

## SAGGI – ESSAYS

### PEDAGOGIA ED ECONOMIA CIVILE PER IMPARARE L'UMANO

*di Pierluigi Malavasi*

Esperienze educative e progettazione pedagogica si misurano con le differenze e le peculiarità del territorio, sono *locali*. Ma la qualità e la reale incisività dei processi formativi si proiettano oggi in uno scenario inedito, suscitando pressanti interrogativi in chi ha a cuore un'idea di civiltà imperniata sulla ricerca del bene comune. È imprescindibile il riferimento, per quanto approssimato e allusivo, alla pervasività delle trasformazioni politiche e sociali, tecnologiche e sanitarie, educative e religiose che interessano l'intero pianeta.

Il dialogo tra economia e pedagogia richiama al compito di rendere lo sviluppo davvero *umano* ovvero plausibile e adeguato alla pienezza della realizzazione personale e comunitaria, cui abbiamo il dovere di aspirare. Si nasce umani e si deve imparare a esserlo. L'arena della comunicazione pubblica, l'attività finanziaria e la ricerca scientifica non possono essere arbitrariamente ridotte a misura dei *social network* o dei sostenitori dell'economia di mercato, per i quali sovente ogni cosa ha il suo prezzo ma nulla ha in realtà valore. Il saggio, alla luce di una visione antropologica pedagogicamente legittimata, accredita l'ipotesi che anche, e in misura considerevole, «dai risultati della ricerca scientifica e dai modelli educativi proposti dipende la possibilità di continuare a garantire il benessere sin qui raggiunto, ampliandone il grado di coinvolgimento dei popoli» (Ornaghi, 2007, p. VII). Tra pedagogia ed economia, educazione e politica, *fondamentale è pensare il civile, tra dinamiche globali e agire locale*. Secondo una prospettiva storica e sistemica (Pasquino, 2020), occorre riconoscere la centralità della dimensione relazionale per la costruzione della cittadinanza democratica, di una economia e di una pedagogia *civile*.

Educational experiences and pedagogical planning measure themselves in relation to the differences and peculiarities of the territory, they are local. But the quality and real incisiveness of the training processes are projected today into an unprecedented scenario, raising urgent questions within the mind of those who care about an idea of civilization centered on the search for the common good. The reference to the pervasiveness of political and social, technological and health related, educational and religious changes affecting the entire planet is, although being approximative and allusive, essential.

The dialogue between economics and pedagogy calls for the task of making development truly human, which means plausible and adequate for the fulfilment of personal and communitarian realisation, to which we have the duty to aspire. One is born as human and one has to learn to be so. The arena of public communication, financial activities and scientific research cannot be arbitrarily reduced to the level of social networks or of the supporters of market economy, for whom often everything has a price but nothing really possesses value. The present essay, in the light of a pedagogically legitimized anthropological vision, sustains the hypothesis according to which also, and to a considerable extent, the possibility of continuing to guarantee the well-being achieved so far depends on the results of scientific research and on the proposed educational models, widening the degree of the involvement of peoples.. Between pedagogy and economics, education and politics, it is fundamental to think about the civil, between global dynamics and local action. According to a historical and systemic perspective, it is necessary to recognize the centrality of the relational dimension for the construction of a democratic citizenship, of a civil economy and pedagogy.

## 1. Imparare l'umano

Imparare a rispettare e a promuovere diritti e doveri delle persone costituisce un tema decisivo per la sovranità e la sicurezza di ogni Paese, per la pace e la prosperità del mondo intero. Il saggio muove da una duplice persuasione critica.

a) È necessario *educare al sentimento dell'umano* e questo implica una scelta di fondo, nel senso di *fondamentale*, per interpretare ciò che conferisce *fondamento* alle scelte che ciascuno di noi compie ogni giorno. In un clima di diffuso relativismo e di accelerazione del cambiamento, la pedagogia è invitata a riflettere sulle risorse dell'umano, su dinamiche formative e contesti professionali, e a porre in risalto la dignità della persona e il valore della vita. L'aggettivo *civile*, con cui nelle pagine seguenti accompagno spesso il termine *pedagogia*, avvalorata l'inesauribile apertura all'alterità che il termine *umano* esprime, la cui etimologia – *humus*, terra – ne fa percepire la *radice* spirituale e le forme materiali della generatività e della coltivazione, della produzione e della mediazione culturale. L'umano è inscindibilmente legato alla terra e “cresce” verso il cielo; è chiamato al rispetto per l'ambiente naturale, dal quale dipende, e si protende verso l'infinito. Il discorso pedagogico, indagando le pratiche educative nelle varie età della vita, riflette sull'esercizio della ragione e sull'opera dell'immaginazione. Si misura con una pluralità di sistemi e *media* della formazione, riconosce l'importanza dell'espressività individuale, delle diverse forme d'arte e della sensibilità estetica.

b) *Imparare l'umano* costituisce il *respiro* delle civiltà, ne rappresenta un compito originario che si sostanzia nell'*aver cura delle persone e delle relazioni*, nel diritto a un'istruzione di qualità e al lavoro, stimando la singolarità irripetibile che contrassegna l'individuo in relazione. Realizzare programmi d'azione efficaci chiama in causa opinione pubblica e movimenti, coloro che hanno responsabilità istituzionali e pedagogiche. Difendere, custodire l'umano interpella politici ed economisti, genitori e insegnanti, chi svolge attività educative e formative, coordina risorse umane nelle organizzazioni e dirige attività nelle aziende.

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

*Imparare l'umano* si realizza oggi in contesti relazionali dove la connettività digitale è a tal punto pervasiva che è impensabile interpretarne le logiche senza una *pedagogia dell'intelligenza artificiale*, orientata alla formazione delle risorse umane (*Human Resources Education*), suscitando l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere (Malavasi, 2019). *Human Resources Education* vuol dire sviluppo equo e durevole, sostenibilità sociale, economica e ambientale. Significa coltivare e custodire persone e comunità. Vuol dire raccordare pedagogia ed economia nel segno del *civile*.

È un'opinione largamente diffusa oggi che *prendersi cura della salute del pianeta, della nostra casa comune* sia improcrastinabile. Con ciò si intende porre l'enfasi sulla *responsabilità educativa* di fronte al *cambiamento climatico e alle emergenze ambientali*, sull'azione dell'unica famiglia umana per evitare la reale possibilità dell'autodistruzione. Si tratta di una condizione previa, necessaria per sviluppare qualsiasi teoria pedagogica o economica: lo sfruttamento indiscriminato delle risorse terrestri sta causando danni così gravi le cui conseguenze minacciano la stessa sopravvivenza dell'umanità. Nessun discorso può essere obiettivamente condotto sull'umano, ignorando la gravità del degrado ambientale, del deterioramento della qualità della vita sociale.

Lo scenario in cui si svolge l'educazione allo sviluppo nell'epoca globale deve assumere il compito della governance del cambiamento, ha da valorizzare le competenze come bene comune. Pedagogia ed economia civile costituiscono sfide emblematiche per la formazione umana integrale.

L'esercizio della ragione, non subalterno alle convenienze del momento e alle rappresentazioni sociali più diffuse, ha da riguardare il significato profondo della cultura, dell'immaginazione, del senso estetico. L'attenzione deve essere rivolta al rapporto tra creatività e appello etico-educativo. *L'emozione di conoscere e il desiderio di esistere* rappresentano un raccordo essenziale tra obiettivi dell'educazione e azioni politiche per favorire la partecipazione e il cambiamento.

La scelta antropologica che contrassegna il saggio muove dalla concezione di un umanesimo della vita, di un'ecologia integrale. L'espressione *Human Resources Education* indica la *promozione e la cura, la dignità spirituale e materiale della persona* e delle comunità, chiamate a un'alleanza con l'ambiente in cui vivono. La formazione umana è sempre in *gioco*, per costruire un autentico sviluppo, tra capacità e stima di sé e dell'altro; fare *memoria* del passato deve proiettare alla ricerca della *verità* della vita umana nel creato, decifrando le culture medialità in cui siamo immersi. In questa prospettiva, si tratta di avversare quei processi all'apparenza inarrestabili di frammentazione dell'esperienza e del contestuale parossistico proliferare di convinzioni e convenzioni.

Una *pedagogia civile*, e la sua declinazione come *educazione delle risorse umane*, pone in risalto l'anelito alla verità e allo sviluppo economico solidale, tra dinamicità delle trasformazioni tecnologiche e potenza della mediatizzazione del mondo.

## 2. Tra globalizzazione e governance

La *riflessione* riguardo a fini, strumenti e metodologie pedagogiche della *Human Resources Education* implica scelte a favore di *leadership* partecipative, di attività di condivisione e corresponsabilità nei confronti delle persone per edificare le società su principi non negoziabili quali la ricerca del bene comune e la responsabilità morale nelle pratiche di democrazia e libertà. Riflettere sulle nozioni di *cittadinanza* e di *formazione umana integrale* richiama al compito di rendere lo sviluppo *civile* ovvero plausibile e adeguato alla

pienezza della realizzazione personale e comunitaria, a cui abbiamo il dovere di aspirare. Cruciale è il rapporto tra visioni antropologiche ed *emergenze* educative ovvero la relazione che intercorre tra interpretazione della realtà e scelte sul piano locale, per elaborare nuove trame di conoscenza e di azione intenzionalmente pedagogiche.

L'arena della comunicazione pubblica, l'attività finanziaria e la ricerca scientifica non possono essere arbitrariamente ridotte a misura dei *social network* e neppure dei sostenitori dell'economia di mercato, per i quali sovente ogni cosa ha il suo prezzo ma nulla ha in realtà valore. Tra pedagogia ed economia, educazione e politica, *fondamentale è pensare globale e agire locale*, secondo una prospettiva storica e sistemica (Pasquino, 2020), riconoscendo la centralità della dimensione relazionale per la costruzione della cittadinanza democratica, della *società civile*. «Dai risultati della ricerca scientifica e dai modelli educativi proposti dipende la possibilità di continuare a garantire il benessere sin qui raggiunto, ampliandone il grado di coinvolgimento dei popoli» (Ornaghi, 2007, p. VII).

La qualità e la reale incisività dei processi formativi si proiettano oggi in uno scenario inedito, suscitando pressanti interrogativi in chi ha a cuore un'idea di civiltà imperniata sulla ricerca del bene comune. È imprescindibile il riferimento, per quanto approssimato e allusivo, alla pervasività delle trasformazioni che interessano l'intero pianeta.

Secondo una rappresentazione semplicistica, la globalizzazione costituisce la forma compiuta di un grande ideale liberale, il flusso libero e integrato di merci e capitali, da cui dipenderebbe l'aumento della prosperità e dei vantaggi su scala planetaria. A un'analisi disincantata dell'economia mondiale, negli ultimi decenni si rileva, invece, sia l'incremento della disuguaglianza tra paesi ricchi e paesi poveri, sia l'aggravarsi delle sperequazioni all'interno delle stesse società e democrazie dell'Occidente (Food and Agriculture Organization, 2008, p. IX). Come immaginare un nuovo ruolo della politica e dell'economica affinché la competizione non prevalga sulle istanze della giustizia? In quali maniere e attraverso quali soggetti la comunità internazionale, nelle sue di-

verse articolazioni, deve operare per orientare la globalizzazione, ponendo un argine ai drammatici squilibri che si sono determinati, e generare uno sviluppo solidale?

Secondo un'altra interpretazione, variamente argomentata, la globalizzazione dev'essere avversata con ogni mezzo, magari anche violento, perché il dinamismo capitalista da cui è animata genera ingiustizia sociale, distruzione delle risorse naturali e regimi politici autoritari. Ripetute contestazioni, che hanno preso le mosse dalla riunione del WTO tenutasi a Seattle nel dicembre del 1999, pongono l'enfasi sull'intrinseca iniquità della globalizzazione, sulla snaturata concezione di sviluppo che ne contraddistingue la fenomenologia (Stiglitz, 2002). Perché l'Organizzazione mondiale del commercio (*World Trade Organization*) suscita tanti sospetti, considerata la sua natura di organismo tecnico intergovernativo necessario per regolamentare un commercio tra nazioni (George, 2001, pp. 7-8)? La portata transnazionale dell'istituzione in parola e il suo potere coercitivo non rappresentano potenzialmente strumenti utili per regolamentare l'economia mondiale, promuovendo la cooperazione internazionale in modo da sostenere gli interessi e le prospettive dei paesi più poveri?

Tanto coloro che reputano la globalizzazione sinonimo di benessere e civiltà per una specie di "virtù assoluta dei mercati" quanto i detrattori che ne individuano l'essenza distruttiva e assolutamente contraria ai valori umani ne ammettono la straordinaria vitalità geo-economica e la rilevanza storica di lungo periodo. Universi esplicativi eterogenei esercitano un influsso controverso sulla progettualità formativa, anche qualora le differenze d'orientamento socioculturale appaiano implicite e/o siano abilmente sottaciute. A proposito di quel coacervo di eventi designato col termine di globalizzazione, tra i compiti di una disamina critico-ermeneutica vi è quello di *decifrare i pregiudizi più diffusi* e di *interpretare le dinamiche di sviluppo e di formazione dell'humanum*.

Nell'epoca della frammentazione e del relativismo valoriale, il sapere pedagogico è chiamato a riflettere su processi variamente connessi con l'istruzione, su forme organizzative e stili d'insegnamento e d'apprendimento per individuare autentiche

possibilità educative, “inattuali” rispetto a modelli massificati e omologanti.

L'ambito delle deliberazioni personali, e quindi la dimensione etico-morale delle scelte deontologico-professionali, non dev'essere sottostimato o confuso con quello della negoziazione politica, indispensabile nel novero delle società pluraliste. Il *conflicto delle interpretazioni nel campo delle politiche formative*, lungi dal costituire un elemento di sterile contrapposizione, contraddistingue qualsiasi progetto e azione educativi e segna in modo dialettico la stessa pedagogia sociale, «coscienza ed opera di una società consapevole delle proprie responsabilità educative nei riguardi delle nuove generazioni, tali da fare di essa [...] una società educante» (Agazzi, 2000, pp. 44-45).

Le molteplici dinamiche (socioeconomiche, geopolitiche, etiche, ma anche tecnologiche, religiose e *lato sensu* formative) connesse con la globalizzazione richiedono prospettive di ricerca multidisciplinari. Di là da genericità e sincretismi, la riflessione pedagogica è protesa verso un rapporto di reciprocità con le diverse scienze; si configura sempre *storicamente situata* e le inusitate questioni portate alla ribalta dalla struttura planetaria dei flussi di merci, capitali e nuove tecnologie pretendono un'articolata progettualità educativa, in riferimento ai caratteri peculiari di ogni comunità locale<sup>1</sup>.

Gli eventi e gli studi politico-economici assumono una particolare significanza nel novero delle riflessioni effettuate. In tale prospettiva è sufficiente richiamare una questione emblematica, quella rappresentata dal governo della globalizzazione, per comprendere come taluni suoi risvolti siano attentamente da considerare in riferimento allo sviluppo del discorso condotto (Quadrio Curzio, 1994). Nota al riguardo J. Rosenau (1992): «Se la politica mondiale è attualmente segnata dall'emergere di nuove forme di *governance* senza governo cosa implica per i cittadini del mondo»,

<sup>1</sup> Riguardo al rapporto tra politica del territorio e riflessione pedagogica, cfr. in modo emblematico L. Pati, *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1996<sup>2</sup>, e ID. *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007.

da lungo tempo abituati al fatto che l'orientamento e il controllo del sistema socioeconomico e politico sono realizzati dai governi? «La proliferazione di forme diverse di *governance* in un mondo poliarchico pone profonde sfide alla cittadinanza nell'emergente ordine globale» (pp. 272-273).

Le nozioni di *cittadinanza*<sup>2</sup> e *governo del sistema* sono sottoposte, in questo nuovo *ordine* planetario, a una sensibile risignificazione concettuale, strettamente connessa con l'incalzare di alcuni fenomeni legati alla globalizzazione dei mercati: una serrata riflessione politico-economica ha da intersecarsi con una disincantata disamina di politica dell'educazione<sup>3</sup>. In questo scenario, pedagogia ed economia si trovano oggi a dialogare.

### 3. Per una pedagogia e una economia civile

La crisi di sovranità degli Stati e la conseguente definizione di un adeguato rapporto tra *governance* e cittadinanza inducono la riflessione pedagogica, e la pedagogia sociale in modo particolare, a elaborare analisi e a ideare modalità di intervento educativo appropriati al mutato sistema geopolitico e ai diversi contesti socio-culturali e istituzionali che ne "scaturiscono". È indicativa, in proposito, l'analisi compiuta da V. Cable (1999) riguardo alle «materie che sono ancora principalmente sotto controllo nazionale» e ciò che «le forze globali già dominano» (p. 32). Tra le prime è possibile annoverare l'istruzione, la politica in generale, il mix di

<sup>2</sup> Con particolare riguardo alle dinamiche formative nel contesto globale in prospettiva interculturale, si consideri la ricerca compiuta da A. Portera nei volumi *Educazione interculturale in famiglia*, La Scuola, Brescia 2004; *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento 2006 e da M. Santerini nelle opere: *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e la sfida della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001; *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.

<sup>3</sup> In proposito, sulla relazione non lineare tra ricerca, pratica e politiche, si veda R. Viganò, *Ricerca educativa e globalizzazione. Nuove sfide e nuovi impegni*, in L. D'Alonzo & G. Mari, *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 361-372.

tasse e spesa pubblica, la migrazione dei poveri, le infrastrutture; tra le seconde rientrano le notizie e l'intrattenimento, le idee politiche, le aliquote massime di tassazione e il mercato dei titoli, quello dei cambi e le regole di politica commerciale. Mentre lo Stato fatica a conservare, al suo interno, un incondizionato consenso per il ruolo di contenitore ultimo della dimensione politica, a livello internazionale,

la comparsa di diversi attori, principalmente economici, unita alla crescente rilevanza di flussi diversi da quelli classici (ancora, anzitutto, economici), riduce lo stato a malpartito nel pretendere una sovranità, almeno in teoria, assoluta come nel recente passato (Parsi, 2001, pp. 112-113).

La crisi delle forme di cittadinanza e di *governance*, generata per taluni aspetti proprio dai processi di globalizzazione, influisce in diversi modi sulla politica dell'istruzione di ogni comunità locale, sulle ragioni e sugli strumenti operativi della sua "autonomia". Nell'attuale temperie politico-istituzionale, alcune fondamentali finalità educative raccolgono un ampio consenso. Alcune di esse possono essere richiamate, in sintesi, per avvalorare *l'apprendimento della cittadinanza attiva*<sup>4</sup> in ordine alla costruzione della società, nella prospettiva della partecipazione solidale.

a) La formazione culturale deve aiutare a prendere coscienza che la libertà è costitutivamente corresponsabilità (Corradini & Refrigeri, 1999) e favorire l'educazione al rispetto delle istituzioni

<sup>4</sup> Sulla nozione di cittadinanza come processo per favorire appartenenza e adesione ai diritti e ai doveri di una determinata collettività, nell'ambito del dibattito internazionale animatosi sul finire del secolo scorso, cfr. in modo emblematico F. Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, Institut National de Recherche Pédagogiques, Paris 1999; J.J. Cogan & R. Derricott (eds.), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London 1998; C. Leleux, *Repenser l'éducation civique*, Les éditions du Cerf, Paris 1997; A. Osler, H.F. Rathenow & H. Starkey, *Teaching for Citizenship in Europe*, Trentam Books, London 1995. Si consideri inoltre il documento Commission Européenne, *L'apprentissage de la citoyenneté active. Un défi important pour la construction d'une Europe de la connaissance*, Bruxelles 1998.

e l'osservanza della democrazia, che hanno le loro fondamenta nel rispetto dei diritti altrui, nella cultura del dialogo e della comprensione reciproca. Educare alla convivenza democratica e alla cittadinanza attiva implica promuovere una rinnovata coesione sociale nel pluralismo delle culture.

b) È altresì indispensabile coniugare il progresso tecnologico, scientifico ed economico con la ricchezza dei valori europei e universali. Un *corpus* di regole improntato a stabilire la pacifica convivenza deve designare un ambito pubblico di confronto sulle principali scelte tecnico-scientifiche e organizzativo-gestionali della società come parte integrante della continua ricostruzione del sistema istituzionale, che muove dall'azione politica nell'ambito della comunità locale.

c) Sul piano economico-politico, le possibilità di rafforzare lo scambio e la cooperazione internazionali, orientati al governo di un sistema dinamico e proteiforme, si misurano con la realtà di flussi economici e finanziari che rivestono una straordinaria importanza a prescindere da qualsiasi consenso democratico (De Maillard, 2001, pp. 7-8). La domanda che occorre porsi di fronte a un sistema economico-sociale non è se e quanto esso assicuri la valorizzazione di alcuni ruoli che i soggetti svolgono al suo interno, bensì se e quanto esso assicuri la valorizzazione della persona nella sua interezza (Zamagni, 1997). Interpretare gli obiettivi ultimi dell'attività economica è imprescindibile, costituisce una tra le condizioni indispensabili per elaborare e attuare una politica dell'educazione che adotti come finalità irrinunciabile il diritto/dovere di ogni individuo di svilupparsi come *persona*, in tutti gli aspetti della vita individuale e sociale<sup>5</sup>. Naturalmente, non si può

<sup>5</sup> L'accelerazione del cambiamento sociale ha favorito il bisogno di pervenire a teorie generali della formazione. In Italia, tra i diversi studi condotti, hanno assunto un particolare valore euristico le ricerche di G.P. Quaglino, del quale si veda il volume, ormai classico, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985. Dalla considerazione della complessità crescente riconoscibile all'interno dei sistemi sociali, negli ultimi due decenni la pedagogia ha sviluppato un'articolata pubblicistica. Rappresentativa della profondità del

assegnare al solo sistema economico la responsabilità che ciascuno possa, in modo effettivo, realizzare le proprie legittime aspirazioni di compiutezza, ciò che A. Sen e M. Nussbaum (1993) definiscono, con una bella espressione, *human thriving*, la «fioritura umana di tutti cittadini» (pp. 1-3).

All'ordine economico è richiesto qualcosa di più e di diverso rispetto al perseguimento del profitto. Nota S. Zamagni (1997) che abbiamo bisogno di dilatare la concezione di *economia di mercato* in quanto è più conveniente chiamare la società civile a coope- rarvi, non soltanto assegnando a essa mere funzioni interstiziali o affidandosi esclusivamente a schemi di incentivo economico<sup>6</sup>.

Al sistema economico-politico è legittimo richiedere una progettualità coerente con altre dimensioni della società civile. Secondo una prospettiva pedagogica, è doveroso esigere che lo sviluppo del mercato globale non produca ostacoli al compimento della persona, alla sua dignità nel rispondere alla sfida della ricerca del senso e alla sua vocazione per la libertà. Sul piano etico-finanziario, un sistema economico va giudicato anzitutto per il suo corretto funzionamento nel produrre prosperità e distribuire ricchezza. Non possono essere tralasciate, però, le sue “interferenze” con obiettivi che non lo costituiscono direttamente, ma sono tutt'altro che estranei alla sua struttura.

La pedagogia, nel porre l'enfasi sulla politica dell'educazione, ha da proporre al pensiero economico un orizzonte di riflessione nel quale la preoccupazione per l'efficienza del sistema implica valori educativamente significativi. Il discorso sulle risorse umane,

dibattito in corso l'opera di U. Margiotta, *Il capitale formativo. Generazione di valore e capacitazioni delle abilità*, FrancoAngeli, Milano 2012.

<sup>6</sup> Paradigmatico è il volume curato da G. Antonelli, M.A. Maggioni, G. Pegoretti, F. Pellizzari, R. Scazzieri & R. Zoboli (a cura di), *Economia come scienza sociale. Teoria, istituzioni, storia. Scritti in onore di Alberto Quadrio Curzio*, Vita e Pensiero, Milano 2012 nel quale vengono approfonditi, tra gli altri, i temi del rapporto tra economia e istituzioni come caratterizzante l'economia politica; alcuni tra i principali elementi dell'economia delle risorse umane, ambientali e dell'innovazione tecnologica; i termini essenziali dell'economia come scienza sociale orientata al progresso civile e al bene comune.

nella prospettiva etico-finanziaria, non può certo escludere un livello organizzativo-gestionale ovvero legato alla competitività e all'incremento delle condizioni di efficienza, ma neppure può prescindere da rilevanti risvolti formativi, che riguardano l'ambito dell'orientamento personale verso la vita buona, la tensione a costruire rapporti solidali in istituzioni giuste e, *last but not least*, l'anelito alla verità dell'esistenza.

La questione delle "interferenze" del sistema economico-finanziario con il piano dei valori etico-educativi è tutt'altro che secondaria. «Interpretare il senso (e il sentimento) profondo dell'uomo che si forma» (Gennari, 2001, p. 13) è essenziale in ordine alla civilizzazione della società ovvero al perseguimento del bene comune nel quadro del funzionamento dell'economia e delle transazioni finanziarie.

La concentrazione di potere associata alla globalizzazione finanziaria rappresenta un emblematico dato di fatto. Le transazioni mondiali giornaliere superano una cifra comparabile alla dimensione delle riserve in valuta delle banche centrali di tutto il mondo. L'importanza che la sfera della finanza ha acquisito nella vita economica del nostro tempo ha da suscitare analisi disincantate, attente alle dinamiche in atto e agli sviluppi possibili (Zamagni, 1997). Il compito di elaborare nuove prospettive di azione in questo ambito non è deputato, in modo esclusivo, a chi si occupa dell'organizzazione dei rapporti economico-finanziari. Riguarda l'intera società e investe coloro che a vario titolo si occupano della *formazione* ovvero si adoperano a elaborare il deposito culturale delle sue tradizioni, a promuovere la coscienza del suo "fondamento", a trasmettere i saperi e le pratiche del lavoro umano.

Fulcro del discorso critico che connota la pedagogia è la centralità euristica della dimensione relazionale, a prescindere dalla quale non è possibile comprendere in modo adeguato neppure quei fenomeni tipicamente economici come la *performance* aziendale, le pratiche commerciali o la decisione da parte dei lavoratori se restare in un posto di lavoro oppure cercarne uno migliore.

Non dovrebbe suscitare particolari perplessità l'asserto che una certa idea di *legalità* sia connaturata con la nozione di *società*

*civile*, qualora essa sia intesa come rete organizzata di soggetti, istituzioni, relazioni e come potenzialità di risorse aperte alla trasformazione. Osserva al riguardo R. Dahrendorf (1995):

[p]er società civile si intendono le associazioni in cui conduciamo la nostra vita, e che devono la propria esistenza ai nostri bisogni e alle nostre iniziative, anziché allo stato. A volte sono frutto di un progetto profondamente meditato e a volte sono di breve durata, come i club sportivi e i partiti politici. A volte hanno radici storiche e vantano secoli di vita, come le chiese e le università. Altre ancora sono i luoghi in cui lavoriamo e viviamo, imprese, comunità locali; anche la famiglia fa parte della comunità civile. La rete di relazioni creata da queste associazioni, verrebbe voglia di dire il loro caos creativo, costituisce la realtà della società civile: una realtà preziosa, tutt'altro che universale, che a sua volta è il prodotto di un lungo processo di civilizzazione (p. 31),

ma che nondimeno è esposta alle minacce rappresentate da governanti autoritari o dalle forze incontrollate della globalizzazione.

*La società civile*, spazio dinamico che dall'originaria spontaneità delle sue espressioni tende ad articolarsi in rapporto ai bisogni socioeconomici e culturali, all'anelito religioso e all'iniziativa politica, *suppone una certa idea di legalità come principio regolativo*, connesso con lo sviluppo "ordinato" delle diverse aggregazioni e "imprese" associative.

Negli anni Venti del terzo millennio, le società occidentali sono interessate da cambiamenti repentini e assai marcati. Si tratta di dinamiche che in notevole misura sono alimentate da cause esterne al singolo sistema-Paese (globalizzazione, cambiamento climatico, processi di migrazione su scala mondiale e conseguente multiethnicità e multiculturalismo) e in parte da cause interne a ciascuna nazione. Si parla di un passaggio dalla società industriale al post-fordismo e alla *new economy*, da una società fortemente guidata dallo stato nazionale a una società complessa e decentrata, reticolare e precaria, dominata da processi le cui caratteristiche e i cui esiti sembrano sfuggire a tutti i soggetti in gioco (Donati & Colozzi, 2001). In questo quadro, di incertezza e problematicità, *riflettere sulla possibilità di una cultura della legalità come ambito di confronto*

e costruzione della convivenza rappresenta una direzione intenzionale significativamente educativa<sup>7</sup>.

*Per venire a un quadro di riferimento normativo comunemente accettato nell'ambito della società pluralista e multiculturale, che rappresenti più di un condiviso termine di discussione, costituisce un elemento fondamentale per articolare la riflessione tra pedagogia ed economia. La progettazione formativa riguardante l'esercizio della tolleranza, il rispetto dei diritti umani e le pratiche democratiche assume oggi una particolare rilevanza in società multietniche, dove l'educazione allo sviluppo si può configurare come una dimensione trasversale del curriculum di vita di ciascuno «perché può costituire asse e condizione» per lo sviluppo di personalità critiche «aperte alla conoscenza, disponibili ad affrontare la realtà, a difendere la propria identità» (Greco, 2000, pp. 98-99).*

È diffuso sottolineare l'esigenza di considerare l'educazione in un ampio contesto socioculturale, all'interno del quale le diverse identità rappresentino risorse per promuovere l'apprendimento e favorire la crescita personale. Le sollecitazioni provenienti dai documenti degli organismi internazionali individuano nelle scuole i luoghi privilegiati per costruire un clima di comprensione e apprezzamento delle differenze individuali e per formare un cittadino solidale e responsabile. In questa prospettiva, le istituzioni e le agenzie formative hanno da perseguire obiettivi irrinunciabili: l'analisi del contesto storico-ambientale in cui operano; l'individuazione delle risorse disponibili e dei principali problemi in ordine all'articolazione di sinergie tra enti e attività formali e informali; la costruzione di percorsi di conoscenza finalizzati a favorire l'acquisizione di strumenti autonomi di giudizio e l'interiorizzazione dei valori di democrazia, cooperazione e pace.

<sup>7</sup> Sul tema, si vedano i volumi a cura di L. Caimi: *Per una cultura della legalità. Dinamiche sociali, istanze giuridiche e processi formativi*, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, Milano 2005; *Cittadini in crescita. Tra famiglia, scuola e comunità locale*, Vita e Pensiero, Milano 2008; *Il confine sottile. Culture giovanili, legalità, educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

Una cultura del dialogo tra pedagogia ed economia dev'essere considerata in stretta connessione con i valori peculiari della società educante, che si edifica, in modo concretamente situato, nell'ambito della comunità locale. In essa si attuano, infatti, quelle esperienze di regolazione nei rapporti interpersonali e di ruolo tra giovani e adulti che costituiscono le esperienze generative di un atteggiamento positivamente critico nei confronti delle regole e delle norme economiche e finanziarie. Di là e attraverso l'esperienza scolastica, lo *sviluppo di una cultura dell'incontro tra saperi economici e pedagogici rappresenta una prospettiva di ricerca teorica e metodologico-didattica* che non può essere categorizzata secondo logiche funzionali, conformiste, causali o applicative; *coinvolge tutti i membri della società*, non soltanto i docenti e gli studenti, e in modo particolare implica un attento e continuo riesame, da parte di ciascuno, dei principi della convivenza e dell'effettivo scambio interpersonale nelle diverse situazioni della quotidianità (Chistolini, 2006).

Non si può sottovalutare, a tal riguardo, l'influsso esercitato dalle condizioni di organizzazione e di funzionamento nei rapporti socioeconomici; dal regime politico e dalla sua effettiva vitalità di indirizzo e governo della società; dalle istituzioni religiose, dalle associazioni che in vario modo possono agevolare il radicarsi di una cultura del civile. Quest'ultima concerne l'*ethos* elaborato da una comunità che ogni generazione interpreta di nuovo, nella costruzione di relazioni umane e di equilibri dinamici.

Pedagogia ed economia si connotano in modo autentico se esprimono un confronto euristico, un continuo rinnovamento etico-morale, promuovono la conoscenza e la comprensione di regole di comportamento e norme giuridiche, sono capaci di incoraggiare forme educativamente significanti di confronto e consenso, di sviluppo della partecipazione e di gestione del conflitto. La ricerca del significato profondo di tale dialogo deve incoraggiare le persone all'acquisizione di ruoli attivi nella comunità di appartenenza e all'assunzione di responsabilità individuali come membri che *appartengono in modo intenzionale a una comunità* ovvero non acriticamente sottomessi ai modelli egemoni di sviluppo e ai disposti normativi.

Il riduzionismo che affligge l'economia insidia la stessa idea di formazione, come mostra in modo emblematico l'articolata ricostruzione concettuale realizzata da H. Pearson (1998) sull'*homo oeconomicus*. Politiche di sviluppo orientate a incoraggiare pratiche di reciprocità generano risultati superiori a quelle che privilegiano interventi finalizzati a incentivare comportamenti individualistici<sup>8</sup>. E ciò non si deve dimenticare, per costruire il civile.

### Bibliografia

- Agazzi A. (2000). Una pedagogia al servizio dell'uomo. *Pedagogia e Vita*, 1, 44-45.
- Antoci R., Sacco P., & Vanin P. (2002). Il rischio dell'impoverimento sociale nelle economie avanzate. In S. Zamagni & P.L. Sacco (a cura di), *Complessità relazionale e comportamento economico. Materiali per un nuovo paradigma di razionalità* (pp. 395-429). Bologna: Il Mulino.
- Antonelli G., & Guidetti G. (2008). *Economia del lavoro e delle risorse umane*. Novara: UTET-De Agostini.
- Antonelli G., Maggioni M.A., Pegoretti G., Pellizzari F., Scazzieri R., Zoboli R. (2012) (a cura di). *Economia come scienza sociale. Teoria, istituzioni, storia. Scritti in onore di Alberto Quadrio Curzio*. Milano: Vita e Pensiero.
- Audigier F. (1999). *L'Éducation à la citoyenneté*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogiques.
- Cable V. (1999). *Globalization and Global Governance*. London: The Royal Institute of International Affairs.
- Caimi L. (2005). *Per una cultura della legalità. Dinamiche sociali, istanze giuridiche e processi formativi*. Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U.
- Caimi L. (2008). *Cittadini in crescita. Tra famiglia, scuola e comunità locale*. Milano: Vita e Pensiero.

<sup>8</sup> Nell'ambito dell'ampio dibattito in merito, cfr. G. Antonelli & G. Guidetti, *Economia del lavoro e delle risorse umane*, UTET-De Agostini, Novara 2008 e R. Antoci, P. Sacco & P. Vanin, *Il rischio dell'impoverimento sociale nelle economie avanzate*, in S. Zamagni & P.L. Sacco (a cura di), *Complessità relazionale e comportamento economico. Materiali per un nuovo paradigma di razionalità*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 395-429.

- Caimi L. (2012). *Il confine sottile. Culture giovanili, legalità, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chistolini S. (2006) (a cura di). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola dell'Europa. Saggi in onore di Luciano Corradini*. Roma: Armando.
- Cogan J.J., & Derricott R. (1998) (Eds.). *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- Commission Européenne (1998). *L'apprentissage de la citoyenneté active. Un défi important pour la construction d'une Europe de la connaissance*. Bruxelles.
- Corradini L., & Refrigeri G. (1999) (a cura di). *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza*. Bologna: Il Mulino.
- Dahrendorf R. (1995). *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*. Roma-Bari: Laterza.
- De Maillard J. (2001). *Le marché fait sa loi. De l'usage du crime par la mondialisation*. Paris: Fayard.
- Donati P., & Colozzi I. (2001) (a cura di). *Generare "il civile": nuove esperienze nella società italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Food and Agriculture Organization (FAO) (2008). *Briefing Paper: Hunger on the Rise*. New York.
- Gennari M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- George S. (2001). *Remettre l'homme à sa place*. Paris: Fayard.
- Greco J. (2000). Le politiche giovanili e la cittadinanza studentesca. *Annali della Pubblica Istruzione*, 91, 98-99.
- Leleux C. (1991). *Repenser l'Éducation civique*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta U. (2012). *Il capitale formativo. Generazione di valore e capacità delle abilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M., & Sen A. (1993) (Eds.). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Ornaghi L. (2007). Prefazione. In P. Malavasi (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale* (pp. VII-VIII). Milano: Vita e Pensiero.
- Osler A., Rathenow H.F., & Starkey H. (1995). *Teaching for Citizenship in Europe*. London: Trentam Books.
- Parsi V.E. (2001). Governance e libertà: la prospettiva dei diritti di cittadinanza. In L. Ornaghi (a cura di), *Globalizzazione: nuove ricchezze e nuove povertà* (pp. 103-122). Milano: Vita e Pensiero.
- Pasquino G. (2020). *Minima politica. Sei lezioni di democrazia*. Milano: UTET.
- Pati L. (1996). *L'educazione nella comunità locale*. Brescia: La Scuola.

- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Pearson H. (1998). *Homo Oeconomicus Goes Native, 1860-1940*. Berkeley: University of California.
- Portera A. (2004). *Educazione interculturale in famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale*. Trento: Erickson.
- Quadrio Curzio A. (1994). *Il pianeta diviso. Geo-economia politica dello sviluppo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Quaglino G.P. (1985). *Fare formazione*. Bologna: Il Mulino.
- Rosenau J.N. (1992). Citizenship in a Changing Global Order. In J.N. Rosenau & E.O. Czempiel (Eds.), *Governance Without Government: Order and Change in World Politics* (pp. 272-294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e la sfida della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Stiglitz J (2002). *Globalization and its Discontents*. New York-London: Norton & Company.
- Viganò R. (2010). Ricerca educativa e globalizzazione. Nuove sfide e nuovi impegni. In L. D'Alonzo & G. Mari (a cura di), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico* (pp. 361-372). Milano: Vita e Pensiero.
- Zamagni S. (1997) (a cura di). *Economia, democrazia, istituzioni in una società in trasformazione*. Bologna: Il Mulino.