase Esplorare è stato riorganizzato in cornici interpretative comuni.

La fase IDEARE ha avuto l'obiettivo di trasformare intuizioni, rappresentazioni spontanee e conoscenze implicite in strutture cognitive e semantiche maggiormente stabili e condivise.

Le principali attività sono state le seguenti:

### 1. Categorizzazione collettiva delle routine cognitive

Le diverse modalità di avvicinarsi ai compiti, emerse nella fase Esplorare, sono state analizzate e raggruppate collettivamente.

Da questo confronto è stato prodotto un insieme di pattern cognitivi ricorrenti: una mappa che rappresenta le logiche di interpretazione più diffuse e che funge da base comune per comprendere come si costruisce il lavoro all'interno dell'organizzazione.

### 2. Matrici per la chiarificazione semantica

I cluster semantici individuati in precedenza sono stati trasformati in matrici strutturate che esplicitavano:

- il termine;
- il dominio disciplinare di origine;
- il significato operativo che assume in Open Impact;
- i potenziali fraintendimenti connessi al suo uso;
- le note di traduzione utili ai non esperti delle singole aree.

Queste matrici rappresentano una concretizzazione del principio FI di permeabilità semantica (De Giuseppe, 2018), che consente ai linguaggi professionali di dialogare senza annullare le rispettive specificità.

### 3. Mappatura Ruolo–Attività–Aspettative

Alla luce dei risultati preliminari, è stato avviato un lavoro di esplicitazione delle aspettative professionali.

Attraverso mappe condivise, i partecipanti hanno rappresentato:

- le definizioni percepite del proprio ruolo;
- i contributi attesi dai colleghi e dall'organizzazione;
- le assunzioni implicite che guidavano le interazioni;
- le aree di sovrapposizione tra funzioni;
- le zone di ambiguità che richiedevano chiarificazione.

Queste rappresentazioni hanno reso visibile la struttura cognitiva dell'organizzazione, mettendo in luce ciò che normalmente rimaneva sottotraccia e creando le basi per una progettazione condivisa delle successive fasi del protocollo.

### C. PROGETTARE: Tradurre la comprensione in strumenti operativi

La fase Progettare ha trasformato le conoscenze emerse nelle fasi precedenti in dispositivi concreti, costruiti direttamente dai membri dell'organizzazione.

Gli strumenti prodotti hanno assunto una funzione pedagogica e operativa allo stesso tempo, poiché rendono visibili le logiche cognitive, i punti di raccordo collaborativo e le strutture di significato che orientano il lavoro quotidiano.

#### 1. “Sistema Operativo Cognitivo” di Open Impact

È stato sviluppato un modello visivo condiviso che rappresenta:

- i passaggi interpretativi ricorrenti nei cicli di lavoro;
- i punti di decisione cruciali;
- le connessioni collaborative tra team;
- i livelli cognitivi attivati nelle diverse fasi operative.

Questa rappresentazione funziona come un atlante epistemico dell'organizzazione: rende accessibili i processi che, fino ad allora, erano distribuiti in forma tacita tra i professionisti.

## 2. “Schede di Traduzione” interdisciplinari

Ogni area professionale ha prodotto strumenti mobili di traduzione concettuale: piccole schede che spiegano, in linguaggio accessibile, i termini tecnici più utilizzati nel proprio dominio disciplinare.

Queste schede hanno favorito:

- la permeabilità semantica tra i team;
- la comprensione reciproca;
- la riduzione di fraintendimenti legati al lessico specializzato;
- la costruzione di una base linguistica comune, mantenendo comunque la specificità professionale di ciascuno.

## 3. Template collaborativi di coordinamento

Sono stati elaborati modelli di coordinamento costruiti secondo l’impianto teorico del framework FI.

I template rendono esplicite:

- le pratiche collaborative emerse nel lavoro di gruppo;
- i passaggi chiave del flusso operativo;
- gli elementi di raccordo tra i ruoli;
- le aspettative implicite individuate collettivamente.

La loro forza risiede nel fatto che non derivano da prescrizioni esterne, ma sono il risultato di un processo di co-progettazione.

Proprio perché creati dagli stessi professionisti, questi strumenti favoriscono un forte senso di ownership (Argyris, Schön, 1978), condizione essenziale per la loro stabilità nel tempo.

**D. SPERIMENTARE:** Misurare la trasformazione cognitiva, semantica e organizzativa

La fase Sperimentare ha permesso di osservare gli effetti concreti prodotti dal protocollo FI all'interno dell'organizzazione, attraverso un processo valutativo che ha integrato evidenze qualitative e quantitative.

Questa fase rappresenta il momento in cui i cambiamenti generati dall'intervento diventano analizzabili, poiché mette in relazione la situazione iniziale con quella successiva al percorso formativo.

Per questo motivo la valutazione si è basata su un confronto sistematico tra due momenti temporali:

- PRE, ossia la configurazione cognitiva, semantica e organizzativa rilevata prima dell'intervento;
- POST, ovvero la configurazione risultante dalla sperimentazione delle attività progettate.

Questo confronto non riguarda le performance individuali, ma documenta l'evoluzione dei processi di apprendimento organizzativo. In particolare modo, la fase Sperimentare ha permesso di valutare:

- la visibilità dei processi cognitivi, che nella condizione iniziale erano prevalentemente taciti e distribuiti;
- l'accessibilità semantica, con riferimento alla comprensione reciproca dei linguaggi professionali;
- la chiarezza dei ruoli e delle aspettative;
- la riflessività collaborativa, cioè la capacità dei team di analizzare collettivamente le proprie pratiche;
- la percezione di coerenza organizzativa, intesa come allineamento tra significati, processi e interazioni.

Le tabelle comparative PRE–POST, presentate nel Capitolo V, illustrano in modo analitico tali trasformazioni.

Qui l'accento è posto sull'impianto metodologico: la fase Sperimentare rende visibili i cambiamenti generati dal protocollo e conferma la capacità

del modello FI di attivare processi di apprendimento riflessivo e di riallineamento cognitivo all'interno di contesti professionali complessi.

#### **4.6.4 Area dell'assessment e rubriche valutative del protocollo FI**

L'implementazione del protocollo FI ha richiesto la definizione di un sistema di assessment coerente con l'impostazione formativa del modello. In linea con la cornice teorica di De Giuseppe (2018), è stata adottata una metodologia di valutazione autentica (Wiggins, 1993), orientata non solo alla misurazione delle conoscenze (Bandura, 1971), ma alla rilevazione delle competenze cognitive, comunicative e prosociali che si attivano nei processi collaborativi. L'assessment FI si articola lungo due dimensioni complementari:

- (a) una valutazione socializzata, fondata sul confronto tra ruoli, processi e livelli di partecipazione;
- (b) una valutazione personalizzata, centrata sugli avanzamenti individuali e sulla triangolazione dei riscontri valutativi.

Questa impostazione sostiene un modello valutativo riflessivo–metacognitivo, finalizzato a ridurre la soggettività interpretativa e a promuovere forme sempre più mature di autoriflessività (Bandura, 1971). In coerenza con tale prospettiva, sono state costruite rubriche valutative analitiche articolate per indicatori e obiettivi generali, descrittori operativi specifici, livelli attesi di prestazione e criteri di giudizio condivisi. Le rubriche hanno permesso di monitorare la qualità della cooperazione interdisciplinare, la permeabilità semantica tra i linguaggi professionali e il grado di esplicitazione dei processi cognitivi che orientano l'azione. Esse hanno costituito lo strumento primario attraverso cui l'organizzazione ha potuto osservare l'evoluzione dei processi collaborativi lungo le quattro fasi del modello EIPS, con particolare attenzione alla fase Sperimentare, in cui l'apprendimento diventa oggetto di analisi condivisa.

In accordo con la tassonomia proposta dalla FI (De Giuseppe, 2018), l'assessment è stato strutturato lungo quattro livelli di competenza:

- A. quadri concettuali e consapevolezza metacognitiva;
- B. competenze cognitive e comunicative;
- C. competenze sociali e prosociali;
- D. competenze professionali situate.

Questo dispositivo valutativo ha svolto un ruolo decisivo nell'interpretare gli esiti del protocollo, consentendo di documentare la trasformazione dei processi interpretativi, l'emergere di significati condivisi e il consolidamento delle dinamiche collaborative all'interno di Open Impact. Attraverso le rubriche è stato possibile rilevare non solo i cambiamenti percepiti dai partecipanti, ma anche la progressiva chiarificazione semantica e l'evoluzione delle strutture cognitive implicite che regolano il lavoro nei contesti ad alta densità interdisciplinare.

Per la rilevazione quantitativa delle variazioni percepite, invece, tutti i quattordici dipendenti dell'organizzazione sono stati coinvolti nella somministrazione del questionario PRE e POST protocollo. Tale strumento ha permesso di acquisire una lettura sistematica dell'esperienza organizzativa prima e dopo l'intervento, offrendo un quadro integrato delle percezioni relative ai ruoli, ai processi di lavoro, alla comunicazione interna e alla collaborazione interdisciplinare.

Alle rubriche è stato affiancato un secondo dispositivo valutativo tipico del modello FI: le schede di processing, strumenti qualitativi essenziali per documentare il processo trasformativo che caratterizza i contesti professionali complessi. Le schede non perseguono finalità statistiche, né presuppongono il coinvolgimento dell'intero personale; la loro funzione è rendere visibili i movimenti interpretativi, le interazioni collaborative e i processi di chiarificazione semantica attivati durante l'intervento. Per questo motivo è stata adottata una selezione intenzionale di casi

esemplificativi, individuando tre figure rappresentative delle principali aree professionali di Open Impact: un ricercatore senior, un membro dell'area digitale e un project manager. Queste posizioni incarnano, in modo complementare, la varietà dei linguaggi, delle pratiche e delle responsabilità cognitive che caratterizzano l'organizzazione, rendendole particolarmente idonee alla rappresentazione dei processi osservati.

La scheda di processing di gruppo è stata invece riferita al team interdisciplinare coinvolto nel progetto pilota, con l'obiettivo di osservare sistematicamente le dinamiche interattive, la negoziazione dei significati e il grado di convergenza semantica sviluppati nell'applicazione del protocollo FI. L'integrazione tra rubriche, questionari e processing ha consentito di costruire un sistema valutativo sensibile tanto alla dimensione formativa quanto all'evoluzione dei processi cognitivi, comunicativi e collaborativi che attraversano l'organizzazione.

#### **4.6.5 Salvaguardie etiche e organizzative integrate nel protocollo**

Affinché l'intervento fosse riconosciuto come legittimo e coerente con la cultura organizzativa, il protocollo è stato progettato includendo una serie di salvaguardie etiche e metodologiche.

Queste misure hanno avuto la funzione di tutelare i partecipanti, preservare l'autenticità dei dati raccolti e assicurare che ogni fase del percorso rispettasse i principi cooperativi e la logica partecipativa che caratterizzano Open Impact.

Le principali salvaguardie introdotte sono state:

- Partecipazione volontaria alle attività esplorative, in modo che ciascuno potesse contribuire liberamente con la propria esperienza cognitiva e collaborativa, secondo i propri tempi e la propria disponibilità.

- Anonimizzazione dei dati raccolti tramite questionario, condizione essenziale per favorire espressioni autentiche e per proteggere la dimensione interpretativa individuale.
- Facilitazione neutrale dei gruppi di lavoro, pensata per evitare effetti gerarchici, garantire pari dignità epistemica ai contributi e sostenere un ambiente di dialogo aperto.
- Cicli ricorsivi di feedback, che hanno permesso ai partecipanti di rivedere, chiarire e affinare le interpretazioni prodotte nel corso dell'intervento, rafforzando la dimensione di co-costruzione e apprendimento riflessivo.
- Tutela dell'autonomia disciplinare, assicurando che i processi di allineamento semantico preservassero l'identità professionale dei partecipanti, favorendo un ambiente interdisciplinare permeabile ma rispettoso delle competenze specifiche. Attraverso queste misure, l'intervento si è configurato come un processo etico, trasparente e metodologicamente solido, rispettoso delle persone e dei valori cooperativi dell'organizzazione.

Le salvaguardie integrate hanno reso possibile una partecipazione consapevole e hanno garantito che la conoscenza generata durante il percorso fosse riconosciuta come legittima, condivisa e sostenibile nel tempo.

#### **4.6.6 Coerenza tra il protocollo FI e l'ecologia cognitiva di Open Impact**

Il framework della FI si è rivelato la soluzione più appropriata per Open Impact perché risponde a tre condizioni fondamentali del contesto:

1. Il lavoro interdisciplinare produce una forte diversità cognitiva, che richiede un metodo capace di organizzare e mettere in relazione i diversi modi di interpretare, decidere e collaborare.

FI offre strumenti per costruire allineamenti senza ridurre la pluralità disciplinare.

2. La cultura organizzativa è già orientata alla collaborazione, alla partecipazione e alla responsabilità condivisa.

FI si inserisce naturalmente in questo ambiente, poichè fonda il cambiamento sull'interazione riflessiva, sul dialogo e sulla costruzione collettiva del significato.

3. I processi digitali e di valutazione dell'impatto sociale richiedono un linguaggio comune, così da interpretare in modo coerente indicatori automatici, modelli di impatto e algoritmi di allineamento agli SDGs. La FI permette di sviluppare questa base semantica condivisa attraverso attività che rendono visibili i ragionamenti e le logiche operative coinvolte.

Dunque, le sfide individuate non derivano da deficit gestionali, ma dalla natura stessa del lavoro cognitivo in un ambiente complesso. E' stato quindi necessario un intervento educativo, pensato per rendere visibili i processi, chiarire i significati e costruire pratiche collaborative intenzionali. La FI ha fornito proprio questo: un sistema capace di illuminare i processi nascosti, di creare ponti tra linguaggi differenti e di rafforzare la capacità dei gruppi di interpretare insieme ciò che accade.

Il lavoro congiunto dei team sull'interpretazione dei sistemi digitali intelligenti ha favorito l'emergere di pratiche interpretative condivise e ha ridotto gli scarti di significato che influenzano le decisioni operative. La maggiore chiarezza nel rapporto tra persone e strumenti digitali ha rafforzato l'affidabilità dei processi, facilitato l'ingresso dei nuovi membri e consolidato la trasmissione del sapere organizzativo.

#### **4.7 Attuazione del protocollo FI come pratica situata**

L'implementazione del protocollo di FI si è sviluppata attraverso un processo situato, dialogico e ciclico, profondamente intrecciato con le attività quotidiane di Open Impact. L'intervento non è stato configurato

come un momento formativo separato, ma come una sequenza di pratiche integrate nei contesti reali dell'organizzazione, riunioni, cicli progettuali, momenti decisionali, revisioni interne e interazioni interdisciplinari.

Le problematiche emerse nella fase esplorativa iniziale, processi cognitivi taciti e frammentazione semantica, si manifestavano infatti nei micro-processi operativi: nelle modalità con cui i membri interpretavano i compiti, negoziavano priorità, chiarivano i ruoli e coordinavano il lavoro tra discipline diverse. Per questo motivo, il framework FI ha assunto come proprio ambiente didattico lo spazio di lavoro stesso, trasformando il contesto organizzativo in un laboratorio cognitivo aperto.

L'applicazione del protocollo ha seguito le quattro fasi del modello EIPS e ogni fase stessa della ricerca-azione segue la stessa struttura matrice, tuttavia, nella pratica, tali fasi non si sono succedute in modo lineare. Il percorso è stato interattivo e circolare: l'esplorazione conduceva alla strutturazione dei significati, la strutturazione generava nuovi strumenti, gli strumenti aprivano nuove possibilità di analisi, e queste ultime necessitavano di ulteriori momenti di riflessione. Si è così sviluppato un movimento continuo tra esplorare, ideare, progettare e sperimentare, coerente con la natura ricorsiva dell'apprendimento organizzativo.

Questa sezione illustra l'applicazione situata della FI in Open Impact, mostrando:

- citazioni esemplificative raccolte nelle interviste POST;
- variazioni significative emerse dal confronto tra dati PRE e POST questionario;
- dinamiche dialogiche osservate durante l'intervento e riportate dai partecipanti.

L'obiettivo è evidenziare come il protocollo abbia agito dall'interno dell'organizzazione, accompagnando la costruzione di nuovi significati condivisi, stabilendo percorsi riflessivi e rafforzando la coerenza cognitiva, semantica e collaborativa del sistema di lavoro.

#### **4.7.1 La fase Esplorare: Far emergere l'invisibilità cognitiva e semantica**

La fase Esplorare ha preso forma all'interno dei momenti ordinari di lavoro: collaborazioni quotidiane, passaggi di consegne tra team, riunioni operative e confronti informali. L'avvio dell'intervento è coinciso con una semplice sollecitazione rivolta ai membri dell'organizzazione: descrivere come svolgono abitualmente i propri compiti.

Questa richiesta, all'apparenza molto semplice, ha generato un notevole sforzo cognitivo. Molti partecipanti hanno segnalato quanto fosse impegnativo esplicitare procedure che, fino a quel momento, erano state guidate da intuizioni, abitudini e accordi impliciti. Nelle risposte ai questionari è emersa una percezione ricorrente: l'organizzazione tendeva a dare per scontata l'esistenza di una comprensione condivisa, e proprio questa "presunta" condivisione rendeva i processi silenziosi, fluidi e apparentemente senza attriti.

Un passaggio particolarmente rilevante della fase Esplorare è stato il mapping individuale delle routine di lavoro. Ogni partecipante ha rappresentato graficamente le proprie sequenze operative, i passaggi interpretativi, i punti di decisione e le interazioni necessarie. Le mappe sono risultate sorprendentemente eterogenee: non perché le persone agissero in modo divergente, ma perché la logica interna delle loro azioni non era mai stata esternalizzata né confrontata.

Un esempio ha chiarito immediatamente la questione.

Un membro del team digitale ha descritto come primo passo l'analisi dei requisiti tecnici e l'aggiornamento delle funzionalità (De Giuseppe & Francese, 2024). Al contrario, un ricercatore ha collocato all'inizio la definizione concettuale del problema e la valutazione dei bisogni degli utenti.

Quando queste mappe sono state affiancate, è emersa una realtà evidente: i processi erano pienamente compatibili, ma le motivazioni, i linguaggi e i punti di partenza erano profondamente diversi. La difficoltà di coordinamento non derivava da inefficienze operative, bensì dalla invisibilità cognitiva che caratterizzava le varie fasi di lavoro. La fase Esplorare ha dunque svolto il suo compito principale: far emergere ciò che era presente, ma non ancora pensato collettivamente.

La fase Esplorare ha messo in evidenza anche la presenza di tensioni semantiche. La raccolta dei vocaboli utilizzati nei diversi ambiti professionali ha restituito un quadro molto articolato del lessico interno. Sulla stessa mappa concettuale comparivano termini provenienti da linguaggi differenti, come impact chain (catena dell'impatto), ontology (ontologia dei dati), user story (storia utente), statistical proxy (indicatore statistico sostitutivo), scope note (nota di scopo) e sprint backlog (piano operativo di sprint).

La loro coesistenza ha reso evidente quanto fossero differenti le tradizioni disciplinari che convivevano all'interno dell'organizzazione.

Durante un confronto, un partecipante ha espresso una considerazione significativa:

*“Conosco il significato di queste parole nel mio ambito, ma non so come vengono interpretate negli altri.”*

Questo passaggio ha chiarito che la varietà dei linguaggi professionali, molto preziosa per l'interdisciplinarietà, richiedeva però un lavoro di allineamento per evitare fraintendimenti interpretativi.

Le evidenze raccolte hanno confermato quanto già emerso nei colloqui preliminari con il Fondatore B, che aveva osservato:

*“La comunicazione interna è complessa.”*

*“Questa distanza semantica genera fraintendimenti...”*

*“Il team digitale utilizza un linguaggio tecnico...”*

La fase Esplorare ha quindi permesso di portare alla luce le logiche cognitive e i codici semantici che guidavano quotidianamente il lavoro, ma che non erano mai stati oggetto di discussione collettiva. Le informazioni emerse hanno reso possibile una lettura più profonda dei processi con cui i professionisti interpretano i compiti, stabiliscono le priorità e strutturano la collaborazione, preparando il contesto conoscitivo utile alle fasi successive del framework FI.

All'interno di questa fase iniziale è stata condotta anche un'analisi dei frame, secondo l'approccio previsto dal modello FI. Tale analisi ha permesso di ricostruire le cornici interpretative che guidavano l'azione professionale, mettendo in luce gli assunti impliciti, le logiche interne e i criteri decisionali che non erano mai stati oggetto di esplicitazione collettiva. L'analisi dei frame ha fornito così la struttura interpretativa necessaria per comprendere perché le routine operative, pur essendo funzionali, risultassero opache nei loro passaggi cognitivi e poco condivise nei loro significati.

#### **4.7.2 La fase Ideare: costruire una struttura cognitiva e semantica condivisa**

Dopo aver portato alla luce le conoscenze implicite attraverso la fase Esplorare, il passaggio successivo ha riguardato la loro organizzazione e interpretazione. La fase Ideare ha trasformato le intuizioni ancora grezze in materiali concettualmente ordinati, utili per costruire una comprensione comune dei processi interni.

Questo lavoro ha previsto la classificazione delle routine cognitive in tipologie ricorrenti, l'individuazione dei punti di somiglianza e di differenza, e una riflessione condivisa sulle ragioni che davano origine alle diverse interpretazioni del lavoro.

Il personale ha accolto con interesse la scoperta della ricchezza delle pratiche non verbalizzate che orientavano le azioni quotidiane. Un esempio ricorrente è stata l'idea che, indipendentemente dal ruolo, molti iniziassero

ogni processo con un gesto cognitivo simile: “comprendere l’obiettivo prima di scegliere lo strumento”, creando ipotetici scenari. (De Giuseppe, 2018). Questa abitudine trasversale ha rivelato una comune inclinazione verso un ancoraggio concettuale preliminare, successivamente formalizzato nella fase Progettare come vero e proprio “sistema operativo cognitivo” dell’organizzazione, meglio noto, come si vedrà in seguito come Cognitive Operating System (COS).

La riorganizzazione del repertorio semantico ha richiesto un lavoro particolarmente accurato. Durante la fase precedente erano stati raccolti i termini utilizzati nei diversi settori professionali; in Ideare, tali termini sono stati discussi e chiariti in modo sistematico. I partecipanti hanno spiegato:

- il significato dei termini all’interno del proprio ambito,
- le trasformazioni di significato nelle interazioni con altre aree,
- i punti in cui potevano generarsi fraintendimenti (De Giuseppe et al., 2020).

Lo scopo non era uniformare il linguaggio, ma definire confini semantici più leggibili e favorire una maggiore permeabilità comunicativa tra le discipline. Un partecipante, nella fase POST, ha sintetizzato il risultato affermando che il processo “aveva prodotto una mappa comune che permette di parlare dal proprio ambito, ma essere compresi allo stesso tempo”.

La fase Ideare è stata inoltre collegata ai risultati del questionario somministrato nella fase PRE, che aveva evidenziato variabilità nella percezione di:

- chiarezza dei ruoli,
- comprensione dei processi interni,
- accessibilità della comunicazione,
- fiducia nella collaborazione intersettoriale.

Questi dati sono stati assunti come base quantitativa e integrati con le interpretazioni qualitative emerse dai lavori di gruppo. Il dialogo tra dati e vissuti ha permesso di collegare percezioni individuali e comprensione collettiva, in piena coerenza con i fondamenti epistemologici del modello FI.

#### **4.7.3 La fase Progettare: co-costruire strumenti organizzativi**

La fase Progettare ha prodotto risultati concreti, trasformando la comprensione cognitiva e semantica acquisita nelle fasi precedenti in strumenti operativi utili all'organizzazione. Tali strumenti non sono stati introdotti dall'esterno, ma sviluppati collettivamente attraverso le pratiche collaborative proprie della Flipped Inclusion.

Tra i diversi esiti raggiunti, tre sono emersi come particolarmente significativi.

(1) Il “Sistema Operativo Cognitivo” - Cognitive Operating System (COS).

Questo strumento ha sintetizzato i modelli ricorrenti di ragionamento del gruppo, traducendoli in un diagramma che rappresenta il normale flusso interpretativo del lavoro in Open Impact. Le fasi individuate erano:

- definizione concettuale del problema,
- scelta dell'approccio metodologico,
- identificazione dei nodi interdisciplinari,
- momenti di chiarificazione semantica,
- cicli decisionali ricorsivi,
- punti di snodo collaborativi.

Il COS è diventato uno strumento di riferimento per l'avvio dei nuovi progetti, contribuendo a ridurre l'incertezza e a rendere più prevedibili i percorsi di lavoro.

(2) Le “Translation Cards” interdisciplinari

Ogni area professionale ha elaborato una scheda che spiegava, in linguaggio semplice e non tecnico, i concetti chiave, i termini più ricorrenti e le modalità di pensiero specifiche del proprio ambito.

Le schede sono state successivamente validate dai colleghi di altre aree per verificarne la chiarezza e l'accessibilità.

Questo strumento ha rappresentato una risposta immediata alle difficoltà di comunicazione emerse nelle interviste preliminari, favorendo scambi più fluidi e comprensioni reciproche più rapide.

### (3) I template di workflow allineati alla FI

Le attività collaborative hanno portato alla creazione di modelli di flusso di lavoro che integravano:

- checkpoint cognitivi,
- momenti di traduzione semantica,
- passaggi riflessivi inseriti nella routine progettuale.

Questi template sono stati adottati dai team durante lo svolgimento dei progetti, facilitando l'abitudine alla riflessività e rendendo visibili, in modo sistematico, processi che prima operavano in forma implicita.

Accanto agli strumenti operativi, un risultato rilevante della fase Progettare ha riguardato la costruzione delle rubriche valutative, dispositivi essenziali del modello FI per osservare l'evoluzione delle competenze collaborative. Le rubriche sono state elaborate a partire dalle evidenze emerse nelle fasi precedenti e organizzate in dimensioni osservabili quali: chiarezza dei significati condivisi, capacità di negoziazione semantica, qualità dell'interazione interdisciplinare, gestione dei conflitti cognitivi e responsabilità nei processi decisionali. La loro funzione è pedagogica: rendono visibile il processo trasformativo, guidano la riflessione dei partecipanti e consentono di verificare la coerenza tra gli obiettivi formativi e le pratiche emergenti.

Le riflessioni raccolte nelle interviste POST (Parte B) hanno evidenziato la portata trasformativa degli strumenti elaborati.

Un dipendente ha osservato:

*“Per la prima volta sento di avere una struttura condivisa che rispecchia davvero il nostro modo di pensare e lavorare, e non un modello imposto dall’alto.”*

#### **4.7.4 La fase Sperimentare: valutare la trasformazione cognitiva e semantica**

La fase Sperimentare ha rappresentato il momento in cui l’intervento è stato sottoposto a una verifica sistematica, sia dal punto di vista cognitivo sia da quello semantico e collaborativo. La valutazione è stata costruita attraverso un doppio dispositivo metodologico:

- (1) il confronto PRE–POST del questionario (Parte C);
- (2) le interviste realizzate al termine del percorso.

A questi strumenti si è affiancata l’applicazione delle rubriche valutative elaborate nella fase Progettare. Le rubriche hanno consentito di osservare in modo strutturato l’evoluzione delle competenze prosociali e collaborative, rilevando la qualità dell’allineamento semantico, la gestione dei conflitti interpretativi, la partecipazione ai processi decisionali e la capacità di negoziare significati tra aree disciplinari. La loro funzione è stata quella di documentare il processo trasformativo in atto, offrendo un quadro comparativo tra le modalità operative precedenti al protocollo FI e quelle emerse durante e dopo la sperimentazione.

Il questionario PRE e POST protocollo non aveva la funzione di misurare la performance, bensì di osservare come l’esperienza organizzativa veniva interpretata dalle persone prima e dopo l’intervento, consentendo di cogliere eventuali variazioni nel modo in cui i dipendenti comprendevano ruoli, processi, comunicazione interna e collaborazione interdisciplinare.

I dati POST hanno mostrato un'evoluzione significativa in tre direzioni:

- maggiore visibilità cognitiva, ossia una più chiara consapevolezza dei passaggi interpretativi che guidano il lavoro quotidiano;
- maggiore accessibilità semantica, con un uso più condiviso dei termini chiave tra aree disciplinari;
- rafforzamento della riflessività collaborativa, emersa nella percezione di una cooperazione più fluida e intenzionale.

Le interviste POST hanno arricchito il quadro quantitativo con una dimensione qualitativa: molti partecipanti hanno dichiarato di aver acquisito una comprensione più profonda “non solo di ciò che i colleghi fanno, ma del modo in cui pensano”, indicando un miglioramento della sintonia cognitiva tra le unità di lavoro.

Un altro contributo sottolineava che *“le interazioni sono diventate più semplici perché ora disponiamo di un linguaggio comune per descrivere ciò che prima era implicito”*, mostrando come la componente semantica avesse assunto una maggiore stabilità.

Nel loro insieme, i dati raccolti hanno evidenziato che il framework FI non ha modificato l'identità o i valori fondativi dell'organizzazione, bensì ha messo in rilievo le forme di collaborazione già presenti, offrendo strumenti per renderle più chiare, coerenti e condivise.

#### **4.7.5 La natura contestuale dell'implementazione FI**

Una delle caratteristiche più rilevanti dell'intervento riguarda il suo carattere contestuale. L'applicazione di FI non è stata progettata come un percorso formativo parallelo alle attività lavorative, ma come un processo immerso nei ritmi organizzativi, capace di trasformare i momenti ordinari di lavoro in occasioni di apprendimento riflessivo.

Le riunioni sono diventate spazi interpretativi; la progettazione dei compiti ha favorito la negoziazione dei significati; le discussioni operative si sono trasformate in luoghi di costruzione condivisa della conoscenza. Questa integrazione ha reso l'apprendimento immediatamente rilevante, poiché collegato ai problemi autentici vissuti dai lavoratori e alle dinamiche interdisciplinari proprie di Open Impact.

Il carattere contestuale ha dunque permesso a FI di radicarsi nelle pratiche quotidiane, producendo trasformazioni reali e durature:

- le competenze interpretative sono state esercitate in situazioni concrete;
- la riflessività collaborativa è diventata una modalità ordinaria di lavoro;
- la condivisione semantica ha trovato applicazione diretta nei progetti e nei processi decisionali.

In questo modo, l'ambiente di lavoro si è configurato esso stesso come ecosistema pedagogico, coerente con i presupposti teorici del framework FI e pienamente integrato nella cultura cooperativa dell'organizzazione.

#### **4.8 Conclusioni: dalla costruzione pedagogica alla trasformazione organizzativa**

La conclusione del Capitolo IV chiarisce come la progettazione del protocollo di FI e la sua applicazione nei contesti operativi di Open Impact abbiano costituito, simultaneamente, un lavoro di costruzione pedagogica e di implementazione organizzativa. Nei paragrafi precedenti sono state illustrate le ragioni dell'intervento, le sue basi epistemologiche e metodologiche, e il modo in cui tali principi sono stati tradotti in un dispositivo educativo capace di leggere e trasformare le pratiche cognitive, semantiche e collaborative dell'organizzazione.

La fase diagnostica iniziale ha mostrato che gran parte della vita organizzativa di Open Impact era sostenuta da processi cognitivi impliciti, routine non formalizzate e pattern comunicativi frammentati. L'intervento FI è stato quindi costruito per portare alla luce tali dinamiche, renderle discusse collettivamente e trasformarle in risorse di apprendimento condiviso. L'applicazione contestuale, integrata nei ritmi reali di lavoro, ha garantito che la riflessività non rimanesse un concetto astratto, ma diventasse una pratica quotidiana.

Il framework FI non concepisce il cambiamento pedagogico come un semplice esito della progettazione o dell'applicazione di un protocollo. La trasformazione emerge quando l'ambiente organizzativo viene messo nelle condizioni di osservare se stesso, reinterpretarsi e produrre nuove forme di coordinamento cognitivo e semantico. Per questo motivo, il passaggio al Capitolo V non rappresenta una discontinuità tematica, ma la naturale prosecuzione del processo FI: l'intervento raggiunge pieno significato solo attraverso la sua valutazione.

La fase Sperimentare, corrispondente al momento valutativo dell'impianto EIPS, costituisce infatti il cuore riflessivo dell'intervento: è il luogo in cui si osservano gli effetti generati, si misurano le variazioni nelle rappresentazioni dei lavoratori e si analizza la qualità della trasformazione organizzativa. La valutazione non è un atto separato, ma un elemento costitutivo dell'approccio pedagogico: consente di verificare la coerenza tra le intenzioni formative e gli esiti cognitivi, relazionali e interpretativi prodotti nel tempo.

Il Capitolo V svolge pertanto una duplice funzione: ricostruisce l'impatto dell'intervento, attraverso l'analisi integrata delle evidenze PRE-POST: dati numerici, trasformazioni percettive, estratti delle interviste e cambiamenti riconoscibili nelle pratiche collaborative; inoltre, interpreta tali evidenze alla luce delle categorie introdotte nel presente capitolo, mostrando in che modo la cultura organizzativa di Open Impact si sia trasformata nella sua ecologia cognitiva, nella sua architettura semantica e nelle sue modalità relazionali.

Alla luce di ciò, il prossimo capitolo rappresenta il punto culminante dell'intero percorso del framework FI: il momento in cui la dimensione empirica e quella interpretativa convergono per evidenziare la profondità, la direzione e il valore pedagogico della trasformazione generata all'interno di Open Impact.

## **CAPITOLO V**

### **Risultati, confronto e implicazioni**

#### **5.1 Test statistici utilizzati per l'analisi PRE–POST: paired t-test e Wilcoxon signed-rank test**

La valutazione dell'intervento FI si fonda su un disegno PRE–POST che ha coinvolto lo stesso gruppo di lavoratori prima dell'avvio del protocollo e al termine della sua applicazione. Tale configurazione metodologica permette di rilevare con precisione come si siano evolute le percezioni, le pratiche cognitive e le dinamiche collaborative, assumendo la variazione individuale come indicatore diretto del cambiamento pedagogico-organizzativo.

Per ciascuna delle cinque aree indagate, collaborazione interdisciplinare, comunicazione interna, chiarezza dei ruoli e dei processi, riflessività professionale e senso di appartenenza, sono state calcolate le medie PRE e POST, insieme alla differenza tra le due rilevazioni. Tuttavia, la semplice descrizione delle medie non consentirebbe di stabilire se il cambiamento osservato possa realmente essere attribuito all'intervento.

Per questa ragione sono state applicate due procedure statistiche complementari.

Il paired t-test ha valutato la significatività della variazione media tra PRE e POST, verificando la probabilità che il miglioramento registrato possa essere spiegato dal caso. I valori di  $p$  ottenuti, tutti estremamente bassi ( $p < 0.000001$ ), indicano che il cambiamento è sistematico e altamente improbabile da ricondurre a fluttuazioni casuali.

Allo stesso tempo, il Wilcoxon signed-rank test ha indagato la coerenza del cambiamento a livello individuale, mostrando che nessun partecipante ha riportato un peggioramento nelle valutazioni. Questo risultato (statistica = 0) suggerisce un avanzamento trasversale che coinvolge l'intera organizzazione.

L'integrazione di queste due analisi consente pertanto di affermare che l'intervento FI ha prodotto una trasformazione effettiva nei processi cognitivi, nella comunicazione interna e nelle pratiche collaborative. Le sezioni successive presenteranno nel dettaglio i risultati numerici e la loro interpretazione pedagogica e organizzativa, approfondendo la portata del cambiamento osservato.

Il confronto PRE-POST rivela un miglioramento continuo e statisticamente significativo in ciascuna delle cinque aree dell'organizzazione. Le medie, le differenze e i test statistici calcolati sono presentati nella tabella 5.1 nella loro forma originale.

Tabella 5.1 - Confronto delle aree PRE-POST

| Area                                          | PRE_media | POST_media | POST_meno_PRE |
|-----------------------------------------------|-----------|------------|---------------|
| Collaborazione<br>interdisciplinare           | 5.589286  | 6.482143   | 0.892857      |
| Comunicazione interna                         | 5.321429  | 6.267857   | 0.946429      |
| Chiarezza di ruoli e processi                 | 5.821429  | 6.910714   | 1.089286      |
| Riflessività e apprendimento<br>professionale | 5.125000  | 5.928571   | 0.803571      |
| Identità organizzativa e<br>appartenenza      | 5.089286  | 5.946429   | 0.857143      |

Fonte: elaborazione propria

In tutti e cinque gli ambiti analizzati, i valori registrati al POST risultano superiori a quelli del PRE, con incrementi compresi tra 0.80 e 1.09 punti. L'aumento più marcato riguarda la chiarezza dei ruoli e dei processi (+1.089286), seguita dal miglioramento osservato nell'area della

comunicazione interna (+0.946429). Questa tendenza conferma una traiettoria di crescita omogenea, che interessa sia le dimensioni operative sia quelle cognitive e relazionali dell'organizzazione.

La Figura 13, rappresenta il profilo dell'organizzazione nella fase PRE attraverso un grafico radar. La configurazione mette in evidenza una struttura cognitiva e collaborativa eterogenea, con aree più consolidate (ad esempio, chiarezza dei ruoli e dei processi) e altre più deboli (come riflessività e senso di appartenenza). Questo grafico costituisce la base interpretativa da cui l'intervento FI ha preso avvio, rendendo visibile la distribuzione iniziale delle percezioni organizzative.

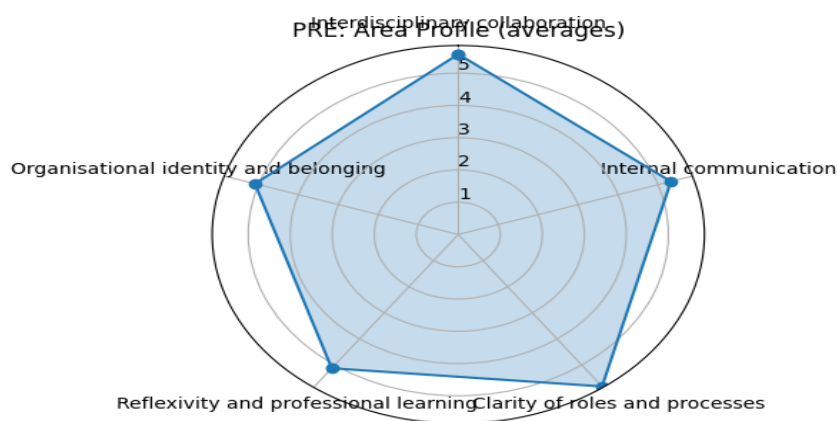


Figura 13. Configurazione PRE delle cinque aree organizzative (grafico radar) (La figura è riportata nella sua versione originale, così come generata dalla libreria Matplotlib (Python)).

La Figura 14, mostra invece la configurazione dell'organizzazione nella fase POST. Rispetto alla situazione PRE, il profilo appare più ampio e regolare in tutte le cinque dimensioni. L'espansione omogenea della forma suggerisce un miglioramento distribuito, coerente con le finalità del protocollo FI, che mira a rafforzare la chiarezza cognitiva, la comunicazione interna e la collaborazione interdisciplinare.

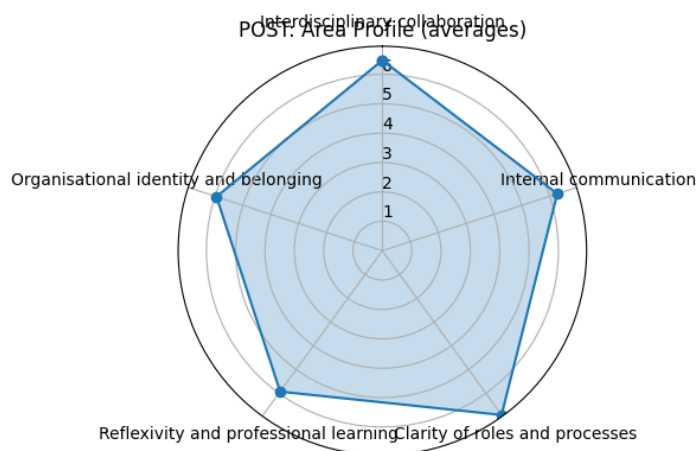


Figura 14.: Configurazione POST delle cinque aree organizzative (grafico radar) (La figura è riportata nella sua versione originale, così come generata dalla libreria Matplotlib (Python)).

L'accostamento delle due figure mette in risalto un evidente ampliamento del profilo POST, caratterizzato da maggiore equilibrio tra le diverse dimensioni organizzative. Questa configurazione suggerisce un affinamento dei processi interpretativi, una migliore accessibilità semantica e un incremento della coordinazione interdisciplinare. Le analisi statistiche che seguono permettono di approfondire e quantificare la consistenza di tale avanzament

## 5.2 Validazione statistica della trasformazione organizzativa indotta dall'intervento FI

Per valutare in modo rigoroso l'efficacia dell'intervento FI e verificare se i cambiamenti osservati tra la fase PRE e la fase POST rappresentassero un'evoluzione reale e non semplicemente fluttuazioni casuali, sono stati applicati due test statistici complementari:

- il paired t-test, adatto a confrontare misurazioni ripetute sugli stessi soggetti;
- il Wilcoxon signed-rank test, una procedura non parametrica che rafforza l'analisi nei contesti in cui i dati non seguono necessariamente una distribuzione normale.

Entrambi i test hanno restituito esiti solidi e convergenti, come si evince dalla tabella 5.2.

Tabella 5.2 - Test statistici a coppie

| Area                                             | paired_t_stat | paired_t_p       | wilcoxon_stat | wilcoxon_p |
|--------------------------------------------------|---------------|------------------|---------------|------------|
| Collaborazione<br>interdisciplinare              | 14.252193     | 2.590052e-<br>09 | 0.0           | 0.000854   |
| Comunicazione<br>interna                         | 9.269431      | 4.306730e-<br>07 | 0.0           | 0.000904   |
| Chiarezza di ruoli e<br>processi                 | 10.875265     | 6.740039e-<br>08 | 0.0           | 0.000934   |
| Riflessività e<br>apprendimento<br>professionale | 6.662801      | 1.557051e-<br>05 | 0.0           | 0.000912   |
| Identità<br>organizzativa e<br>appartenenza      | 5.901517      | 5.223076e-<br>05 | 0.0           | 0.002106   |

Fonte: elaborazione propria

I p-value estremamente ridotti e le statistiche di Wilcoxon pari a zero indicano con grande chiarezza che le variazioni osservate tra le misurazioni PRE e POST derivano da un cambiamento effettivo e stabile. I due test convergono nel mostrare un andamento coerente in tutte le cinque aree analizzate, rafforzando l'affidabilità del risultato.

Alla luce di queste evidenze, l'intervento FI appare come un dispositivo capace di generare una trasformazione autentica e misurabile nel funzionamento organizzativo.

Le differenze riscontrate nei punteggi si presentano come segnali di un processo evolutivo che ha favorito:

- una visibilità più ampia dei processi cognitivi,
- una maggiore coerenza semantica,
- una definizione più nitida dei ruoli e delle responsabilità,
- pratiche riflessive più strutturate,
- un rafforzamento del senso di identità e appartenenza.

L'insieme dei risultati statistici mostra un'organizzazione che, attraverso il protocollo FI, ha consolidato nuove forme di apprendimento professionale, rafforzato la qualità del dialogo interno e ampliato la capacità di costruire significati condivisi.

### **5.3 Triangolazione con le evidenze qualitative**

L'analisi qualitativa delle interviste conferma in modo convergente quanto emerso dall'evidenza numerica, mostrando una forte coerenza tra i pattern ricavati dalla codifica delle risposte e i risultati statistici del confronto PRE–POST.

Durante le interviste della fase PRE erano emersi quattro nuclei problematici di natura pedagogica:

- disomogeneità nelle competenze tecniche percepite,
- distorsioni semantiche legate ai diversi linguaggi professionali,
- processi cognitivi e collaborativi poco visibili,
- ruoli caratterizzati da margini di definizione estremamente ampi.

Gli intervistati richiamaavano, in particolare, elementi come l'uso intensivo di linguaggi tecnici da parte del team digitale, la difficoltà nel comprendere le attività svolte dalle altre aree, la presenza di processi decisionali spontanei e poco esplicitati, e la necessità di rendere più strutturati i momenti di coordinamento.

Il quadro emerso nella fase POST mostra una trasformazione rilevante. I partecipanti descrivono una maggiore chiarezza dei processi di lavoro, una riduzione sensibile dei fraintendimenti grazie all'introduzione di strumenti come glossari interdisciplinari e rituali comunicativi brevi, e un allineamento ricorrente favorito dalle sessioni riflessive mensili. Anche la definizione dei ruoli risulta più stabile e ricondotta a una narrazione condivisa, condizione che ha facilitato sia il coordinamento sia il riconoscimento reciproco delle responsabilità.

La triangolazione tra risultati qualitativi e quantitativi suggerisce che il miglioramento registrato nelle misure PRE-POST rifletta con precisione l'evoluzione dell'esperienza quotidiana dei professionisti: l'organizzazione ha sviluppato maggiore coerenza interna, un linguaggio operativo più accessibile e pratiche collaborative più consapevoli.

#### **5.4 Interpretazione area per area**

La lettura integrata dei risultati qualitativi e quantitativi consente ora di osservare in modo immediato come l'intervento FI abbia inciso sulle cinque aree indagate. Per facilitare questa comprensione, prima dell'analisi puntuale delle singole dimensioni, viene presentata una rappresentazione grafica sintetica delle variazioni PRE-POST.

La figura 15 che segue mostra, attraverso un confronto diretto delle medie, l'ampiezza del miglioramento registrato in ciascun dominio. Il grafico a barre offre una visualizzazione intuitiva dei trend emersi, mettendo in evidenza sia la coerenza generale delle traiettorie positive, sia le differenze di intensità del cambiamento tra un'area e l'altra. Questa visione d'insieme costituisce il ponte logico verso l'interpretazione analitica che verrà sviluppata nel paragrafo 5.4.1

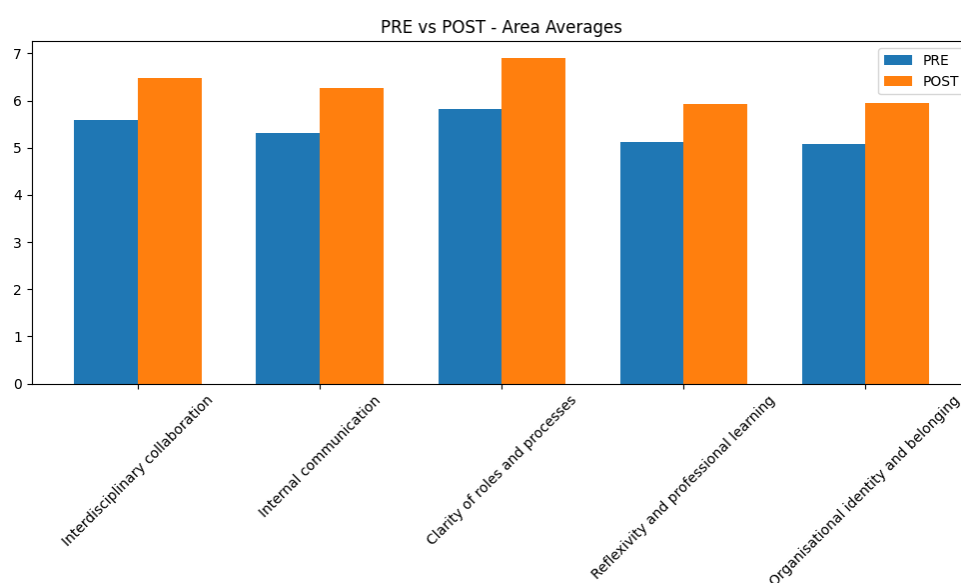


Figura 15. Andamento comparato delle medie PRE-POST nelle cinque aree analizzate (elaborazione propria su dati del questionario PRE-POST (output generato da script Python))

#### **5.4.1 Collaborazione interdisciplinare (PRE: 5,589286 → POST: 6,482143)**

L'incremento di +0.892857 punti nella collaborazione interdisciplinare trova conferma sia nelle evidenze qualitative sia nei risultati statistici. Durante la fase PRE, la codifica delle interviste aveva evidenziato due criticità ricorrenti:

- asimmetrie informative tra i team,

- differenze nelle capacità tecniche, in particolare fra l'area digitale e quella di ricerca.

Tali discontinuità producevano rallentamenti interpretativi, difficoltà nel coordinamento e una percezione diffusa di distanza professionale.

Il protocollo di intervento ha introdotto tre dispositivi centrali che hanno ridotto queste fratture:

- glossari interdisciplinari come strumenti di traduzione semantica,
- spazi di discussione strutturata che hanno sostenuto l'allineamento concettuale,
- rituali collaborativi ricorrenti che hanno favorito continuità comunicativa e reciprocità interpretativa.

Le interviste POST confermano un netto miglioramento: i partecipanti dichiarano di comprendere meglio le logiche operative dei colleghi, di avere un linguaggio comune più accessibile e di percepire minori discontinuità nelle fasi di transizione tra un team e l'altro.

Questa evoluzione è ulteriormente supportata dal dato statistico:

$t = 14.252193$ ;  $p = 2.590052e-09$ ,

che indica un cambiamento altamente significativo e non attribuibile al caso. La collaborazione interdisciplinare emerge così come uno dei principali ambiti di trasformazione attivati dall'approccio FI.

#### ***5.4.2 Comunicazione organizzativa, chiarezza dei ruoli e pratiche riflessive***

L'intervento attraverso il framework FI ha prodotto effetti particolarmente rilevanti su tre dimensioni centrali del funzionamento organizzativo: la comunicazione interna, la definizione dei ruoli e lo sviluppo di pratiche riflessive. Tale evidenza emerge in modo convergente sia dalle misure PRE–POST sia dalle testimonianze raccolte durante le interviste.

La comunicazione organizzativa mostra un incremento da 5.32 a 6.27 (+0.95).

Questo miglioramento riflette l'efficacia degli strumenti introdotti per affrontare le criticità emerse nella fase PRE, caratterizzate da complessità semantiche, uso eterogeneo dei linguaggi professionali e frequenti fraintendimenti.

L'introduzione di mappe concettuali condivise, rituali comunicativi brevi, canvases di allineamento dei ruoli e pratiche di "visibilità cognitiva" (De Giuseppe, 2018) ha reso più intelligibili i processi di lavoro. Nelle interviste POST, i partecipanti riportano una "drastica riduzione dei malintesi", indicando una trasformazione tangibile nella qualità dello scambio comunicativo quotidiano.

La chiarezza dei ruoli e dei processi rappresenta l'area di maggior miglioramento, con un incremento da 5.82 a 6.91 (+1.09).

Gli esiti qualitativi confermano che, prima dell'intervento, i ruoli erano percepiti come fluidi, talvolta ambigui, e ricchi di aspettative implicite. La ricostruzione condivisa di una "narrazione dei ruoli", elaborata attraverso strumenti del Framework FI di esplicitazione e confronto, ha progressivamente stabilizzato i confini operativi, facilitando il coordinamento e la responsabilizzazione reciproca. La significatività statistica ( $t = 10.88$ ;  $p < 0.00000007$ ) indica che il cambiamento non è episodico, ma strutturale.

Le pratiche riflessive e l'apprendimento professionale crescono da 5.13 a 5.93 (+0.80).

A supporto di tale evoluzione si collocano attività introdotte nella fase Sperimentare, come retrospettive mensili, sessioni guidate di metariflessione e log condivisi di apprendimento. Questi dispositivi hanno reso la riflessività una pratica ricorrente, trasformandola da attività sporadica a elemento strutturante della vita organizzativa.

Anche la percezione di identità organizzativa e senso di appartenenza registra un incremento da 5.09 a 5.95 (+0.86).

Il risultato, pur rappresentando l'aumento più contenuto, segnala un progressivo avvicinamento tra i valori dichiarati di cooperazione e le pratiche operative quotidiane. La presenza di strumenti cognitivi condivisi e di una narrativa comune dei processi ha contribuito a rendere l'organizzazione più leggibile e coerente agli occhi dei dipendenti.

### 5.5 Fasi dell'IF e cambiamenti organizzativi osservabili

| Fase FI    | Attività realizzate                                                                          | Cambiamenti osservabili                                                                                                                  |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ESPLORARE  | Questionari PRE, interviste PRE, osservazioni sul campo, mappature cognitive e collaborative | Sono state riconosciute le lacune tecniche, la frammentazione semantica e l'invisibilità dei processi cognitive e decisionali.           |
| IDEARE     | workshop di co-progettazione, concept mapping, formulazione di ipotesi transformative        | Costruzione di glossari interdisciplinari, strumenti di traduzione semantica e primi modelli condivisi di rappresentazione dei processi. |
| PROGETTARE | Costruzione del protocollo FI, definizione degli strumenti di monitoraggio,                  | Produzione del canvas di chiarezza dei ruoli, del registro riflessivo e della                                                            |

|              |                                                                                                                     |                                                                                                                                                       |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | sviluppo dei canvas operativi per la rappresentazione condivisa di ruoli e processi.                                | mappa cognitiva dell'organizzazione.                                                                                                                  |
| SPERIMENTARE | Implementazione progressive e attuazione, osservazione partecipata, feedback ricorsivi, pratiche di metariflessione | Inoltre, sono state condotte retrospettive mensili, introduzione di una narrazione condivisa dei ruoli e istituzione di rituali comunicativi stabili. |

Fonte: elaborazione propria

L'intera sequenza evidenzia una coerenza diretta tra le attività e le fasi del modello FI e le trasformazioni misurate, mostrando un allineamento strutturato tra fasi del framework, interventi realizzati e cambiamenti emersi nelle analisi quantitative e qualitative.

### **5.6 Tabelle PRE–POST dell'intervento: visibilità cognitiva, chiarezza dei ruoli, allineamento comunicativo e pratiche riflessive**

La Figura 16 offre una rappresentazione sintetica dell'andamento delle medie PRE e POST nelle cinque aree indagate, consentendo una lettura immediata delle variazioni intervenute a seguito dell'applicazione del protocollo FI.

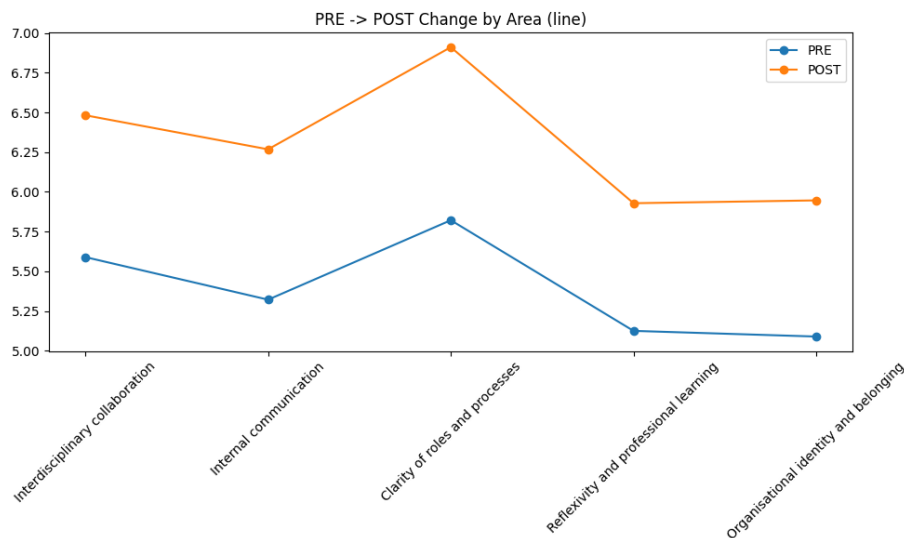


Figura 16. Andamento delle medie PRE e POST nelle cinque aree di valutazione dell'intervento FI (elaborazione propria- Output generato dal sistema di analisi (Python)).

Dal confronto visivo emerge un progresso omogeneo in tutte le dimensioni analizzate. In particolare, l'area "Chiarezza dei ruoli e dei processi" mostra l'incremento più marcato, seguita da "Comunicazione interna". La figura conferma così, sul piano descrittivo, la tendenza già rilevata nelle analisi statistiche.

Di seguito sono riportate le tabelle comparative PRE-POST, ricavate direttamente dai dati numerici del questionario. Le medie di ciascuna area sono presentate accanto alla differenza tra i valori prima e dopo l'intervento FI, così da evidenziare l'intensità del cambiamento osservato.

Tabella 5.3 - PRE-POST Visibilità cognitiva

| PRE_media | POST_media | Differenza |
|-----------|------------|------------|
| 5.589286  | 6.482143   | +0.892857  |

Fonte: elaborazione propria

Tabella 5.4 - Chiarezza di ruolo PRE-POST

| PRE_media | Media POST | Differenza |
|-----------|------------|------------|
| 5.821429  | 6.910714   | +1.089286  |

Fonte: elaborazione propria

Tabella 5.5 - Allineamento comunicativo PRE-POST

| PRE_media | POST_media | Differenza |
|-----------|------------|------------|
| 5.321429  | 6.267857   | +0.946429  |

Fonte: elaborazione propria

Tabella 5.6 - Adozione della pratica riflessiva PRE-POST

| PRE_media | POST_media | Differenza |
|-----------|------------|------------|
| 5.125000  | 5.928571   | +0.803571  |

Fonte: elaborazione propria

## 5.7 Approfondimento PRE–POST sui dati delle singole voci del questionario

I punteggi originari del questionario, relativi alle singole domande da Q1 a Q20 (item) e utilizzati nelle elaborazioni precedenti, sono stati mantenuti nella loro forma integrale e analizzati senza alcuna trasformazione.

L'esame congiunto delle tabelle principali mostra che il miglioramento osservato non riguarda soltanto specifiche domande, ma si distribuisce in modo trasversale tra tutti i profili professionali coinvolti ("Social Research", "Digital", "Administration", "Data") e tutti i partecipanti.

Un elemento di particolare rilievo emerge dall'analisi delle statistiche di Wilcoxon:

il valore pari a 0.0 in tutte le dimensioni indica che ogni partecipante ha registrato un incremento nei punteggi, oppure ha mantenuto il livello precedente, senza alcun caso di diminuzione tra la rilevazione PRE e quella POST.

Questo andamento omogeneo rappresenta un segnale robusto di trasformazione organizzativa, diffusa e coerente lungo l'intera struttura, confermando la portata sistemica e la solidità educativa dell'intervento FI.

### **5.8 Conclusioni generali dell'applicazione del protocollo di intervento FI**

L'insieme delle evidenze raccolte, analisi statistiche, materiali discorsivi e dinamiche emerse durante le attività, mostra una trasformazione profonda nei modi in cui Open Impact produce, interpreta e coordina la conoscenza. La convergenza tra fonti diverse evidenzia un processo di apprendimento organizzativo che ha progressivamente reso riconoscibili dimensioni cognitive e collaborative fino ad allora implicite.

L'esplicitazione dei ragionamenti interni, delle euristiche operative e dei criteri interpretativi ha consentito ai professionisti di chiarire la struttura cognitiva che sostiene le decisioni quotidiane e di trasformarla in oggetto di discussione condivisa. Questo passaggio, dall'agire tacito all'elaborazione consapevole, costituisce il contributo pedagogico più rilevante dell'intervento, poiché trasforma la routine professionale in un ambiente generativo di conoscenza.

Sul piano semantico, la progressiva costruzione di un lessico comune ha ridotto le distanze tra linguaggi disciplinari differenti e ha favorito una comunicazione più nitida e accessibile. L'elaborazione di glossari interdisciplinari, dispositivi di traduzione interna e mappe concettuali ha permesso di stabilire punti di riferimento condivisi, rendendo più fluido il confronto tra aree tecniche, analitiche e progettuali.

La ridefinizione dei confini di ruolo e delle aspettative reciproche ha rafforzato la leggibilità dell'assetto organizzativo, incrementando la stabilità dei processi e facilitando il riconoscimento dei contributi individuali. Le pratiche riflessive introdotte, retrospettive periodiche, strumenti di

metacognizione, momenti di riallineamento, hanno consolidato un'abitudine all'analisi critica dell'esperienza e all'adattamento continuo.

Queste trasformazioni hanno prodotto una configurazione più coerente dell'organizzazione: la comprensione dei processi è divenuta più solida, la comunicazione più permeabile, la cooperazione più consapevole. I risultati quantitativi mostrano che tali cambiamenti non riguardano singoli gruppi o dimensioni circoscritte, ma attraversano l'intera struttura professionale, confermando la diffusività pedagogica dell'intervento.

Il protocollo di intervento ha quindi agito come un dispositivo di chiarificazione cognitiva e di riallineamento semantico, favorendo la costruzione di significati condivisi e l'istituzione di pratiche collaborative maggiormente intenzionali. La trasformazione registrata non si limita al miglioramento di specifici indicatori: riguarda la qualità complessiva dell'ecologia conoscitiva dell'organizzazione e le condizioni che la sostengono nel tempo.

## Conclusioni

La ricerca sviluppata nel corso del triennio ha mostrato come, nei contesti organizzativi caratterizzati da elevata complessità cognitive (De Giuseppe, 2018), pluralità semantica e intensa digitalizzazione, il nesso tra pedagogia ed economia aziendale assume una funzione generativa, capace di orientare la produzione di conoscenza (Dunken, 1969), la cooperazione interna (Cohen, 2003) e la qualità dell'azione collettiva (Zamagni, 2019).

Ciò che inizialmente poteva apparire come un'intersezione tra discipline differenti si è progressivamente delineato come un principio strutturante: i processi organizzativi e manageriali acquistano coerenza e continuità quando sono sostenuti da forme di apprendimento distribuito, da una semantica condivisa e da pratiche riflessive (De Giuseppe, 2017) che rendono intelligibile il lavoro.

L'impianto metodologico elaborato nella ricerca ha permesso di verificare la consistenza di questa ipotesi. L'integrazione del framework Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018) con i criteri della ISO 6385:2016 ha fornito un fondamento solido, capace di coniugare una prospettiva pedagogica situata con gli standard internazionali dedicati alla progettazione dei sistemi socio-tecnici.

La FI ha operato come dispositivo interpretativo in grado di rendere visibili i processi cognitivi taciti, di chiarire le connessioni semantiche che orientano la collaborazione e di sostenere la costruzione di ambienti human-centred nei quali dimensioni cognitive, relazionali e tecniche risultano integrate in modo coerente.

L'intervento condotto presso Open Impact ha rappresentato un contesto privilegiato per osservare l'operatività di questo impianto metodologico. La fase esplorativa ha messo in luce l'esistenza di processi interpretativi diffusi, ma non formalizzati, e di un'eterogeneità semantica direttamente connessa alla pluralità disciplinare dell'organizzazione. Le attività sviluppate nel corso delle diverse fasi, mappe delle routine interpretative, matrici

semantiche, schede di traduzione interdisciplinare, rappresentazioni dei ruoli, template collaborativi e la costruzione del Sistema Operativo Cognitivo, hanno contribuito a rendere stabile e condivisa una struttura di significati che, nella situazione iniziale, risultava parziale o frammentata.

La fase valutativa, articolata attraverso questionari PRE-POST, test di Wilcoxon, analisi descrittive e grafici radar, ha mostrato incrementi significativi nella chiarezza interpretativa, nella qualità comunicativa, nella consapevolezza metacognitiva, nella permeabilità semantica e nella coerenza organizzativa. Si tratta di trasformazioni che investono il modo in cui l'organizzazione interpreta se stessa, attribuisce significato ai processi e orienta intenzionalmente l'azione professionale.

Sul piano teorico, i risultati suggeriscono che, nei sistemi organizzativi complessi, le competenze manageriali maturano pienamente quando possono contare su una solida infrastruttura educativa, capace di sostenere la comprensione condivisa, la negoziazione dei significati e la formazione di giudizi professionali riflessivi. La questione non riguarda una gerarchia tra prospettive disciplinari, ma il riconoscimento di un terreno comune nel quale i processi di apprendimento e i processi di governo si sviluppino in modo interdipendente.

Questa evidenza deve essere collocata entro la cornice socio-culturale contemporanea. Nell'attuale società segnata dal rischio (Beck, 1986) e dall'incertezza (Bauman, 1999), la pressione verso decisioni rapide, risultati immediati e semplificazioni interpretative è ulteriormente amplificata dalla trasformazione digitale. Come osservato da Byung-Chul Han (2010), le logiche performative che attraversano il lavoro tendono a comprimere gli spazi di riflessione, a ridurre la profondità dei processi cognitivi e ad attribuire valore a ciò che è immediatamente quantificabile. In simili configurazioni culturali, percorsi pedagogici fondati su dialogo, reciprocità interpretativa e sedimentazione dei significati possono incontrare tensioni che riflettono la struttura stessa del mondo sociale in cui si collocano.

L'esperienza svolta presso Open Impact, durata un anno, ha mostrato come tali tensioni possano essere affrontate quando l'organizzazione dispone di un orientamento valoriale e cognitivo coerente con la natura dialogica del processo. La disponibilità epistemica, la sensibilità verso pratiche generative e la propensione a valorizzare i processi interpretativi hanno reso possibile integrare il protocollo nella vita organizzativa senza comprometterne la funzionalità. Non è tuttavia garantito che altri contesti manifestino analoga predisposizione: molte organizzazioni, immerse in logiche performative accelerate o rigidamente orientate all'output immediato, potrebbero faticare a riconoscere il valore di un percorso trasformativo che richiede gradualità, approfondimento e continuità interpretativa. Questo rappresenta uno dei principali limiti della ricerca e, al tempo stesso, una delle piste più rilevanti da approfondire.

Le prospettive future includono l'applicazione del protocollo FI in cooperative mature, nelle pubbliche amministrazioni, in ecosistemi digitali ad alta automazione, nonché l'avvio di studi longitudinali capaci di osservare la stabilità delle trasformazioni cognitive nel tempo. Tali sviluppi sono necessari per consolidare ulteriormente un modello integrato tra pedagogia, management e trasformazione digitale.

La ricerca si è posta dunque l'obiettivo di mostrare come la produzione di valore nelle organizzazioni contemporanee si fonda anche sulla capacità di produrre significato. Laddove i processi interpretativi diventano condivisi, riflessivi e intenzionali, l'organizzazione acquisisce la possibilità di generare apprendimento, innovazione e impatto sociale in forme stabili e culturalmente sostenibili, in sintonia con le sfide ed anche le fragilità, della nostra epoca.

## BIBLIOGRAFIA

- Akerlof, G. A., & Kranton, R. E. (2000). *Economics and identity*. The Quarterly Journal of Economics, 115(3), 715–753.  
<https://doi.org/10.1162/003355300554881>
- Aiello, E., Donovan C., Duque E., Fabrizio S., FlechaHolm R.P., Molina S., Oliver E., Reale E. (2020). *Effective strategies that enhance the social impact of social sciences and humanities research*. Evidence & Policy, 17(1), 131–146.  
<https://doi.org/10.1332/174426420X15834126054137>
- Aiello, P., Di Tore, S., Di Tore, P. A., & Sibilio, M. (2013). *Didactics and simplicity: Umwelt as a perceptive interface*. Education Sciences & Society, 1, 27–35.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Alberici, A. (2005). *La centralità del soggetto e il diritto di cittadinanza: Focus on lifelong e lifewide learning*. EDAFORUM – Rivista di Educazione degli Adulti, (2). Disponibile su [http://www.edaforum.it/numero02/mon\\_alberici.htm](http://www.edaforum.it/numero02/mon_alberici.htm)
- Amesti, N., García, M., Zubizarreta, M., Astigarraga, E., & Altuna, J. (2017). *Mendeberri 2025: Hezkuntza ereduaren ardatzen definizioa*. Mondragon Unibertsitatea.
- Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A., & Alzahrani, A. I. (2020). *A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines*. Educational Technology Research and Development, 68(3), 1017–1051.
- Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. HarperCollins.
- Arizmendiarieta, J. M. (1984). *La empresa para el hombre*. Caja Laboral Popular.
- Arizmendiarieta, J. M. (1999). *Pensamientos (Reprint of the 1983 edition)*. Caja Laboral Popular.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Bandi, A., & Schwartz, S. H. (2003). *Values and behavior: Strength and structure of relations*. Personality and Social Psychology Bulletin, 29(10), 1207–1220. <https://doi.org/10.1177/0146167203254602>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1975). *Social learning and personality development*. Englewood Cliffs, NJ: Holt, Rinehart & Winston.
- Bagnoli, C., & Costantini, A. (2025). *Innovazione strategica e ricerca-intervento: Strumenti metodologici e casi aziendali*. Giappichelli.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione: Le conseguenze sulle persone*. Roma–Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma–Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2017). *Meglio essere felici*. Roma: Castelvecchi.
- Beck, U. (2000). *I rischi della libertà*. L'individuo nell'epoca della globalizzazione. Bologna: Il Mulino.
- Bellini, B., & Tonelli, R. (2023). (a cura di). *Ripensare lo sviluppo: Quale ruolo per la cooperazione del XXI secolo?* Bologna: Fondazione Barberini.
- Berle, A. A., & Means, G. C. (1932). *The modern corporation and private property*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità* (F. Niola, Trad.). Torino: Codice Edizioni.
- Besselaar, P., Flecha, R., & Radauer, A. (2018). *Monitoring the impact of EU framework programmes*. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/cbb7ce39-d66d-11e8-9424-01aa75ed71a>
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Roma: Carocci.
- Birchall, J. (2014). *The governance of large co-operative businesses*. Manchester: Co-operatives UK.
- Blair, M., Bourne, J., Coffin, C., Creese, A., & Kenner, C. (1999). *Making the difference: Teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. London: HMSO.
- Bloom, B. S. (1994). *Reflections on the development and use of the taxonomy: A forty-year retrospective*. In L. W. Anderson & L. A. Sosniak (Eds.), *Bloom's taxonomy*. Yearbook of the National Society for the Study of Education (Vol. 93, No. 2). Chicago, IL: National Society for the Study of Education.
- Bonomi Savignon, A., Scalabrini, F., Paglieri, L., Costumato, L., & Andreacchio, V. (2025). *Trasformazione digitale per la creazione di valore pubblico: quale integrazione? Evidenze dai PIAO dei Ministeri Italiani*. Azienda Pubblica, 1(2025).
- Borgonovi, E. (2021). *Impatto sociale nella teoria economico-aziendale*. In G. Fiorentini (a cura di), *Tutte le imprese devono essere sociali: Profitto e impatto sociale. Sostenibilità per il successo* (pp. 131–136). Milano: FrancoAngeli.
- Borgonovi, E., & Rusconi, G. (2008). *La responsabilità sociale delle istituzioni di pubblico interesse*. Milano: FrancoAngeli.

- Borgonovi, E., Longo, F., & Fattore, G. (2015). *Management delle istituzioni pubbliche (4<sup>a</sup> ed. )*. EGEA.
- Borzaga, C., Galera, G., Franchini, B., Chiomento, S., & Carini, C. (2020). *Social enterprises and their ecosystems in Europe: Comparative synthesis report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bosco, E., & Harris, N. (2020). *From sociology to social theory: Critical cosmopolitanism, modernity, and post-universalism*. *International Sociology*, 35(6), 758–775. <https://doi.org/10.1177/0268580920937001>
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives*. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruni, L., & Zamagni, S. (2004). *Economia civile: Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: Il Mulino.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). *Machine, platform, crowd: Harnessing our digital future*. New York: W. W. Norton & Company.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buonocore, F., Annosi, M. C., de Gennaro, D., & Riemma, F. (2025). *Human–AI teaming and organizational routines*. *Journal of Engineering and Technology Management*. <https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2024.101843>
- Burke, P. F., Schuck, S., Burden, K., & Kearney, M. (2025). *Media literacy and digital wellbeing: Learning outcomes in school settings*. *Computers & Education*, 227, Article 105226. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105226>
- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Carroll, A. B. (1999). *Corporate social responsibility: Evolution of a definitional construct*. *Business & Society*, 38(3), 268–295.
- Carroll, A. B. (2008). *A history of corporate social responsibility: Concepts and practices*. In A. Crane, A. McWilliams, D. Matten, J. Moon, & D. Siegel (Eds.), *The Oxford handbook of corporate social responsibility* (pp. 19–46). Oxford: Oxford University Press.
- Casals, M., Gangoellis, M., Forcada, N., Macarulla, M., & Fuertes, A. (2016). *Intelligent energy management system for underground stations*. *Applied Energy*.
- Cepiku, D. (2022). *A comprehensive framework for the activation, management, and evaluation of co-production in the public sector*. *Journal of Cleaner Production*, 2108, 314640. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.135964>

- Cepiku, D., & Mastrodascio, M. (2021). *Equity in public services: A systematic literature review*. *Public Administration Review*, 81(6), 1143–1160.  
<https://doi.org/10.1111/puar.13380>
- Cheney, G. (1999). *Values at work: Employee participation meets market pressure at Mondragon*. Cornell University Press.
- Cheney, G., Santa Cruz, I., Peredo, A. M., & Nazareno, E. (2014). *Worker cooperatives as an organizational alternative: Challenges, achievements and promise in business governance and ownership*. *Organization*, 21(5), 591–603.  
<https://doi.org/10.1177/1350508414539784>
- Choi-Lundberg, D. L., Butler-Henderson, K., Harman, K., & Crawford, S. (2024). *Faculty perceptions of AI in higher education: Opportunities and threats*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(3), 133–162.  
<https://doi.org/10.14742/ajet.7615>
- Clamp, C. (2000). *The internationalization of Mondragon*. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 71(4), 557–577.
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación (1go edizioa)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cohen, E. Y. (2003). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Colombo, E. (2005). *Una generazione in movimento*. In R. Bosisio, E. Colombo, P. Leonini, & A. Rebughini (a cura di), *Stranieri italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.
- Comite, U. (2008). *Il controllo di gestione ambientale nelle aziende di produzione: Aspetti economico-aziendali*. Centro Editoriale e Librario, Università della Calabria.
- Comite, U. (2010). *Responsabilità sociale e governance di impresa: Aspetti etico-aziendali*. In G. P. Calabrò (a cura di), *La responsabilità tra teoria e prassi* (pp. xx–xx). Padova: Cedam.
- Comite, U. (2018). *Cittadinanza e rendicontazione sociale: L'esperienza del bilancio partecipativo in ambito pubblico*. In V. E. Mota Flores & F. V. Ponte (a cura di), *La cittadinanza quale “valore”: Un approccio giuridico-economico*. Padova: Cedam.
- Comite, U. (2024). *Sustainable business practices: Innovation for a better future*. *Pacific Journal of Business Innovation and Strategy*, 1(1), 1–4.  
<https://doi.org/10.70818/pjbis.2024.v01i01.04>
- Comite, U. (2025). *L'intelligenza artificiale in sanità: Vantaggi e rischi*. Torino: Giappichelli Editore.
- Comite, U., Gallo, A. M., Albergo, F., & Beretta, V. (2025). *Accounting for climate change: A temporal analysis of the literature*. *Business Strategy and the Environment*. Wiley.

- Cornforth, C. (2004). *The governance of co-operatives and mutual associations: A paradox perspective*. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 75(1), 11–32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8292.2004.00241.x>
- Cornforth, C., Thomas, A., Spear, R., & Lewis, J. (1988). *Developing successful worker cooperatives*. Sage.
- Corvo, L., Pastore, L., Manti, A., & Iannaci, D. (2021). *Mapping social impact assessment models: A literature overview for a future research agenda*. *Sustainability*, 13(9), 4750. <https://doi.org/10.3390/su13094750>
- Corvo, L., Pastore, L., Mastrodascio, M., & Cepiku, D. (2022). *The social return on investment model: A systematic literature review*. *Meditari Accountancy Research*, 30(7), 49–86. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-05-2021-1307>
- Cox, P., Geisen, T., & Green, R. (2011). *Qualitative research and social change: European context*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- De Block, L., & Buckingham, D. (2007). *Global children, global media: Migration, media and childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- De Giuseppe, T. (2018). *Flipped inclusion*. L'impianto teoretico tra bisogni emergenti e prospettive epistemologiche. Canterano: Aracne Editrice
- De Giuseppe, T. (2017a). *Metodologia flipped tra sistemica, inclusione e prospettive didattico-assertive*. In *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 409–420. Bari: Pensa Multimedia.
- De Giuseppe, T. (2017b). *Il complex blended learning di spiral nella prospettiva sistemica della flipped inclusion*. In *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 9, 343–356. Trento: Erickson.
- De Giuseppe, T. (2017c). *La didattica flipped for inclusion*. In P. P. Limone & D. Parmigiani (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 132–154). Bari: Pensa.
- De Giuseppe, T. (2017b). *La media education: Didattiche trasformative e cultura pedagogica inclusiva nell'economia della formazione continua*. Avellino: Il Papavero.
- De Giuseppe, T., & Corona, F. (2016). *Progettualità sistemiche e inclusività ricreativa del pensiero laterale in pensiero creativo e laterale*. *Zoom*, (9). Brescia: La Scuola / Scuola Italiana Moderna.
- De Giuseppe, T., & Corona, F. (2017). *Metodologia flipped tra sistemica inclusione e prospettive didattico-assertive*. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 409–xx. [https://doi.org/10.7346/fei-XV-02-17\\_34](https://doi.org/10.7346/fei-XV-02-17_34)
- De Giuseppe, T., & Francese, F. (2024). *Flipped Inclusion and Pedagogical Care in Existential Liminalities: to be there, beyond Ipseity in the unity of the "we"*. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup).

- De Giuseppe, T., Ianniello, A., & Corona, F. (2020). *The Transformativity of the Flipped Inclusion Model, between Anthropocentric Ergonomics of Social Capital, and Ecological-Systemic Empowerment*. *Information*, 11(8), 398.
- De Haas, M. (2004). *Crossmedia communication in the dynamic knowledge society [Report]*. European Commission, DG Information Society.
- De Vitis, F. (2013). *Complicato e complesso: Modelli educativi convergenti*. In H. A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Dewey, J. (1938). *Unity of science as a social problem*. In O. Neurath, R. Carnap, & C. Morris (Eds.), *Foundations of the unity of science: Toward an international encyclopedia of unified science*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1939). *Le fonti di una scienza dell'educazione (trad. it.)*. Napoli: Fridericiana.
- Dewey, J. (1961a). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1961b). *Logica: Teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1938).
- Dewey, J. (1981). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1938).
- Dewey, J. (1984a). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1916).
- Dewey, J. (1984b). *The sources of a science of education*. In J. Dewey, *The later works, 1925–1953* (Vol. 5). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2000). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey J., (1927) , *The Public and Its Problems: An Essay in Political Inquiry*, in *LW*, Vol. 2, 1984.
- Dimitriadis, G. (2008). *Studying urban youth culture*. New York: Peter Lang.
- Di Carlo, E. (2025). *L'impresa che vogliamo: A quali condizioni ripensare le idee di homo economicus, libertà e felicità per superare le criticità del capitalismo neoliberista e della teoria degli shareholder*. *Impresa Progetto – Electronic Journal of Management*, (1).
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2001). *The role of trust in organizational settings*. *Organization Science*, 12(4), 450–467.
- Donati, P. (1998). *La società e la relazione*. In P. Donati (a cura di), *Lezioni di sociologia: Le categorie fondamentali per la comprensione della società*. Padova: CEDAM.

- Duncker, K. (1969). *La psicologia del pensiero produttivo* (G. Petter, A cura di). Firenze: Giunti Barbera. (Opera originale pubblicata nel 1945).
- Eco, U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- EDUCAUSE Learning Initiative. (2009). *7 things you should know about Personal Learning Environments*.
- ElGamal, H. (2025). *Towards a Flipped Learning Ecosystem: A Generative Artificial Intelligence-Enabled Framework*. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 27(2).
- Eppler, M. J. (2002). *Le savoir dans le contexte de l'entreprise: Individus, systèmes et socialisation*. Quaderni dell'Istituto Comunicazione e Formazione, 5.
- European Commission. (2022). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022 report*. Publications Office of the European Union.
- Fabietti, U. (2000). *Il traffico delle culture*. In U. Fabietti, R. Malighetti, & V. Matera (a cura di), *Dal tribale al globale* (pp. xx–xx). Milano: Paravia.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Fici, A. (2012). *Imprese cooperative e sociali*. Evoluzione normativa, profili sistematici e questioni applicative. Torino: Giappichelli.
- Fiorentini, G. (2021). *Tutte le imprese devono essere sociali: Profitto e impatto sociale*. Sostenibilità per il successo. Milano: FrancoAngeli.
- Fiske, J. (1992). *The cultural economy of fandom*. In L. A. Lewis (Ed.), *The adoring audience: Fan culture and popular media* (pp. 30–49). New York, NY: Routledge.
- Fitzpatrick, L. (2024). *“We can’t go back to the way things were”: A case study into how the Covid-19 pandemic influenced changes to Technology Enhanced Learning and Universal Design for Learning Practices in an Irish college of Further Education*. Dublin, National College of Ireland.
- Flecha, R. (2012). *European research, social innovation and successful cooperativist actions*. International Journal of Quality and Service Sciences, 4(4), 332–344.
- Flecha, R., Ngai, P. (2014). *The challenge for Mondragon: Searching for the cooperative values in times of internationalization*. Organization, 21(39), 666–682. <https://doi.org/10.1177/1350508414537625>
- Flecha, R., Santa Cruz I. (2011). *Cooperation for economic success: The Mondragon case*. Analyse & Kritik, 33(1), 157–170.
- Flecha, R., Santa Cruz I., Peredo A. M., & Nazareno E. (2014). *Worker cooperatives as an organizational alternative: Challenges, achievements and promise in business governance and ownership*. Organization, 21(5), 591–603.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. University of Chicago Press.

- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson. (ISBN: 9780992422035)
- Galimberti, U. (2005). *La casa di psiche*. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica. Milano: Feltrinelli.
- Gangi, F., & Mustilli, M. (2018). *La responsabilità sociale dell'impresa: Principi e pratiche*. Milano: Egea.
- Genovesi, A. (1765). *Lezioni di commercio o sia d'economia civile*. Napoli: Fratelli De Simone.
- Genovesi, A. (2019). *Lezioni di economia civile (F. Dal Degan, A cura di)*. Milano: Vita e Pensiero.
- George, B., Andersen, L. B., Hall, J. L., & Pandey, S. K. (2023). *Writing impactful reviews to rejuvenate public administration: A framework and recommendations*. *Public Administration Review*, 83(6), 1517.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità: Fiducia, rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: Il Mulino.
- Gil-Quintana, J. G., & Osuna-Acedo, S. (2020). *Transmedia practices and digital participation in learning ecosystems*. *Social Sciences*, 9(6). <https://doi.org/10.3390/socsci9060092>
- Gordon, T. (2014). *Relazioni efficaci: Come costruirle, come non pregiudicarle*. Bari: La Meridiana.
- Gualandi, A. (2009). *Adulthood e lifelong education: Empowerment e progettualità*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 4(2), 1–18.
- Guilford, J. P. (1980). *Intelligence education is intelligent education*. Tokyo: International Society for Intelligence Education.
- Habermas, J. (1987). *Teoria dell'agire comunicativo (Vols. 1–2)*. Bologna: Il Mulino.
- Haidar, H., Suryoputro, G., & Safii, I. (2025). *Impact of the Internet of Things (IoT) on teachers' digital competence in the era of Education 4.0*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(6), 232–250. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.6.11>
- Han, B.-C. (2010). *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz Berlin.
- Hansmann, H. (1996). *The ownership of enterprise*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections: Culture, people, places (trad. it. La diversità culturale, 2001)*. London–New York: Routledge.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (1999). *Global transformations*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hessen, S. (1958). *Pedagogia e mondo economico*. Roma: Avio.

- Hickman, L. A. (2000). *La tecnologia pragmatica di John Dewey (con una presentazione di G. Spadafora)*. Roma: Armando.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ickes, W. (Ed.). (1997). *Empathic accuracy*. New York: The Guilford Press.
- International Co-operative Alliance. (1995). *Statement on the cooperative identity*. ICA Congress.
- International Co-operative Alliance. (2015). *Guidance notes on the cooperative principles*. ICA Publications.
- International Co-operative Alliance. (2020). *World Cooperative Monitor 2020*. ICA Publications.
- International Co-operative Alliance. (2023). *World Cooperative Monitor 2023*. ICA Publications.
- International Labour Organization. (2018). *Cooperatives and the Sustainable Development Goals: A contribution to the 2030 Agenda*. International Labour Office.
- International Labour Organization. (2019). *Work for a brighter future: Global Commission on the Future of Work*. ILO Publications.
- Irizar, I. (Ed.). (2006). *Cooperativas, globalización y deslocalización*. Mondragón: Mondragon Unibertsitatea.
- Jarke, M. (1986). *Knowledge sharing and negotiation support in collaborative decision environments*. *Decision Support Systems*, 2(1), 93–102. [https://doi.org/10.1016/0167-9236\(86\)90125-9](https://doi.org/10.1016/0167-9236(86)90125-9)
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable: I media tra condivisione, circolazione, partecipazione* (V. B. Sala, Trad.). Milano: Apogeo Education.
- Jensen, M. C., & Meckling, W. H. (1976). *Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure*. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305–360. [https://doi.org/10.1016/0304-405X\(76\)90026-X](https://doi.org/10.1016/0304-405X(76)90026-X)
- Jiang, S., Zhu, H., Li, H., & Li, R. (2025). *Modelling education equality through online platform adoption: Insights into the digital divide, fairness, perceived ease of use, and usefulness*. *Forum for Education Studies*.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). *Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations*. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (Vol. II, pp. 249–286). Academic Press.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). *Prospect theory: An analysis of decision under risk*. *Econometrica*, 47(2), 263–291. <https://doi.org/10.2307/1914185>
- Kagan, S. (2000). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

- Kasimir, S. (1996). *The myth of Mondragón*. State University of New York Press.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2013). *Comportamento organizzativo (2<sup>a</sup> ed. )*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Lagorio, A., Zenezini, G., Mangano, G., Pinto, R. (2022). *A systematic literature review of innovative technologies adopted in logistics management*. International Journal of Logistics Research and Applications, 25, 1043–1066. <https://doi.org/10.1080/13675567.2020.1850661>
- Lawton, M. P., & Simon, B. (1968). *The ecology of social relationships in housing for the elderly*. The Gerontologist, 8, 106–115.
- Leana, C. R., & Van Buren, H. J. (1999). *Organizational social capital and employment practices*. Academy of Management Review, 24(3), 538–555.
- Lencastre, J. A., Morgado, J. C., Rodrigues, T. F., & Bento, M. (2020). *A systematic review on the flipped classroom model as a promoter of curriculum innovation*.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva: Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Li, Y., Wang, Y., Lee, Y., Chen, H., Petri, A. N., & Cha, T. (2024). *AI literacy among university students: Determinants and outcomes*. Teaching and Teacher Education, 48. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101311>
- Lukács, G. (1983). *Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Editori Riuniti.
- Masini, C. (1963). *La dinamica economica nei sistemi dei valori d'azienda*. Milano: Giuffrè.
- Massaro, M., Secinaro, S., Bagnoli, C., & Calandra, D. (2025). *Guest editorial: Artificial intelligence (AI) for management decision-making processes: From measurement to strategy*. Management Decision, 63, 3213–3225.
- McGovern, S. (2001). *L'avanzata dell'e-Learning*. Il Sole 24 Ore.com, 23 maggio. <http://neteconomy24.ilsole.com/art.jhtml?codid=22.0.199342663>
- McGuire, J. W. (1963). *Business and society*. New York: McGraw-Hill.
- Meek, C. B., & Woodworth, W. P. (1990). *Technical training and enterprise: Mondragon's educational system and its implications for other cooperatives*. Economic and Industrial Democracy, 11(4), 505–528. <https://doi.org/10.1177/0143831X9001100404>
- Merleau-Ponty, M. (2010). *La struttura del comportamento*. Milano: Mimesis. (Opera originale pubblicata nel 1942)
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education (2nd ed. )*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mill, J. S. (1848). *Principles of Political Economy, with Some of Their Applications to Social Philosophy* (D. Winch, Ed.). Middlesex, England: Penguin (1970).

- Mitri, M. (2003). *A knowledge management framework for curriculum development*. Journal of Computer Information Systems, 44(2), 15–24. <https://doi.org/10.1080/08874417.2003.11647529>
- Miozza, M., Alimehmeti, G., & Paletta, A. (2025). *The interplay of eco-innovation and stakeholder engagement: Driving sustainability-oriented business practices*. Journal of Environmental Management, 396, Article 128194.
- Molina, F. (2005). *José María Arizmendiarieta (1915–1976)*. Caja Laboral Popular.
- Molina, F. (2006). *Fagor Electrodomésticos 1956–2006: Historia de una experiencia cooperativa*. Caja Laboral Popular.
- Molina, F., & Miguez, A. (2008). *The origins of Mondragon: Catholic co-operativism and social movement in a Basque valley (1941–59)*. Social History, 33(3), 284–298.
- Molinillo, S., Aguilar-Illescas, R., Anaya-Sánchez, R., & Vallespín-Arán, M. (2018). *Exploring student engagement in blended learning settings*. Computers & Education, 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.012>
- Mondragon Assembly. (2023). *Sustainability report and non-financial information statement 2022*. Mondragon Assembly S.Coop. <https://www.mondragon-assembly.com>
- Mondragon Corporation. (2024). *Annual report 2024*. MONDRAGON Corporation.
- Mondragon Unibertsitatea. (2025). *Mendeberri 2025: Hezkuntza ereduaren ardatzak [Documento interno]*. Mondragon Unibertsitatea.
- Monzón, J. L., & Chaves, R. (2008). *The European social economy: Concept and dimensions of the third sector*. Annals of Public and Cooperative Economics, 79(3), 549–577. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8292.2008.00370.x>
- Monzón, J. L., & Chaves, R. (2012). *The Social Economy in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Morgan, J. (2014). *The future of work: Attract new talent, build better leaders, and create a competitive organization*. New Jersey: Wiley.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite: Penser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Morlà-Folch, T., Aubert, A., Díez-Palomar, J., & Hernández-Lara, A. B. (2021). *The Mondragon case: Companies addressing social impact and dialogic methodologies*. Qualitative Inquiry, 28(6), 665–676. <https://doi.org/10.1177/16094069211058614>
- Mounier, E. (1999). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione*. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte. Milano: FrancoAngeli.

- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). *Social capital, intellectual capital and the organizational advantage*. *Academy of Management Review*, 23(2), 242–266.
- Notarnicola Cociani, A. (2022). *Leadership inclusiva: Valorizzare l'unicità delle persone nelle organizzazioni*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- OECD. (2020). *Social economy and the COVID-19 crisis: Current and future roles*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Supporting social economy enterprises in the digital age*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ef18043e>
- Orford, J. (1995). *Psicologia di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ormaechea, J. M. (1991). *La experiencia cooperativa de Mondragón*. Mondragón: Mondragon Corporación Cooperativa.
- Ormaechea, J. M. (1997). *Orígenes y claves del cooperativismo de Mondragón*. Aretxabaleta: Caja Laboral Popular.
- Ormaechea, J. M. (2003). *Didáctica de una experiencia empresarial: El cooperativismo de Mondragón*. Aretxabaleta: Otalora.
- Ormaechea, J. M. (2006). *El trabajo asociado ante la globalización*. In I. Irizar (Ed.), *Cooperativas, globalización y deslocalización*. Mondragón: Mondragon Unibertsitatea.
- Owen, R. (1836–1844). *The book of the new moral world (Vol. 1)*. London: E. Wilson.
- Owen, R. (1971). *Per una nuova concezione della società: e altri scritti (Opera originale pubblicata nel 1927)*. Bari: Laterza.
- Owen, R. (1970). *A New View of Society and Report to the County of Lenark*, ed. V. A. C. Gatrell. Middlesex, England: Penguin.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholè.
- Pérotin, V. (2013). *Worker cooperatives: Good, sustainable jobs in the community*. *Journal of Entrepreneurial and Organizational Diversity*, 2(2), 34–47. <https://doi.org/10.5947/jeod.2013.009>
- Perrini, F. (2018). *Sostenibilità*. Egea.
- Piccardo, C. (1995). *Empowerment*. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona. Milano: Raffaello Cortina.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). *Creating shared value*. *Harvard Business Review*, 89(1–2), 62–77.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2016). *The ecosystem of shared value*. *Harvard Business Review*, 94(10), 80–89.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Ramos, B., & Condotta, R. (2024). *Enhancing learning and collaboration in chemistry education with AI text-generation tools*. *Journal of Chemical Education*, 101, 3246–3254. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c00244>
- Reese, H. W. (2011). *The learning-by-doing principle*. *Behavioral Development Bulletin*, 11(1), 1–19.
- Redondo, G., Santa Cruz, I., Rotger, J. M. (2011). *Why Mondragon? analyzing what works in overcoming inequalities*. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 277–283. <https://doi.org/10.1177/1077800410397806>
- Redondo-Sama, G. (2020). *Supporting democracy through leadership in organizations*. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 1033–1040. <https://doi.org/10.1177/1077800420938885>
- Rivoltella, P. C. (2002). *Riscrivere i percorsi della formazione*, in P. Ardizzone (ed.), *Didattica e tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento. Modelli e strumenti*. Milano: ISU - Università Cattolica
- Rivoltella, P. C. (2003). *La società dell'informazione: un'economia del simbolico*. In W. G. Scott, M. Murtula, M. Stecco (ed.), *Manuale di management. Strategie, modelli e risorse dell'impresa nell'economia digitale* (pp. 139–170). Milano: Il Sole 24 Ore.
- Rivoltella, P. C. (2005). *Formazione multimediale, media education e cooperative learning: nuovi scenari professionali per gli educatori*. In A. Ascenzi & M. Corsi (Eds.), *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche* (pp. 3–23). Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: ELS La Scuola.
- Robertson, R. (1992). *Globalizzazione: Teoria sociale e cultura globale*. Trieste: Asterios.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rossi, G. (2003). *Il conflitto epidemico*. Milano: Adelphi.
- Saab, N., Van Joolingen, W., & Van Hout-Wolters, B. (2005). *Communication in collaborative discovery learning*. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 603–621.
- Sacchetti, S., & Tortia, E. C. (2013). *The internal and external governance of cooperatives: Membership and consistency of values (Euricse Working Paper No. 62/13)*. Trento: Euricse.
- Santos T. (2016). *La institucionalización de la solidaridad: El caso Mondragón*. [Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/100817>
- Sciarelli, S. (2006). *Il concetto di etica sostenibile nell'impresa*. Finanza, marketing e produzione, pp. 115–129.

- Scholz, T. (2016). *Platform Cooperativism: Challenging the Corporate Sharing Economy*. New York: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Scholz, T., & Schneider, N. (Eds.). (2016). *Ours to Hack and to Own: The Rise of Platform Cooperativism, A New Vision for the Future of Work and a Fairer Internet*. New York/London: OR Books.
- Scholz, T., & Tortorici, S. (2025, June 25). *5 ways cooperatives can shape the future of AI*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2025/06/5-ways-cooperatives-can-shape-the-future-of-ai>
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Shirky, C. (2009). *Uno per uno, uno per tutti: Il potere di organizzare senza organizzazione*. Torino: Codice Edizioni.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori Editore.
- Smith, A. (1759). *The theory of moral sentiments*. London: A. Millar.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. London: W. Strahan and T. Cadell.
- Sozio, A., & Tornusciolo, S. (2024). *Gamification in primary school: “return to deir el-medina”*. Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 4(3).
- Spear, R. (2004). *Governance in democratic member-based organisations*. Annals of Public and Cooperative Economics, 75(1), 33–59.
- Srinivasan, V., & Murthy, H. (2021). *Improving reading and comprehension with AI-supported tools*. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2, Article 100019. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100019>
- Sordé, T., Flecha R., Rodríguez J. A., Bosch J. L.C. (2020). *Qualitative inquiry: A key element for assessing the social impact of research*. Qualitative Inquiry, 26(8–9), 948–954. <https://doi.org/10.1177/1077800420938117>
- Stickers, K. W. (2011). *Dewey, economic democracy, and the Mondragon cooperatives*. In Pragmatism and the Social Sciences. A Century of Influences and Interactions (Vol. 1, Section III: Pragmatist Appropriations).
- Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (2001). *Errorless learning*. Reinforcement contingencies and stimulus control transfer in delayed prompting. Journal of Applied Behavior, 17(2), 175–188.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.

- Thaler, R. H. (2015). *Misbehaving: The making of behavioral economics*. New York: W. W. Norton & Company.
- Todino, M. D. (2024). *Flipped Inclusion: a bottom-up systemic concept of inclusion*. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup).
- Tzirides, A. O. O., Zapata, G., Kastania, N. P., Saini, A. K., Castillo, R., & Park, C. (2024). *Explainable artificial intelligence models for educational outcomes*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, Article 100184. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100184>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Unione Europea. (2024). *Regolamento (UE) 2024/1689 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 13 giugno 2024, che stabilisce norme armonizzate sull'intelligenza artificiale e modifica i regolamenti (CE) n. 300/2008, (UE) n. 167/2013, (UE) n. 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 e (UE) 2019/2144 e le direttive 2014/90/UE, (UE) 2016/797 e (UE) 2020/1828 (Legge sull'intelligenza artificiale) (Testo rilevante ai fini del SEE)*. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 202.
- Vaillant, Y., Lafuente, E., & Vendrell-Herrero, F. (2025). *AI-enabled entrepreneurship: Transforming opportunity development*. *Journal of Product Innovation Management*. <https://doi.org/10.1111/jpim.12807>
- van der Stap, N., van den Bogaart, T., van Ginkel, S., Rahimi, E., & Wopereis, I. (2024). *AI-based feedback in higher education: A state-of-the-art review*. *Computers & Education*, 219, Article 105103. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105103>
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. New York–Oxford: Routledge.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Development, applications*. New York, NY: George Braziller.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio (a cura di L. Mecacci)*. Bari: Laterza. (Ed. it. 2008).
- Vygotskij, L. S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.
- Weiling, C. T., Lew, L. S., & Ooi, O. S. (2025). *Personalised and adaptive learning in higher education through AI-driven analytics*. *F1000Research*. <https://doi.org/10.12688/f1000research.166248.1>
- Wentzel, K. R. (1997). *Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring*. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419.

- Werther Jr., W. B., & Chandler, D. (2010). *Strategic corporate social responsibility: Stakeholders in a global environment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Whyte, J. (2019). *The morals of the market: Human rights and the rise of neoliberalism*. London: Verso Books.
- Whyte, W. F., & Whyte, K. K. (1991). *Making Mondragón: The growth and dynamics of the worker cooperative complex (2nd ed. )*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Whyte, W. F. (1995). *Learning from the Mondragón cooperative experience*. *Studies in Comparative International Development*, 30, 58–67.  
<https://doi.org/10.1007/BFo2802954>
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York, NY: Columbia University Press.
- Zamagni, S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Zamagni, S. (2019). *Responsabili: come civilizzare il mercato*. Bologna: Il Mulino.
- Zamagni, S., & Zamagni, V. (2008). *La cooperazione*. Bologna: Il Mulino.
- Zappa, G. (1957). *Le produzioni nell'economia delle imprese*. Milano: Giuffrè.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: PublicAffairs.

## APPENDICI

**APPENDICE TABELLA B1 - Fasi FI (struttura, attività e risultati)**

| Fase FI                  | Attività                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Output                                                                       |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Fase 1 –<br>ESPLORARE    | Questionari PRE; interviste PRE; osservazione dei processi interni; mappatura delle aree critiche; definizione del problema pedagogico.                                                                                                                                                                                | Output: mappa della complessità organizzativa.                               |
| Fase 2 – IDEARE          | workshop interno di co-progettazione; mappatura concettuale; identificazione di ipotesi trasformative; selezione dei processi da formalizzare.                                                                                                                                                                         | Output: progettazione preliminare di un dispositivo educativo-organizzativo. |
| Fase 3 –<br>PROGETTARE   | Costruzione del dispositivo di FI; elencazione degli strumenti di monitoraggio; programmazione dell'implementazione sperimentale; possibili strumenti: diario di bordo riflessivo; tela della chiarezza dei ruoli; mappa cognitiva organizzativa; registro delle conoscenze condivise; rituali riflessivi settimanali. | Output: un piano pedagogico-operativo.                                       |
| Fase 4 -<br>SPERIMENTARE | implementazione del dispositivo; osservazione delle dinamiche collaborative; raccolta di                                                                                                                                                                                                                               | Output: cambiamenti cognitivi e                                              |

|  |                                                             |                            |
|--|-------------------------------------------------------------|----------------------------|
|  | feedback; metareflessione guidata; aggiustamenti iterativi. | organizzativi osservabili. |
|--|-------------------------------------------------------------|----------------------------|

(I titoli, le attività e gli output rimangono testuali).

***APPENDICE TABELLA B2 - Sezioni del questionario PRE (titoli testuali ed etichette degli item)***

| Sezione                                      | Etichette delle voci                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SEZIONE A - Dati di base                     | Ruolo ricoperto in Open Impact (Area digitale / IT; Area dati / data science; Area ricerca sociale / consulenza; Area amministrazione; Altro).                                                                                                                                                              |
| SEZIONE B - Collaborazione interdisciplinare | Collaboro spesso con colleghi di altre aree. / La collaborazione tra diverse competenze è vantaggiosa per il nostro lavoro. / I contributi dei diversi profili sono ascoltati e integrati. / Comprendo facilmente il ruolo degli altri nei progetti comuni.                                                 |
| SEZIONE C - Comunicazione interna            | Comprendo facilmente il linguaggio usato dai colleghi di altre aree. / Posso chiedere chiarimenti senza difficoltà quando il contenuto non è chiaro. / Ricevo informazioni sul lavoro in modo chiaro e tempestivo. / Esiste un linguaggio comune tra i vari team (digitale, dati, social, amministrazione). |
| SEZIONE D - Ruoli e processi                 | Ho una chiara percezione del mio ruolo. / Le mie responsabilità sono ben definite. / Conosco le fasi principali dei processi a cui partecipo. / I passaggi da un team all'altro avvengono in modo ordinato.                                                                                                 |

|                                               |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SEZIONE E -<br>Apprendimento e<br>riflessione | Ho spazio e strumenti per riflettere sul mio lavoro.<br>/ Le riunioni prevedono momenti di discussione dei<br>processi. / Imparo costantemente dai colleghi. / Il<br>feedback viene ascoltato e considerato nel lavoro<br>quotidiano.              |
| SEZIONE F -<br>Identità<br>organizzativa      | L'ambiente di lavoro favorisce la crescita<br>professionale. / Mi riconosco nei valori<br>dell'organizzazione. / Sento che il mio lavoro<br>contribuisce all'impatto sociale di . / Sento un senso<br>di appartenenza alla comunità professionale. |

*(Il questionario POST ripete le stesse sezioni/strumento).*

***APPENDICE TABELLA B3 - Fasi del confronto PRE-POST  
(etichette e prodotti)***

| Fase analitica                                                                                                                                                                                                                                                      | Risultati                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Esaminare le medie delle risposte per<br>ciascuno dei cinque domini:<br>Collaborazione interdisciplinare;<br>Comunicazione interna; Chiarezza dei<br>ruoli e dei processi; Riflessività e<br>apprendimento professionale; Identità e<br>appartenenza organizzativa. | Tabelle riassuntive; medie e<br>variazioni; grafici (linee,<br>barre) se opportuno.                               |
| Triangolazione (verbatim)                                                                                                                                                                                                                                           | Integrare interviste +<br>questionari + osservazioni                                                              |
| Presentare tabelle comparative PRE-<br>POST                                                                                                                                                                                                                         | Visibilità cognitiva PRE vs<br>POST; chiarezza di ruolo<br>PRE vs POST; allineamento<br>comunicativo PRE vs POST; |

|  |                                                 |
|--|-------------------------------------------------|
|  | adozione di pratiche<br>riflessive PRE vs POST. |
|--|-------------------------------------------------|

**APPENDICE TABELLA B4 - Schema di codifica (interviste PRE)**  
**- Verbatim**

| Codice di primo ordine (verbatim dal file)                                                                                                | Categoria di secondo ordine (etichetta)               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| "mancanza di competenze digitali interne"                                                                                                 | Mancanza di capacità tecnica                          |
| "forte asimmetria informativa"                                                                                                            | Mancanza di capacità tecnica                          |
| "conoscenza tacita"                                                                                                                       | Processi taciti/non formalizzati                      |
| "ruoli professionali fluidi e intercambiabili"                                                                                            | Fluidità/ambiguità dei ruoli                          |
| "sovrapposizione di responsabilità"                                                                                                       | Fluidità/ambiguità dei ruoli                          |
| "Comunicazione interna complessa"                                                                                                         | Frammentazione semantica / comunicazione              |
| "La distanza semantica genera incomprensioni".                                                                                            | Frammentazione semantica / comunicazione              |
| "Necessità di rendere più visibili e formalizzati i processi cognitivi e collaborativi".                                                  | Necessità di dispositivi riflessivi / formalizzazione |
| "Abbiamo immaginato Open Impact come un progetto profondamente partecipativo... orientato a un modello ispirato ai principi cooperativi". | Valori / identità cooperative                         |

|                                                                   |                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| "Una sola azienda... integrare contenuti e sviluppo tecnologico". | Tensione di integrazione: esigenze di un'unica azienda vs esigenze di processo |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|

**APPENDICE TABELLA B5 - Schema di codifica (interviste POST)**

| Codice di primo ordine (verbatim)                                                       | Categoria di secondo ordine                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| "retrospettiva mensile"                                                                 | Rituale riflessivo istituzionalizzato      |
| "glossari interdisciplinari"                                                            | Strumenti di traduzione condivisi          |
| "brevi rituali di comunicazione all'inizio del progetto".                               | Ritual di comunicazione condivisi          |
| "micro-rituali riflessivi"                                                              | Micropratiche riflessive                   |
| "I ruoli non solo sono più definiti, ma sono accompagnati da una narrazione condivisa". | Chiarezza dei ruoli + narrazione           |
| "la creazione dell'associazione Open Impact Space ... facilitata dall'intervento di FI" | Cristallizzazione dell'identità collettiva |
| "Ora sappiamo come riconoscere e gestire [la conoscenza tacita]".                       | Conoscenza tacita resa leggibile           |
| "un linguaggio di base comune"                                                          | Allineamento semantico                     |

**APPENDICE TABELLA B6 - Mappatura dei macrotemi di primo ordine → secondo ordine → FI**

| Macrotema FI (testualmente) | Categorie del secondo ordine | Esempio di citazioni del primo ordine |
|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------------|

|              |                                                                                                                |                                                                                                                                                                 |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Esplorare    | Processi taciti/non formalizzati; carenza di capacità tecnica; frammentazione semantica                        | "Conoscenza tacita"; "mancanza di competenze digitali interne"; "la distanza semantica genera incomprensioni".                                                  |
| Ideare       | Strumenti di traduzione condivisi; chiarezza dei ruoli + narrazione; selezione dei processi da formalizzare    | "glossari interdisciplinari"; "ruoli ... accompagnati da una narrazione condivisa"; "selezione dei processi da formalizzare".                                   |
| Progettare   | Rituale riflessivo istituzionalizzato; Strumenti di monitoraggio; Micropratiche riflessive                     | "retrospettiva mensile"; "definizione degli strumenti di monitoraggio"; "micro-rituali riflessivi".                                                             |
| Sperimentare | Leggibilità della conoscenza tacita; allineamento semantico; Cambiamenti cognitivi e organizzativi osservabili | "ora sappiamo come riconoscere e trattare [la conoscenza tacita]"; "un linguaggio di base comune"; "Output: cambiamenti cognitivi e organizzativi osservabili". |

## APPENDICE C – INTERVISTE (TESTI INTEGRALI)

### Appendice C1 – Intervista PRE intervento al Fondatore A (Maggio 2024)

L'intervista mira a ricostruire le origini, l'evoluzione e le criticità organizzative di Open Impact prima dell'implementazione del protocollo Flipped Inclusion. L'attenzione è rivolta ai processi interni, alle dinamiche

collaborative e alle difficoltà di comunicazione, al fine di delineare le basi dell'intervento pedagogico.

Domanda 1 – Come è nato Open Impact e qual è stata l'intuizione iniziale del gruppo fondatore?

Open Impact è nato nel 2019, dopo aver vinto il bando Presid della Regione Lazio per gli spin-off universitari. I quattro fondatori provenivano da background diversi: due già attivi nella ricerca accademica (un nuovo dottorando e un ricercatore) e due con esperienza nell'impresa sociale.

L'idea originale era quella di creare uno strumento stabile per la Terza Missione, in grado di trasferire nella società modelli di ricerca sulla misurazione del valore e dell'impatto sociale e ambientale. Il primo prototipo di database è nato in un master universitario, durante un workshop in cui abbiamo sperimentato quelli che sarebbero poi diventati gli strumenti digitali di Open Impact.

Domanda 2 – Come immaginavi Open Impact nelle sue fasi iniziali, prima della costituzione formale come società a responsabilità limitata?

Abbiamo immaginato Open Impact come un progetto profondamente partecipativo, orientato verso un modello ispirato ai principi cooperativi. In quella fase avevamo anche esplorato la possibilità di costituire una spin-off cooperativa, analizzando un esempio esistente in Italia, precisamente in Emilia Romagna. L'idea di base era quella di costruire un'azienda che combinasse ricerca, impatto sociale e una forma di governance più comunitaristica.

Al momento della costituzione, tuttavia, gli organi universitari non hanno autorizzato la forma cooperativa, a causa di difficoltà interpretative legate alla partecipazione accademica. Open Impact è quindi nata come SRL, ma con una forte intenzione iniziale di mantenere un orientamento cooperativo e comunitario.

Domanda 3 - Quale ricerca accademica ha guidato la fase iniziale?

La ricerca riguardava la misurazione dell'impatto sociale e ambientale. Era chiaro che il problema non era la mancanza di modelli, ma la qualità dei dati disponibili. Questa intuizione ha portato all'idea di creare un'infrastruttura di dati in grado di supportare misurazioni robuste e comparabili.

La visione di Open Impact era quindi radicata nella ricerca scientifica e nella convinzione che la misurazione dell'impatto dovesse evolversi verso modelli più solidi e digitalizzati.

Domanda 4 – Quali difficoltà avete incontrato nei primi anni?

La difficoltà principale era la mancanza di competenze digitali interne: nessuno dei fondatori aveva un background informatico. Ciò ha generato una forte asimmetria informativa che ha rallentato lo sviluppo degli strumenti digitali.

Allo stesso tempo, era necessario mantenere un legame costante con i ricercatori sociali, spesso figure ibride e , essenziali per integrare contenuti qualitativi e quantitativi nei modelli di misurazione.

Domanda 5 – Come si è evoluta la componente digitale dell'azienda?

Un passo decisivo è stato vincere il programma Smart&Start, che ha permesso di investire in modo significativo in ricerca e sviluppo. Ciò ha consentito di costituire nel tempo un team IT interno con figure quali sviluppatori, progettisti UX, data scientist e un product manager.

L'assunzione del solution architect, avvenuta nel 2024 dopo anni di ricerca, ha rappresentato un punto di svolta, perché ha colmato la grande asimmetria informativa iniziale.

Domanda 6 – Come si presenta oggi l'organizzazione?

L'azienda è composta da quattro soci fondatori e circa quattordici dipendenti a tempo indeterminato, oltre a collaboratori esterni, consulenti e ricercatori universitari.

La varietà dei profili è molto ampia: econometrici, urbanisti, ricercatori qualitativi, data scientist, sviluppatori, statistici e figure miste tra il mondo accademico e quello imprenditoriale.

Domanda 7 – Quali sono le questioni critiche che emergono?

La comunicazione interna è complessa. Il team digitale utilizza un linguaggio tecnico, mentre il team di ricerca sociale utilizza concetti e metodologie che non sono sempre facili da tradurre.

Questa distanza semantica genera incomprensioni, soprattutto quando i contenuti devono essere tradotti in strumenti digitali come dashboard o modelli automatizzati.

Domanda 8 – Come si sta evolvendo l'integrazione tra il team digitale e quello di consulenza?

Fino al 2023 le due aree erano separate. Dal 2024 abbiamo iniziato a lavorare come "un'unica azienda", cercando di integrare lo sviluppo dei contenuti e della tecnologia. Ciò ha aumentato la collaborazione, ma ha anche evidenziato la necessità di processi comuni, ruoli più chiari e spazi di riflessione condivisi.

Domanda 9 – Quali sono le esigenze formative più urgenti dell'organizzazione?

È necessario rendere più visibili e formalizzati i processi cognitivi e collaborativi che guidano il lavoro. Molte pratiche interne sono ricche e innovative, ma rimangono implicite e non strutturate.

Abbiamo bisogno di dispositivi riflessivi per trasformare la collaborazione quotidiana in apprendimento consapevole.

Domanda 10 – Qual è la vostra visione a lungo termine?

La visione a lungo termine è quella di sviluppare un modello in grado di combinare rigore scientifico, imprenditorialità e innovazione sociale.

Il sogno dichiarato, fin dall'inizio, è quello di costruire una realtà che nei prossimi anni possa avvicinarsi a un modello ispirato a Mondragón: un'organizzazione in grado di integrare ricerca, impatto, collaborazione e sviluppo territoriale.

## **C2 – Intervista PRE intervento al Fondatore B (Maggio 2024)**

Domanda 1 – Quali erano le aspettative iniziali riguardo alla costruzione di Open Impact come organizzazione?

Fin dall'inizio abbiamo immaginato Open Impact come un'impresa in grado di coniugare rigore scientifico, sostenibilità economica e una solida base metodologica. Il nostro obiettivo era quello di creare una realtà che ci consentisse di riunire competenze diverse per sviluppare strumenti digitali e contenuti di ricerca applicata.

L'idea era quella di diventare un punto di riferimento nel campo della misurazione dell'impatto, creando al contempo un modello organizzativo coerente con i valori della ricerca e dell'innovazione sociale.

Domanda 2 – Quali sono state le principali fasi organizzative nella crescita di Open Impact?

Dopo la fase di avvio, con quattro fondatori e pochissimi dipendenti, l'azienda ha iniziato a crescere in modo strutturato. Oggi abbiamo circa quattordici dipendenti a tempo indeterminato, oltre a una rete di incaricati, borsisti e consulenti che oscillano tra l'università e l'azienda.

Un cambiamento decisivo è stato lo sviluppo dell'area digitale, reso possibile da Smart&Start, che ci ha permesso di investire in ricerca e sviluppo e di stabilizzare figure chiave come sviluppatori, data scientist, UX designer e, solo dopo molti anni, un solution architect.

Domanda 3 – Dal punto di vista gestionale, quali difficoltà avete affrontato negli ultimi anni?

L'aspetto più critico è stato trovare competenze digitali, perché chi lavora nell'IT è abituato a livelli salariali, stabilità e modelli organizzativi molto

diversi da quelli di un'azienda con forti connotazioni sociali. Ci sono voluti cinque anni per riuscire a internalizzare un profilo senior in grado di guidare lo sviluppo tecnologico.

Allo stesso tempo, abbiamo dovuto gestire una forte eterogeneità di profili contrattuali e professionali: dipendenti, consulenti esterni, ricercatori universitari, ciascuno con esigenze e orari di lavoro diversi.

Domanda 4 – Quali problemi ha comportato questa eterogeneità dei team?

Le principali difficoltà riguardano la comunicazione e l'allineamento interno. Il team digitale utilizza un linguaggio tecnico, molto orientato all'architettura dei dati e allo sviluppo di software. Il team di ricerca sociale utilizza un linguaggio diverso, legato a metodi qualitativi, quantitativi e modelli di valutazione dell'impatto dell'.

Queste differenze creano spesso disallineamenti nella progettazione e nella traduzione dei contenuti in strumenti digitali.

Domanda 5 – Come avete gestito l'evoluzione dell'area amministrativa?

L'amministrazione è stata per anni una sfida complessa. All'inizio era gestita dai soci, ma la crescita dell'azienda ha reso necessario strutturare un ufficio dedicato. Dopo diversi tentativi, ora abbiamo finalmente due dipendenti a tempo indeterminato: uno a tempo pieno e uno a tempo parziale, che si occupano di amministrazione, certificazioni ISO (9001, 14001, 27001), parità di genere, 231 e legislazione sul whistleblowing.

La presenza di un'amministrazione competente è fondamentale, anche per la gestione degli appalti pubblici, che richiedono processi interni molto rigorosi.

Domanda 6 – Quali sono i punti di forza e di debolezza dell'attuale organizzazione?

Il principale punto di forza è la ricchezza di competenze: econometrici, urbanisti, ricercatori sociali, data scientist, sviluppatori digitali. Questo mix

ci permette di affrontare progetti complessi e di avere una visione integrata del valore sociale.

Il punto debole è la mancanza di formalizzazione dei processi collaborativi. La conoscenza è spesso tacita e i flussi di lavoro non sono sempre espliciti. Ciò rende difficile l'allineamento tra i team, soprattutto quando si tratta di tradurre i concetti in strumenti digitali.

Domanda 7 – Come state affrontando l'integrazione tra il team digitale e il team di consulenza?

Fino al 2023 i due settori hanno lavorato separatamente. Dal 2024 abbiamo scelto di integrarli maggiormente, pensando come un'unica azienda.

Si tratta di una transizione necessaria ma complessa: il linguaggio tecnico del team digitale e il linguaggio scientifico dei ricercatori devono trovare punti di contatto. Questa integrazione richiede nuovi strumenti, momenti di sintesi, ruoli più definiti e una maggiore visibilità dei processi cognitivi.

Domanda 8 – Oltre alle difficoltà di comunicazione, quali altre questioni critiche emergono?

La forte variabilità dei profili professionali rende difficile standardizzare i processi. Alcuni progetti richiedono team misti, composti da figure interne e consulenti esterni, e questo genera ulteriori complessità: tempi diversi, linguaggi diversi, competenze diverse.

È necessario un meccanismo che renda più chiari i passaggi operativi, le responsabilità e soprattutto il modo in cui i contenuti devono essere tradotti in strumenti digitali.

Domanda 9 – Quali cambiamenti ritiene prioritari per i prossimi mesi?

Dobbiamo formalizzare i processi, rendere più visibili le fasi di lavoro, definire ruoli e responsabilità.

Abbiamo bisogno di una struttura che supporti la comunicazione tra i team e renda più fluida la collaborazione, senza lasciare tutto al background individuale di ciascun professionista.

Domanda 10 – Qual è la visione per il futuro dell'azienda?

Vogliamo consolidare il modello organizzativo rendendolo più solido e coerente con la nostra missione. L'obiettivo è quello di riunire ricerca, tecnologia e impatto sociale in un'unica piattaforma.

La visione a lungo termine è quella di costruire un modello innovativo in grado di integrare business, ricerca applicata e sviluppo sociale, traendo ispirazione dalle esperienze di eccellenza presenti sulla scena internazionale.

### **C3 – Intervista POST al Fondatore A (Aprile 2025)**

#### **Condotta nell'aprile 2025, dopo l'implementazione del protocollo Flipped Inclusion**

1. A quasi un anno dal lancio del protocollo FI, quali cambiamenti percepisce nei processi interni di Open Impact?

Il cambiamento più evidente riguarda la formalizzazione dei processi. Prima dell'intervento, molte pratiche – soprattutto quelle relative alla collaborazione interdisciplinare – erano regolate da consuetudini tacite, non documentate e non sempre condivise. Flipped Inclusion ha reso questi processi più leggibili: la fase Explore ha permesso di mappare ciò che accadeva "dietro le quinte", mentre nelle fasi Ideate e Plan abbiamo iniziato a costruire dispositivi concreti come protocolli interni, orari regolari e modelli di comunicazione standardizzati. Questo ha generato un forte sollievo cognitivo, perché parte della complessità è diventata esplicita.

2. Come sono cambiati i rapporti e la comunicazione tra il team digitale e quello di consulenza?

Il miglioramento è stato significativo. Le differenze linguistiche erano uno dei principali ostacoli e producevano incomprensioni ricorrenti. Con il protocollo FI, abbiamo introdotto strumenti condivisi – glossari interdisciplinari, brevi rituali di comunicazione all'inizio del progetto, spazi strutturati per la discussione – che hanno ridotto drasticamente le incomprensioni. Oggi il dialogo è più fluido, soprattutto perché è diventata

prassi comune rendere esplicita la logica alla base delle scelte di ciascun team.

3. La conoscenza tacita è ancora un problema per l'organizzazione?

Molto meno. La fase Sperimentale ci ha portato a costruire momenti periodici di riflessione collettiva, in cui ogni membro rende esplicito il proprio contributo, la metodologia utilizzata e le criticità incontrate. Questo ha permesso di valorizzare competenze che prima rimanevano implicite e di costruire un patrimonio condiviso di conoscenze. Non abbiamo eliminato completamente la tacitività – in un'organizzazione complessa è impossibile – ma ora sappiamo riconoscerla e gestirla.

4. La creazione dell'associazione Open Impact Space fa parte di questa trasformazione?

La creazione dell'associazione è stata sicuramente facilitata dall'intervento FI. Non è nata grazie al protocollo, ma il lavoro svolto a livello di identità ha chiarito la nostra natura cooperativa, anche se siamo una società a responsabilità limitata. Le quattro fasi del FI hanno dato sostanza a una consapevolezza collettiva: l'azienda ha già una cultura comunitaria, ma aveva bisogno di uno spazio esterno per esprimerla. L'associazione rappresenta oggi un dispositivo educativo e collaborativo che integra la parte più tecnica dell'azienda.

5. Ritieni che il protocollo FI abbia generato un apprendimento organizzativo?

Sì, chiaramente. Flipped Inclusion ci ha abituati a vedere la collaborazione come un processo di apprendimento, non solo come un modo di lavorare. Il passaggio da "ci capiamo mentre lavoriamo" a "costruiamo mentre ci capiamo" è stato trasformativo. È un cambiamento di atteggiamento, prima che di metodo.

#### **C4 – Intervista POST al Fondatore B (Aprile 2025)**

Condotta nell'aprile 2025, dopo l'implementazione del FI

1. Quali effetti concreti noti rispetto alle questioni critiche identificate nella fase PRE, in particolare a livello di comunicazione?

Il miglioramento della comunicazione è stato il risultato più evidente. Prima dell'intervento, il team digitale e il team di ricerca sociale procedevano in parallelo; spesso usavamo parole simili con significati diversi. Durante la fase di esplorazione, questo disallineamento è diventato evidente. Con Ideate, abbiamo co-progettato un sistema di comunicazione più inclusivo e nella fase di pianificazione lo abbiamo trasformato in pratiche operative. Oggi i due team hanno un linguaggio di base comune, un risultato che sembrava impossibile.

2. L'integrazione "one company" avviata nel 2024 ha beneficiato di questo cambiamento?

Assolutamente sì. L'integrazione aveva accentuato le difficoltà di comunicazione, perché i due team, pur collaborando, non avevano un reale allineamento cognitivo. Flipped Inclusion ha fornito un quadro metodologico per costruire ponti. Le riunioni di allineamento ora iniziano con micro-rituali di riflessione, introdotti nella fase di pianificazione. Questo ha reso le decisioni più rapide e i flussi più trasparenti.

3. Come valuta l'impatto del protocollo sui ruoli e sulle responsabilità?

L'intervento ha portato chiarezza. Prima i ruoli erano fluidi al punto da sovrapporsi e creare ambiguità. Ora non solo sono più definiti, ma sono accompagnati da una narrativa condivisa: ogni ruolo è spiegato, contestualizzato e, soprattutto, allineato alla visione dell'azienda. Questo è un effetto diretto della fase Ideate, che ha portato tutti a ripensare collettivamente la funzione dei ruoli.

4. Quali pratiche riflessive sono rimaste attive dopo la conclusione del protocollo?

Ne sono rimaste diverse. Una in particolare è diventata stabile: la retrospettiva mensile. È nata durante la fase di sperimentazione come tentativo esplorativo, ma si è rivelata indispensabile. Ogni mese ci fermiamo

ad analizzare cosa ha funzionato, cosa non ha funzionato e quali adeguamenti apportare. Questo rituale prima non esisteva e oggi rappresenta una garanzia pedagogica interna.

5. L'intervento FI ha cambiato il modo in cui percepite l'identità organizzativa?

Sì. L'identità cooperativa, che per anni abbiamo mantenuto come aspirazione, è diventata un elemento più concreto e riconosciuto. Sebbene la forma giuridica rimanga quella di una società a responsabilità limitata, l'identità di valore è stata rafforzata. La creazione dell'associazione è stata un passo naturale: oggi Open Impact non è solo un'azienda che misura l'impatto, ma un ambiente educativo e comunitario che produce valore sociale.

## **APPENDICE D – STRUMENTI DI RILEVAZIONE**

### **D1 – Questionario PRE Flipped Inclusion (Maggio 2024)**

Istruzioni

Per ogni affermazione, indica il tuo grado di accordo su una scala da 1 a 10, dove:

1 = non sono affatto d'accordo

10 = completamente d'accordo

SEZIONE A – Dati di base

Ruolo ricoperto in Open Impact

Area digitale/IT

Area dati / scienza dei dati

Area ricerca sociale / consulenza

Area amministrativa

Altro (selezionare quello più vicino al proprio ruolo)

## SEZIONE B – Collaborazione interdisciplinare

Collaboro spesso con colleghi di altre aree.

La collaborazione tra competenze diverse è vantaggiosa per il nostro lavoro.

I contributi dei diversi profili vengono ascoltati e integrati.

Comprendo facilmente il ruolo degli altri nei progetti comuni.

## SEZIONE C – Comunicazione interna

Comprendo facilmente il linguaggio utilizzato dai colleghi di altre aree.

Posso chiedere chiarimenti senza difficoltà quando il contenuto non è chiaro.

Ricevo informazioni di lavoro in modo chiaro e tempestivo.

Esiste un linguaggio comune tra i vari team (digitale, dati, social, amministrazione).

## SEZIONE D – Ruoli e processi

Ho una percezione chiara del mio ruolo.

Le mie responsabilità sono ben definite.

Conosco le fasi principali dei processi a cui partecipo.

I passaggi da un team all'altro avvengono in modo ordinato.

## SEZIONE E – Apprendimento e riflessione

Ho lo spazio e gli strumenti per riflettere sul mio lavoro.

Le riunioni prevedono momenti dedicati alla discussione dei processi.

Imparo costantemente dai colleghi.

Il feedback viene ascoltato e preso in considerazione nel lavoro quotidiano.

## SEZIONE F – Identità organizzativa

L'ambiente di lavoro favorisce la crescita professionale.

Mi riconosco nei valori dell'organizzazione.

Sento che il mio lavoro contribuisce all'impatto sociale.

Provo un senso di appartenenza alla comunità professionale.

## **D2 – Questionario POST Flipped Inclusion (Aprile 2025)**

### Istruzioni

Per ogni affermazione, indica il tuo grado di accordo su una scala da 1 a 10, dove:

1 = non sono affatto d'accordo

10 = completamente d'accordo

### SEZIONE A – Dati di base

Ruolo svolto in Open Impact

Area digitale/IT

Area dati / scienza dei dati

Area ricerca sociale / consulenza

Area amministrativa

Altro (selezionare quello più vicino al proprio ruolo)

### SEZIONE B – Collaborazione interdisciplinare

Collaboro spesso con colleghi di altre aree.

La collaborazione tra competenze diverse è vantaggiosa per il nostro lavoro.

I contributi dei diversi profili vengono ascoltati e integrati.

Comprendo facilmente il ruolo degli altri nei progetti comuni.

### SEZIONE C – Comunicazione interna

Comprendo facilmente il linguaggio utilizzato dai colleghi di altre aree.

Posso chiedere chiarimenti senza difficoltà quando il contenuto non è chiaro.

Ricevo informazioni di lavoro in modo chiaro e tempestivo.

Esiste un linguaggio comune tra i vari team (digitale, dati, social, amministrazione).

#### SEZIONE D – Ruoli e processi

Ho una percezione chiara del mio ruolo.

Le mie responsabilità sono ben definite.

Conosco le fasi principali dei processi a cui partecipo.

I passaggi da un team all'altro avvengono in modo ordinato.

#### SEZIONE E – Apprendimento e riflessione

Ho lo spazio e gli strumenti per riflettere sul mio lavoro.

Le riunioni includono momenti dedicati alla discussione dei processi.

Imparo costantemente dai colleghi.

Il feedback viene ascoltato e preso in considerazione nel lavoro quotidiano.

#### SEZIONE F – Identità organizzativa

L'ambiente di lavoro favorisce la crescita professionale.

Mi riconosco nei valori dell'organizzazione.

Sento che il mio lavoro contribuisce all'impatto sociale.

Provo un senso di appartenenza alla comunità professionale.

### **APPENDICE E – DATASET (RAW DATA)**

#### **E1 – Dataset PRE (risposte grezze)**

La tabella riporta integralmente le risposte dei 14 partecipanti ai 20 item del questionario PRE (scala 1–10). Questi dati costituiscono la base numerica dell'analisi descrittiva e dei test statistici illustrati nel Capitolo V.

PRE

| I<br>D | Ruo<br>lo                       | Q<br>1 | Q<br>2 | Q<br>3 | Q<br>4 | Q<br>5 | Q<br>6 | Q<br>7 | Q<br>8 | Q<br>9 | Q<br>1<br>0 | Q<br>1<br>1 | Q<br>1<br>2 | Q<br>1<br>3 | Q<br>1<br>4 | Q<br>1<br>5 | Q<br>1<br>6 | Q<br>1<br>7 | Q<br>1<br>8 | Q<br>1<br>9 | Q<br>2<br>0 |
|--------|---------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1      | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 7      | 4      | 5      | 4      | 6      | 4      | 3      | 5      | 3      | 7           | 8           | 8           | 3           | 3           | 4           | 6           | 5           | 7           | 4           | 6           |
| 2      | Am<br>min<br>istr<br>azio<br>ne | 6      | 8      | 6      | 4      | 4      | 4      | 6      | 3      | 8      | 4           | 7           | 3           | 8           | 8           | 6           | 8           | 3           | 5           | 3           | 3           |
| 3      | Digi<br>tale                    | 5      | 7      | 6      | 3      | 6      | 8      | 6      | 5      | 7      | 8           | 7           | 7           | 3           | 7           | 6           | 7           | 8           | 6           | 5           | 4           |
| 4      | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 8      | 6      | 3      | 4      | 4      | 6      | 6      | 5      | 5      | 5           | 5           | 8           | 3           | 3           | 8           | 3           | 7           | 6           | 6           | 3           |
| 5      | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 7      | 3      | 5      | 7      | 8      | 8      | 7      | 3      | 6      | 3           | 7           | 6           | 3           | 5           | 4           | 3           | 6           | 5           | 3           | 8           |
| 6      | Am<br>min<br>istr<br>azio<br>ne | 4      | 3      | 7      | 4      | 8      | 8      | 3      | 5      | 8      | 4           | 6           | 6           | 5           | 4           | 5           | 5           | 4           | 6           | 3           | 6           |
| 7      | Digi<br>tale                    | 6      | 5      | 5      | 6      | 8      | 6      | 7      | 7      | 5      | 4           | 7           | 6           | 8           | 6           | 3           | 8           | 8           | 5           | 4           | 7           |
| 8      | Digi<br>tale                    | 8      | 5      | 7      | 6      | 4      | 3      | 7      | 4      | 5      | 6           | 5           | 6           | 3           | 5           | 7           | 4           | 8           | 4           | 8           | 7           |
| 9      | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 8      | 4      | 3      | 6      | 6      | 8      | 3      | 4      | 3      | 7           | 5           | 6           | 6           | 8           | 3           | 7           | 5           | 5           | 4           | 5           |
| 1<br>0 | Dati                            | 4      | 6      | 4      | 6      | 8      | 7      | 3      | 3      | 5      | 5           | 8           | 8           | 7           | 3           | 3           | 6           | 3           | 5           | 5           | 3           |
| 1<br>1 | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 6      | 6      | 6      | 7      | 7      | 7      | 3      | 6      | 7      | 3           | 6           | 8           | 3           | 6           | 5           | 4           | 3           | 6           | 6           | 3           |
| 1<br>2 | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 7      | 8      | 3      | 5      | 4      | 4      | 3      | 3      | 8      | 6           | 4           | 5           | 5           | 3           | 3           | 8           | 6           | 6           | 4           | 5           |
| 1<br>3 | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 3      | 8      | 6      | 8      | 4      | 7      | 6      | 6      | 5      | 7           | 4           | 4           | 8           | 8           | 4           | 6           | 5           | 3           | 3           | 5           |
| 1<br>4 | Rice<br>rca                     | 6      | 8      | 8      | 3      | 6      | 4      | 5      | 4      | 3      | 6           | 7           | 6           | 5           | 3           | 4           | 5           | 8           | 3           | 6           | 5           |

## **E2 – Dataset POST (risposte grezze)**

La tabella riporta le risposte dei 14 partecipanti dopo l'intervento FI, con la stessa struttura della rilevazione PRE.

| I<br>D | Ruo<br>lo                       | Q<br>1 | Q<br>2 | Q<br>3 | Q<br>4 | Q<br>5 | Q<br>6 | Q<br>7 | Q<br>8 | Q<br>9 | Q<br>1<br>0 | Q<br>1<br>1 | Q<br>1<br>2 | Q<br>1<br>3 | Q<br>1<br>4 | Q<br>1<br>5 | Q<br>1<br>6 | Q<br>1<br>7 | Q<br>1<br>8 | Q<br>1<br>9 | Q<br>2<br>0 |
|--------|---------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1      | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 8      | 5      | 7      | 5      | 7      | 4      | 5      | 7      | 4      | 8           | 8           | 8           | 3           | 5           | 6           | 8           | 7           | 7           | 5           | 8           |
| 2      | Am<br>min<br>istr<br>azio<br>ne | 6      | 9      | 8      | 4      | 4      | 4      | 7      | 3      | 9      | 4           | 7           | 5           | 9           | 8           | 6           | 9           | 4           | 6           | 3           | 3           |
| 3      | Digi<br>tale                    | 7      | 8      | 7      | 4      | 7      | 1<br>0 | 8      | 6      | 9      | 9           | 9           | 9           | 4           | 8           | 7           | 8           | 8           | 8           | 6           | 4           |
| 4      | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 8      | 8      | 5      | 4      | 6      | 6      | 7      | 7      | 7      | 6           | 6           | 9           | 3           | 3           | 9           | 4           | 9           | 6           | 7           | 3           |
| 5      | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 8      | 3      | 6      | 9      | 8      | 1<br>0 | 9      | 4      | 8      | 4           | 7           | 8           | 5           | 7           | 5           | 3           | 7           | 5           | 4           | 8           |
| 6      | Am<br>min<br>istr<br>azio<br>ne | 5      | 3      | 8      | 4      | 8      | 9      | 5      | 7      | 9      | 5           | 7           | 7           | 6           | 6           | 5           | 6           | 6           | 8           | 4           | 6           |
| 7      | Digi<br>tale                    | 8      | 5      | 6      | 6      | 8      | 6      | 8      | 8      | 6      | 4           | 9           | 6           | 9           | 7           | 4           | 1<br>0      | 8           | 6           | 5           | 8           |
| 8      | Digi<br>tale                    | 9      | 5      | 8      | 6      | 4      | 4      | 8      | 4      | 7      | 7           | 7           | 7           | 4           | 7           | 8           | 5           | 8           | 5           | 1<br>0      | 7           |
| 9      | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 8      | 5      | 4      | 8      | 7      | 1<br>0 | 4      | 4      | 5      | 8           | 7           | 6           | 6           | 8           | 3           | 8           | 5           | 5           | 4           | 5           |
| 1<br>0 | Dati                            | 6      | 6      | 4      | 8      | 8      | 8      | 3      | 4      | 6      | 7           | 8           | 9           | 7           | 4           | 5           | 8           | 5           | 7           | 7           | 5           |
| 1<br>1 | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 6      | 8      | 8      | 7      | 9      | 8      | 3      | 8      | 9      | 4           | 7           | 1<br>0      | 3           | 6           | 5           | 5           | 5           | 7           | 7           | 3           |
| 1<br>2 | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 7      | 1<br>0 | 4      | 5      | 6      | 6      | 3      | 3      | 8      | 8           | 5           | 7           | 5           | 3           | 4           | 8           | 6           | 8           | 4           | 7           |
| 1<br>3 | Rice<br>rca<br>soci<br>ale      | 4      | 8      | 8      | 9      | 4      | 8      | 8      | 6      | 6      | 7           | 5           | 4           | 8           | 9           | 5           | 6           | 7           | 5           | 4           | 6           |
| 1<br>4 | Rice<br>rca                     | 7      | 8      | 1<br>0 | 3      | 8      | 5      | 6      | 4      | 5      | 6           | 9           | 6           | 7           | 3           | 4           | 5           | 8           | 3           | 6           | 5           |

## APPENDICE F – FILE DI CALCOLO (Output del file di calcolo - analisi PRE–POST)

Di seguito è riportato l'output completo generato dallo script statistico utilizzato per l'analisi PRE–POST. Il testo è riprodotto senza modifiche per garantire trasparenza e verificabilità.

```
All tables and statistical results saved to OpenImpact_PRE_POST.xlsx
Radar charts saved: radar_PRE.png, radar_POST.png
Bar chart saved: bar_pre_post_areas.png
Line chart saved: line_pre_post_areas.png
CSV saved: area_comparison.csv

=== Area comparison (verbatim numbers) ===
Interdisciplinary collaboration    PRE_mean  POST_mean  POST_minus_PRE
Internal communication            5.321429  6.267857   0.946429
Clarity of roles and processes    5.821429  6.910714   1.089286
Reflexivity and professional learning 5.125000  5.928571   0.803571
Organisational identity and belonging 5.089286  5.946429   0.857143

=== Statistical tests (paired) ===
Area PRE_mean POST_mean POST_minus_PRE \
0 Interdisciplinary collaboration 5.589286 6.482143 0.892857
1 Internal communication 5.321429 6.267857 0.946429
2 Clarity of roles and processes 5.821429 6.910714 1.089286
3 Reflexivity and professional learning 5.125000 5.928571 0.803571
4 Organisational identity and belonging 5.089286 5.946429 0.857143

paired_t_stat paired_t_p wilcoxon_stat wilcoxon_p
0 14.252193 2.590052e-09 0.0 0.000854
1 9.269431 4.306730e-07 0.0 0.000904
2 10.875265 6.740039e-08 0.0 0.000934
3 6.662801 1.557051e-05 0.0 0.000912
4 5.901517 5.223076e-05 0.0 0.002106 |
```

## APPENDICE G

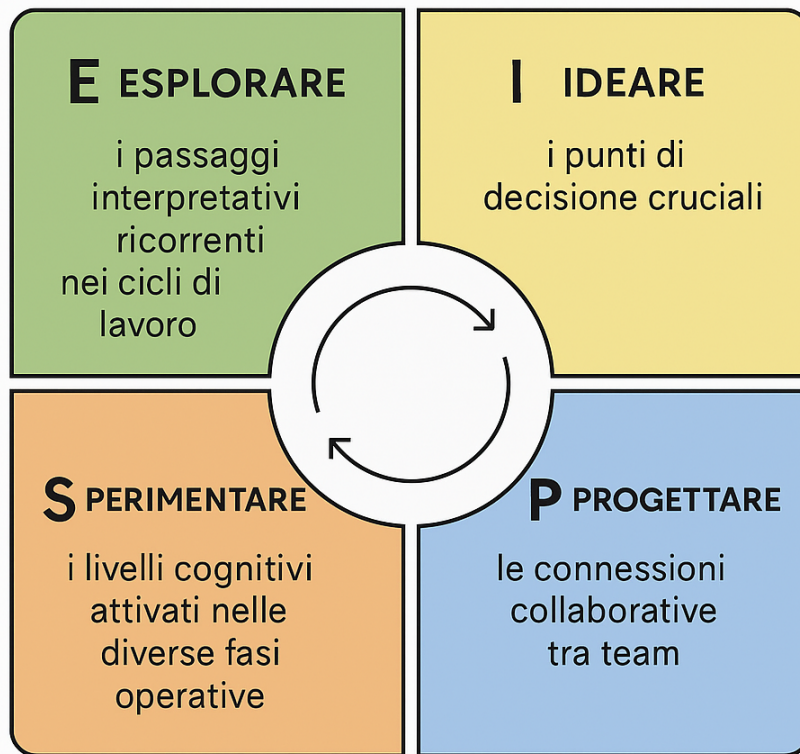
### G.1 – Scheda di Traduzione

Segue un esempio della scheda di traduzione interdisciplinare utilizzata nell'intervento, costruita secondo il modello KEY–FRAME–FRAMING–FRAMEWORK previsto dall'architettura della Flipped Inclusion.

|                   |                                                         |
|-------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>KEY</b>        | Favorire permeabilità semantica, comprensione reciproca |
| <b>FRAME</b>      | Termini tecnici spiegati in forma accessibile           |
| <b>FRAMING</b>    | Riduzione fraintendimenti, base linguistica comune      |
| <b>FRAME-WORK</b> | Mantenimento delle identità disciplinari                |

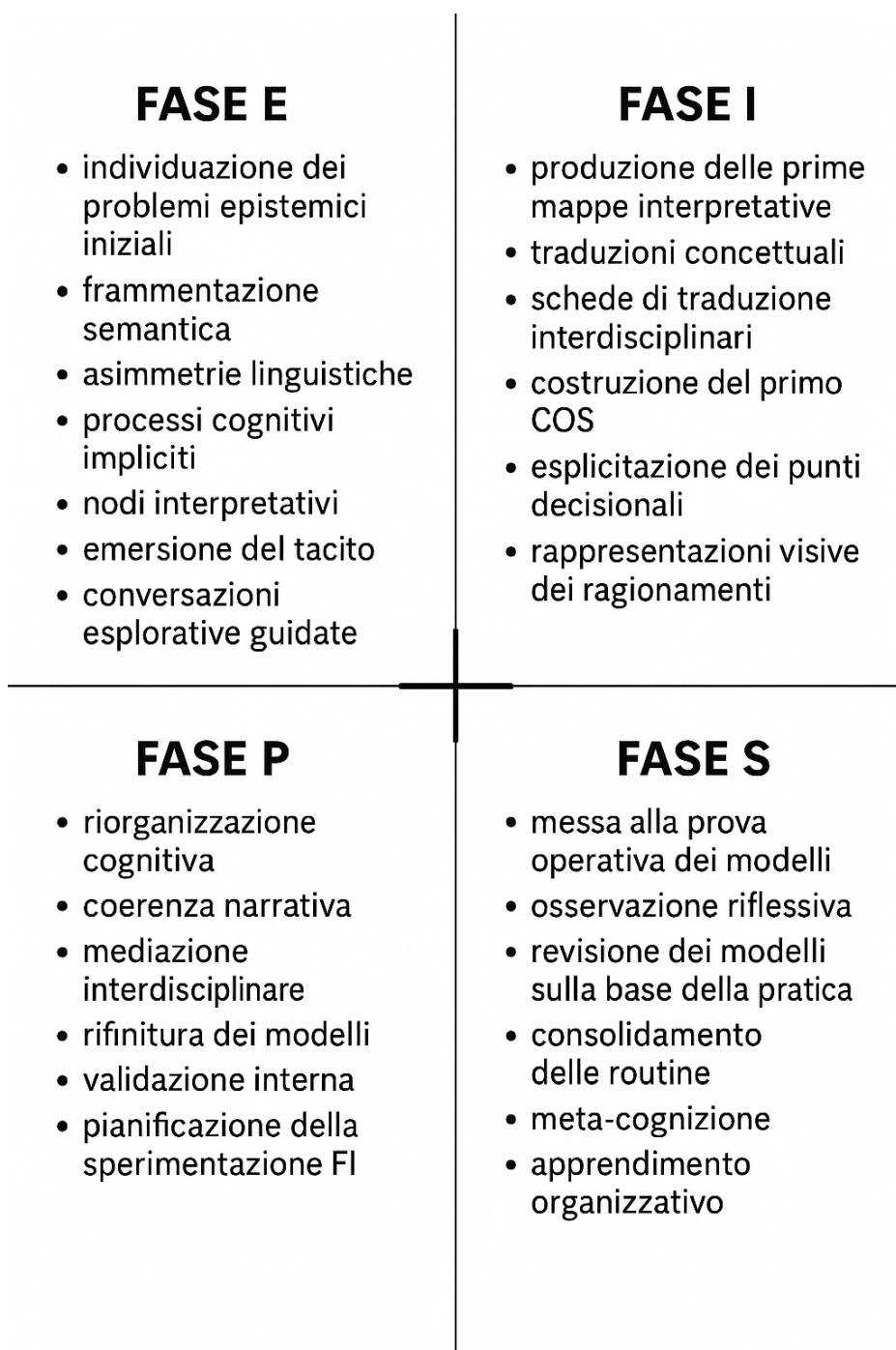
## G.2 - Diagramma del Sistema Operativo Cognitivo

Il seguente diagramma rappresenta il modello visivo del Sistema Operativo Cognitivo sviluppato durante l'intervento, articolato nelle quattro fasi operative della Flipped Inclusion.



### G.3- Tela di chiarezza del ruolo

Rappresentazione sintetica del ruolo del ricercatore–facilitatore così come definito attraverso le fasi del framework FI.



## **APPENDICE H**

### **H.1 Competenze di conoscenza e abilità operative**

#### **AREA 1 — ASSESSMENT VALUTATIVO**

| <b>Declinazione obiettivi</b> | <b>Livello 3</b>                               | <b>Livello 2</b>                                   | <b>Livello 1</b>                        | <b>Livello 0</b>                                |
|-------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Conosce i contenuti</b>    | Conoscenza avanzata e applicata dei contenuti. | Buona conoscenza dei contenuti.                    | Conoscenza di base dei contenuti.       | Scarsa o frammentaria conoscenza dei contenuti. |
| <b>Conosce i processi</b>     | Conoscenza articolata dei processi di lavoro.  | Buona conoscenza dei processi.                     | Conoscenza minima dei processi.         | Nessuna consapevolezza dei processi.            |
| <b>Sintetizza ed elabora</b>  | Sintesi ed elaborazione eccellenti.            | Buona sintesi ed elaborazione.                     | Sintesi limitata e parziale.            | Sintesi assente o incoerente.                   |
| <b>Problem solving</b>        | Riconosce e risolve autonomamente i problemi.  | Riconosce e risolve la maggior parte dei problemi. | Riconosce ma risolve solo parzialmente. | Non riconosce o non risolve i problemi.         |

## **H.2 Competenze comunicative e chiarezza semantica**

### **AREA 2 — ASSESSMENT VALUTATIVO (Rubrica B)**

| <b>Declinazione obiettivi</b>                | <b>Livello 3</b>                                       | <b>Livello 2</b>                   | <b>Livello 1</b>                               | <b>Livello 0</b>                               |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <b>Controllo dei linguaggi professionali</b> | Ottima padronanza dei linguaggi tecnici e concettuali. | Buona padronanza dei linguaggi.    | Padronanza sufficiente dei termini essenziali. | Scarsa padronanza, rischio di fraintendimenti. |
| <b>Chiarezza discorsiva</b>                  | Discorso sempre chiaro, strutturato e coerente.        | Discorso generalmente coerente.    | Discorso comprensibile ma poco lineare.        | Discorso frammentato o ambiguo.                |
| <b>Interazione interdisciplinare</b>         | Interazione eccellente; facilita il dialogo tra aree.  | Interazione buona e collaborativa. | Interazione sufficiente ma poco fluida.        | Interazione scarsa o passiva.                  |

### H.3 Competenze cognitive e metacognitive

#### AREA 3 — ASSESSMENT VALUTATIVO

| Declinazione obiettivi                      | Livello 3                                                                           | Livello 2                                             | Livello 1                                      | Livello 0                                         |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Descrive i propri processi cognitivi</b> | Descrizione esaustiva e articolata dei processi.                                    | Descrizione chiara dei processi principali.           | Descrizione essenziale con passaggi impliciti. | Processi impliciti o frammentari.                 |
| <b>Consapevolezza delle scelte</b>          | Piena consapevolezza delle ragioni delle decisioni.                                 | Buona consapevolezza delle scelte.                    | Consapevolezza parziale e legata ai compiti.   | Scarsa consapevolezza delle scelte.               |
| <b>Individuazione nodi interpretativi</b>   | Riconoscimento preciso di ambiguità e conflitti semantici.                          | Individuazione corretta della maggior parte dei nodi. | Individuazione minima degli elementi critici.  | Nessuna individuazione dei nodi critici.          |
| <b>Riformulazione dei processi</b>          | Riformulazione articolata e coerente dei processi sulla base dei nuovi significati. | Buona riformulazione dei passaggi chiave.             | Riformulazione limitata ad aspetti marginali.  | Nessuna riformulazione; mantiene modalità rigide. |

### H.4 PROCESSING – OSSERVAZIONE DI GRUPPO (FI – Protocollo EIPS)

| Area osservata                  | Indicatori                                        | Livello 3                                             | Livello 2                              | Livello 1                                  | Livello 0                                  | Osservazioni qualitative |
|---------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------|
| <b>Competenze comunicative</b>  | Chiarezza espositiva, uso dei linguaggi condivisi | Linguaggio chiaro e convergente ; facilita il dialogo | Linguaggio generalmente chiaro         | Linguaggio comprensibile ma poco allineato | Linguaggio ambiguo; genera fraintendimenti |                          |
| <b>Competenze cognitive</b>     | Esplicitazione dei processi, analisi dei nodi     | Processi esplicitati e discussi apertamente           | Processi descritti con buona chiarezza | Processi solo in parte espressi            | Processi impliciti e non discussi          |                          |
| <b>Competenze metacognitive</b> | Capacità di riflettere sulle proprie scelte       | Elevata riflessività; riformulazioni efficaci         | Buona riflessività                     | Riflessività parziale                      | Nessuna riflessione                        |                          |
| <b>Competenze prosociali</b>    | Cooperazione, negoziazione, ascolto               | Cooperazione fluida, negoziazione attiva              | Cooperazione buona                     | Collaborazione discontinua                 | Scarsa collaborazione                      |                          |

| Area osservata             | Indicatori                      | Livello 3                            | Livello 2                   | Livello 1                          | Livello 0                      | Osservazioni qualitative |
|----------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| <b>Chiarezza semantica</b> | Allineamento sui termini chiave | Condivisione e semantica consolidata | Buon livello di convergenza | Convergenza parziale               | Distanza semantica elevata     |                          |
| <b>Decision making</b>     | Trasparenza e partecipazione    | Decisioni co-costruite               | Decisioni condivise         | Decisioni parzialmente partecipate | Decisioni opache / individuali |                          |

## H.5 PROCESSING DEL LAVORO INDIVIDUALE – Protocollo FI

| Area valutata                   | Indicatori                                   | Livello 3                          | Livello 2          | Livello 1                | Livello 0            | Osservazioni dell'osservatore |
|---------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------|--------------------|--------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>Conoscenze e abilità</b>     | Comprensione e contenuti, processi operativi | Conoscenza avanzata                | Buona conoscenza   | Conoscenza minima        | Scarsa conoscenza    |                               |
| <b>Competenze comunicative</b>  | Chiarezza linguistica, coerenza del discorso | Linguaggio preciso e condivisibile | Linguaggio chiaro  | Linguaggio comprensibile | Linguaggi o ambigui  |                               |
| <b>Competenze cognitive</b>     | Esplicitazione e processi mentali            | Processi descritti accuratamente   | Buona descrizione  | Descrizione essenziale   | Processi impliciti   |                               |
| <b>Competenze metacognitive</b> | Capacità riflessiva                          | Alta riflessività                  | Buona riflessività | Riflessività limitata    | Nessuna riflessione  |                               |
| <b>Competenze prosociali</b>    | Ascolto, negoziazione, gestione conflitti    | Gestione eccellente                | Gestione buona     | Gestione sufficiente     | Gestione scarsa      |                               |
| <b>Chiarezza semantica</b>      | Capacità di allineare i significati          | Ottima negoziazione e semantica    | Buona convergenza  | Convergenza parziale     | Nessuna convergenza  |                               |
| <b>Responsabilità operativa</b> | Qualità dell'autonomia e delle scelte        | Autonomia competente               | Autonomia adeguata | Autonomia limitata       | Dipendenza operativa |                               |

