

## SAGGI – ESSAYS

### RAZIONALITÀ E SCELTA NELLA TRASFORMAZIONE DELL'AGIRE ECONOMICO E FORMATIVO

*di Massimiliano Costa*

L'articolo analizza il rapporto tra economia e pedagogia, esplicitando la connessione tra i modelli di razionalità economica e quelli dell'agire formativo. Si argomentano le implicazioni dei modelli di razionalità economica sulle politiche educative e i diversi modelli di sviluppo. Verranno approfonditi i modelli di razionalità complessa delle economie robotizzate e il parallelo sviluppo di modelli eutagogici per l'apprendimento degli adulti basati su intenzionalità, autonomia e nuove responsabilità comunitarie globali. Si evidenzia, infine, il superamento della razionalità economica per il solo profitto a favore di uno modello di sviluppo umano in cui agire economico e formativo sintetizzano un nuovo patto per il *learnfare* delle capacitazioni.

The article analyzes the relationship between economics and pedagogy, explaining the connection between economic rationality models and those of education. The implications of economic rationality over educational policies and development models of society are highlighted. Will be analyzed the complex rationality models of robotic economies which imply heutagogic models for adult learning based on the intentionality, autonomy and responsibility of the subject. In this way the overcoming of the economic rationality of the culture of profit is designed in favor of human development in which economic and educational action synthesize a new pact for learning skills.

### *1. Economia e Formazione: il legame tra scelta e azione per lo sviluppo*

Come ricorda Granese (2008)

l'economia corrisponde al principio di realtà, a cui anche l'educazione e la pedagogia devono guardare a partire dalla relazione che lega la razionalità della scelta economica e quella dell'agire educativo: l'essere sottoposto a condizioni [...] è intrinseco alla formatività educativa non meno di quanto lo sia [...] il non soggiacere a condizioni. In nessuna situazione concreta l'economicità dell'educazione – nei vari sensi che il termine “economia” può assumere – è stata messa in discussione senza dar luogo a conseguenze negative e deleterie per la stessa formatività incondizionata (p. 220).

Coerentemente a tale assunto Margiotta (2015) sottolinea come la razionalità della scelta economica si può intendere come una vera forma-azione emergente dei sistemi di scelta e realizzazione che assumono significato come nel pensare e nell'agire. La scelta economica esprime una forma di rappresentazione dell'azione che descrive una direzionalità propria della trasformazione dell'uomo e della sua esistenza.

Analizzare il rapporto tra economia e formazione (Costa, 2006) rende così esplicita la connessione tra i modelli di razionalità e scelta alla base dei processi di sviluppo culturale e sociale: ogni soggetto mentre compie una azione economica esprime libertà plurali in quanto mette in azione scelte che hanno per obiettivo lo sviluppo dell'individuo in relazione alla società nella quale vive e opera. In questo la formazione in quanto azione, rinvia alle nozioni di intenzione, motivazione, scopo, scelta: suppone cioè una dimensione teleologica che nella dimensione economica rielabora un concetto di sviluppo sociale che parte dalla coscienza dell'azione, che è da intendersi come un processo ricorsivo e generativo capace di coniugare dimensione individuale e sociale.

Oggi, ancora più che in passato, il legame tra economia e pedagogia rappresenta lo spazio di significato entro cui l'agire economico assume una responsabilità sociale al contempo solidale e capacitante di un nuovo modello di sviluppo. Come sottolinea Bertagna (2018) nel mondo della nuova economia:

le relazioni che si instaurano fra le parti dell'oggetto, tra oggetto e ambiente, tra soggetto e oggetto sono infatti generative, cioè creano incessantemente nuovi sistemi relazionali, nei quali [...] il tutto è più delle parti che lo compongono, perché le parti che lo compongono, interagendo tra di loro, producono appunto qualcosa di nuovo e imprevedibile [...]. Ma [...] il tutto è anche meno delle parti perché queste, interagendo, sfruttano soltanto alcune delle potenzialità che singolarmente possiedono, e sono costrette a bloccarne altre (p. 16).

Il saper generare scelte di razionalità multipla e complessa diventa oggi la chiave entro cui costruire le nuove traiettorie di sviluppo e sapere umano a partire dalla centralità dei processi educativi. Come ha rilevato Cegolon (2012) infatti:

[l]'incertezza della base economica fa emergere, [...], l'importanza dell'educativo come coacervo di questioni pedagogiche, ma anche sociali e politiche. Esigenza prioritaria per affrontare il cambiamento è, infatti, conoscere la nuova realtà che sta materializzandosi sotto i nostri occhi, ma soprattutto la capacità di individuare il sapere adeguato ad interagire proficuamente con essa. Conseguentemente, l'educazione e le sue istituzioni diventano il luogo deputato per garantire il ricambio di sapere necessario in corrispondenza delle condizioni del vivere odierno (p. 8).

## 2. Razionalità assoluta e agire economico e formativo

L'idea dell'uomo economico come *self-made man* è presente in letteratura dal Leviatano di Hobbes (1651) dove l'uomo viene descritto come un individuo che cerca di conseguire la propria preservazione basandosi sul proprio interesse ("self-interest") per ottenere una soddisfazione maggiore. È bene sottolineare però che questa modalità d'azione per Hobbes non sfocia mai nell'egoismo tanto che nella trattazione viene evidenziato come nel momento della scelta esista un bilanciamento tra i sentimenti sociali come la modestia, la bontà con le passioni naturali dell'uomo che lo spingerebbero a ottenere il benessere senza preoccuparsi degli altri.

Ma con l'affermazione del capitalismo e l'idea del libero mercato l'azione economica ha perso la dimensione umana a favore di una sorte di avalutatività e oggettività della razionalità che ha sottratto senso e responsabilità sociale alla scelta che si è compiuta. Come sottolinea André Gorz (1988, pp. 136-138):

[i]l capitalismo è stato l'espressione della razionalità economica libera da ogni ostacolo. Era l'arte del calcolo, quale era stata sviluppata dalla scienza, applicata alla definizione delle regole di condotta. Elevava la ricerca dell'efficienza al rango di "scienza esatta", eliminando in tal modo i criteri morali o estetici dal campo delle considerazioni che guidano le decisioni. Attraverso questo processo di razionalizzazione l'attività economica aveva la possibilità di organizzare le condotte e i rapporti umani oggettivandoli grazie ad un processo implicito di astrazione dalla soggettività del decisore tale da sottrarlo alla contestazione morale (André Gorz, 1988, cit. in Zanca, 2015, p. 14).

Il risultato di una azione o di una scelta per l'etica neoliberista e capitalista non si risolve pertanto nella valutazione se si agisce bene o male, ma piuttosto se la sua azione rappresenta correttamente il frutto di un processo corretto di ponderazione calcolata. La razionalità economica del produrre si trasforma non in principio di scelta ma di guida oggettiva della decisione e della condotta da tenere. Questo solleva il soggetto dalla responsabilità dei suoi atti e tale da trasformarlo in funzionario del capitale capace e della razionalità economica. Dalla connessione tra razionalità assoluta e utilitarismo si afferma un modello riduzionista fondato sul paradigma dell'individualismo assiologico (Demeulenaere, 2015). L'uomo è rappresentato come un individuo razionale i cui comportamenti sono finalizzati all'aumento del proprio benessere materiale e per il quale il mercato rappresenta il luogo della competizione economica.

Con l'affermazione dell'ottica utilitaristica come unica idea guida si realizza quello iato dell'eterogenesi dei fini tra individuo e società che ha legittimato nel tempo l'idea che l'analisi economica si occupa della scelta dei mezzi migliori per determinati fini (Orsini, 2016), lasciando al contempo alla sfera filosofica l'analisi e l'individuazione ideale dei fini migliori (Hayek, 1967).

Questo, come sottolinea Orsini (2006), ha comportato

il passaggio da una norma morale inerente il “rapporto tra gli uomini” ad una norma morale inerente il “rapporto tra uomini e cose” è essenziale, e segna il passaggio da un’etica prevalentemente deontologica all’etica utilitaristica, consequenzialista e materialista. E proprio il diffondersi dell’etica utilitaristica favorirà il dominio delle categorie economiche nella riflessione politica e sociale (p. 11).

L’impatto di tale visione economicistica e liberista sulle politiche educative e in generale sul welfare è ben spiegato da Margiotta (2014a):

[l]’antropologia iperminimalista dell’*homo oeconomicus*, riducendo tutti i rapporti interpersonali alla forma del contratto mercantile, ha insomma finito con il contagiare pure la sfera pubblica, e dunque sia l’istruzione sia la formazione, le quali non hanno trovato di meglio che, per un verso, partorire un consolidamento della logica autoreferenziale dei loro mercati “protetti”, e, per l’altro, adagiarsi entro una versione assistenzialistico-risarcitoria del welfare (p. 42).

Nel tempo la formazione ha così assunto nei confronti del capitalismo liberista una funzione strumentale che l’ha portata ad assumere politicamente il compito di livellare le iniquità generate dal mercato e produrre capitale umano e sociale in grado di “consumare” la produttività e l’efficienza del mercato. La teoria del capitale umano (Becker, 1993) ha poi fornito la giustificazione scientifica a questa prospettiva liberista: l’istruzione, la formazione professionale accrescono le conoscenze, le capacità e la produttività dei lavoratori; indirettamente, ciò implica un aumento dei guadagni che si conseguono. Per questo si parla di forme di investimento: le maggiori retribuzioni costituiscono il rendimento di tale investimento. Ma come ricorda Baldacci (2014, p. 47) i teorici del capitale umano applicando una razionalità che impone alla scuola «di formare [...] una mentalità funzionale alla cultura d’impresa», hanno affermato «qualcosa di estraneo ai suoi compiti istituzionali e che potrebbe essere in conflitto con altri suoi com-

piti legittimi» e altrettanto «prioritari, come quello di formare i futuri cittadini»<sup>1</sup>.

### *3. La crisi del modello di razionalità assoluta e la nuova complessità*

Il modello della razionalità assoluta fordista ha ipotizzato l'esistenza di una serie limitata di opzioni nel processo decisionale a partire da una distribuzione conosciuta e data delle probabilità dei risultati. Nella teoria economica neoclassica il nodo centrale è infatti collegato al problema della scelta fra alternative date, secondo il criterio fornito da una funzione di utilità data che l'agente economico deve utilizzare per porre in relazione le alternative e le loro conseguenze scegliendo la giusta opzione in modo razionale e assoluto (Mocellin, 2011). L'assunto alla base di tale visione è che gli esseri umani si comportino in maniera perfettamente razionale, scegliendo sempre fra le varie alternative conoscendo ogni volta quella che genera massima soddisfazione. Tale modello però fu messo in crisi proprio dall'evidenza che il processo di scelta degli uomini è caratterizzato da limitatezza cognitiva di poter conoscere i fattori correlandoli agli impatti in modo certo.

Herbert Simon (1957) dimostrò che gli esseri umani non sono in grado di comportarsi come i soggetti razionali descritti nei modelli teorici di scelta. Fu introdotto così il concetto di razionalità limitata: la complessità non consente di ragionare in modo chiaro e lineare poiché la raccolta delle informazioni avviene in modo un po' casuale e la ricerca si conclude quando la nostra comprensione del problema ha raggiunto un certo livello che ci consente di

<sup>1</sup> «A stabilire una correlazione tra razionalità economica e formazione il paradigma del capitale umano che tematizza in senso funzionalista il rapporto tra scuola e sistema economico» (Baldacci, 2014, p. 47). Come sottolinea Maltese (2018) la connessione tra razionalità economica e teoria del capitale umano ha generato una politica educativa centrata sulla produzione di quelle competenze e di quelle conoscenze economicamente utili al singolo e al sistema sociale nel suo complesso.

trovare soluzioni soddisfacenti non ottime le quali spesso sono guidate da valori assiologici (Boudon, 2011).

L'agire economico con il tempo è stato inoltre sottoposto alla trasformazione della globalizzazione che ne ha modificato strutturalmente gli stessi processi di scelta. L'ecosistema globale della nuova economia si rappresenta come *unitas multiplex*<sup>2</sup> dove il tutto è più della somma delle parti e le regole di composizione non sono additive, ma trasformatrici (Morin, 2001). Il processo cognitivo che ne emerge non è più lineare ma diventa la risultante di una trama di interazioni e intersezioni tra più domini di conoscenze complesse e non prevedibili o anticipabili (Godelier, 1975).

Ne deriva che la razionalità alla base della scelta nella complessità, superando le teorie positiviste, diviene un processamento stocastico che conduce un agente a comprendere, affermare e modificare la propria struttura di significazione (scopo, senso, significato) a partire dalle esperienze di apprendimento reattivo (Eraut, 2000) emergenti dalle cerchie sociali globali.

La logica caratterizzante i processi di scelta che ne consegue è *fuzzy*<sup>3</sup> e supera definitivamente la linearità funzionale e predittiva della scelta razionale del capitalismo maturo. La logica *fuzzy* basa la sua teoria sull'ipotesi di controllo dei sistemi a partire da una descrizione limitata e imprecisa del loro comportamento superando completamente i presupposti della razionalità assoluta. Il pensiero *fuzzy* ha reso infatti possibile la soluzione di problemi troppo complessi per un'analisi accurata, dove in mancanza di conoscenze statistiche inferisce dei "meriti" o "valori di apparte-

<sup>2</sup> Intesa come «unità globale organizzata di interrelazioni fra elementi, azioni o individui» (Morin, 2001).

<sup>3</sup> La Logica Fuzzy è riferibile L. A. Zadeh (1965) il quale articolò tale logica in questi assunti (Givigliano, 2000): 1) in luogo di una verità, di una dimostrabilità, di un'appartenenza certe, totali, vi sono gradi di verità, gradi di dimostrabilità, gradi di appartenenza; 2) gli insiemi non presentano più una connotazione estensionale, ma una intensionale; ciò che diviene importante è l'evidenza fornita da una funzione di quanto un oggetto presenta una data proprietà; 3) dalle funzioni caratteristiche della Logica Classica si passa alle funzioni di appartenenza, in base alle quali vengono costruiti gli insiemi per mezzo delle evidenze che identificano insiemi dai confini sfumati (Fadini, 1979).

nenza” a certi parametri, introducendo così un attributo soggettivo che viene successivamente verificato<sup>4</sup>. Ogni soggetto agisce riconoscendo la dimensione ontologica-gnoseologica che consente di comprendere i propri e gli altrui schemi di significato confrontandoli con nuove informazioni. Questo consente di condividere e negoziare il senso stesso dell'azione tanto per quanto riguarda la dimensione trascendentale che in quella valoriale ancorata alla riflessione connessa alle reti trasformazionali globali (Costa, 2019). La nuova razionalità si caratterizza per essere incerta, prossimale in cui i saperi, i processi relazionali necessitano di attivare sensibilità, consapevolezza, apprendimenti significativi (Cunzi, 2017) educando il pensiero a essere sfidante, proattivo e poco abitudinario (Bateson, 1972/1976). La risultante è che l'uomo prima di poter agire e scegliere deve comprendere e interpretare la complessità della realtà che lo circonda a partire dalla sua imperfezione e fragilità ma avendo, al contempo, la capacità di individuare le opportunità di azione a partire dai dati e le relazioni tra di essi (Givigliano, 2000). La nuova razionalità si declina pertanto in una forma del pensiero umano che necessita non solo dei saperi del produrre ma di immaginazione e di creatività (Morin, 2013) per esercitare ciò che potremmo definire come un libero arbitrio potenziato.

#### *4. Ripensare la formazione in prospettiva eutagica*

Se nella cultura fordista il pensiero razionale si dispiegava a partire da una struttura valutativa data e considerata non problematica (Cintura, 2005), oggi saper scegliere e agire:

diventa esperienza significativa della propria progettualità di vita. L'articolazione con cui l'uomo modifica le proprie cornici epistemiche

<sup>4</sup> Questo nuovo procedere del pensiero sottolinea come la dimensione anticipatoria e inferenziale dell'azione rivesta un ruolo predominante nei processi di azione come si rileva inoltre nella centralità data alla categoria dell'anticipare nel Framework per l'apprendimento dell'OCSE (2018).



denota pertanto un rapporto con il proprio sé di tipo trasformativo ricorsivo: attraverso il movimento di articolazione, io costruisco la mia identità e intervengo sulla mia stessa capacità di dare direzionalità e progettualità alle mie esperienze di apprendimento e azione (Costa, 2011, p. 146)<sup>5</sup>.

La misura della scelta ottimale non è correlata al possesso di un bene ma piuttosto alla possibilità o meglio, alla libertà delle persone di poter scegliere e realizzare la propria vita (Sen, 2007). Questo si traduce nello sforzo di pensare (Gallerani, 2016) nuove politiche formative espressione di un *learnfare* (Margiotta, 2015), in grado di promuovere reali contesti di capacitazione intesi come opportunità concrete di apprendimento e funzionamento dell'uomo (Sen, 2000).

In questo processo la formazione viene intesa non come strumento produttivo ma come una cerniera umanistica che, coinvolgendo i tratti globali e pluridimensionali del soggetto, consenta di rivalutarne:

tanto le singolarità esistenziali e le specificità cognitive ed emotive quanto le appartenenze storiche, culturali, etiche e valoriali. Un modello di formazione che ripensi il concetto di persona a partire dalla dimensione dell'esperienza che, in un'ottica problematicista, non è solo mera registrazione di fatti ma azione, interazione, trasformazione: è la vita nella sua autenticità (Annacontini, 2012, p. 141).

Razionalità economica e formativa concorrono in tale modo a ridefinire il concetto di apprendimento permanente consegnando all'adulto in formazione il rischio/opportunità dello sviluppo di contenuti e l'autodisciplina nel processo di scoperta di informazioni e nella definizione del percorso di apprendimento (Agonács & Matos, 2019). Gli adulti devono poter maturare nel percorso di vita la capacità di agire in modo efficace e creativo, di applicare abilità e competenze a nuove situazioni in un mondo sempre mu-

<sup>5</sup> Questo «dare una certa articolazione significa dare forma al nostro senso di ciò che desideriamo o di ciò che consideriamo importante» (Taylor, 1985, p. 36).

tevole e complesso (Kuit & Fell, 2010). In termini pedagogici si assiste all'affermarsi di un processo formativo più auto-diretto e auto-determinato, in cui l'adulto (Knowles, 1975) rifletta su ciò che viene appreso a partire dai suoi processi metacognitivi (Kamenetz, 2010). I nuovi modelli di razionalità complesse richiedono così un nuovo "apprendimento autodeterminato" (Hase & Kenyon, 2000; 2007) in grado di «intraprendere azioni appropriate ed efficaci per formulare e risolvere problemi sia familiari che sconosciuti e modificare le premesse delle impostazioni» (Gardner, Hase, Gardner, Dunn & Carryer, 2007, p. 252).

Secondo Margiotta questa nuova istanza eutagogica (Blanchke, 2012) impatta sulla progettazione di un sistema integrato dell'apprendimento che possa accompagnare il cittadino nei diversi momenti della vita assicurandogli una educazione in grado di (Margiotta, 2006) n espandere la conoscenza degli aspetti fondamentali dello sviluppo culturale ed umano, dell'apprendimento, dell'insegnamento e dei loro contesti di riferimento; individuare i modi per scoprire gli elementi effettivi del cambiamento sociale e istituzionale attraverso la riforma dei programmi d'istruzione e dell'organizzazione dei servizi formativi; assicurare le basi per consentire all'innovazione e alle politiche sociali e formative di distinguere tra illusione e pregiudizio; valutare lo stato e la dinamica dei sistemi sociali rispetto a obiettivi e scopi determinati; contribuire in vari modi a fornire idee utili sul modo con cui i processi di innovazione sociale, economica e istituzionale possono essere aiutati ad avere successo ovvero ad esser ottimizzati nel loro percorso.

## *5. Conclusioni*

Margiotta (2015) ha affermato che nella rincorsa alla formazione del produttore efficiente:

razionalità e logica – l'ossatura dell'istruzione – vengono ammorbidite; la connessione di cultura e istruzione si infiacchisce. Nell'epoca della decostruzione tutto diventa un fantasma della grammatica; qui il rischio educativo si fa rischio di civiltà (p. 72).

Tale preoccupazione è tanto più attuale se la correliamo ai dati di *Educatin at Glance* (2019) i quali mostrano che nel 2016 la quota di PIL italiana destinata all'istruzione è il 3,6% contro una media OCSE del 5%. Come sottolinea Margiotta (2014) infatti

ciò significa che il terreno del confronto tra spazio economico e spazio educativo costituisce [...] il problema peculiare della ricerca educativa, perché da sempre il tema della qualificazione dello sviluppo umano genera, nel tempo della modernità, le aporie tanto dell'economia quanto dell'educazione. La ricerca pedagogica diventa un riferimento euristico significativo, perché le consente di superare le aporie dello spazio educativo generate dalla sua sudditanza allo spazio economico (nelle forme del fordismo e del neoliberismo), e contemporaneamente le consente di aprirsi a modelli e teorie inclusive della formazione capaci di anticipare le reali condizioni di sviluppo dell'umano e del post-umano in questo secolo (p. 139).

A partire proprio da queste considerazioni nella attuale società complessa la pedagogia è chiamata a qualificare antropologicamente l'agire lavorativo ed economico. Usando le parole di Malavasi (2019):

si tratta di far emergere all'interno del lavoro componenti consapevoli e autogovernate di azione e di essere, quindi elementi di sapere, di partecipazione, di responsabilità e di decisione, ossia quei profili di valore che rischiano di rimanere soffocati in un vissuto lavorativo ingabbiato in prestazioni di natura produttivistica. È sufficiente riaffermare il ruolo giocato dal principio di educabilità, dal principio di formatività e dal principio dell'integrale antropologico come assi categoriali intorno a cui concretesce la plurale ricostruzione e strutturazione del discorso pedagogico per la società del futuro (p. 14).

Riconquistare spazi di azione pedagogica e formativa richiede una visione politica (Alessandrini, 2019) capace di intervenire non solo ex post sulla distribuzione del reddito ma anche ex ante rendendo più facile alle persone e alle comunità di realizzare progetti e scelte che valorizzino le capacità e il talento fino a diventare patrimonio e bene comune (Sen, 1999).

Il futuro dell'educazione disegna così uno scenario in cui risulta centrale (Maltese, 2018) il superamento del paradigma del capitale umano nella misura in cui sarà in grado di conservare quelle «acquisizioni cruciali», che però non siano risolte all'interno «dalle incrostazioni ideologiche aziendaliste» (Baldacci, 2014, pp. 65-66). La prospettiva emergente si traduce pedagogicamente nella possibilità di comprendere e rendere la prospettiva della formazione di capitale umano momento subordinato di una concezione maggiormente comprensiva (Baldacci, 2016), in quanto come afferma Grassi (2005)<sup>6</sup>:

un'educazione che abbia a cuore e abbia cura della persona non può non suscitare un nuovo senso morale [...] inteso come una tensione morale nuova, e quindi come capacità nuova di risposta e di assunzione di responsabilità, nel lavoro, nella convivenza civile, nella società (p. 32).

### Bibliografia

- Agonács N., & Matos J.F. (2019). Heutagogy and Self-Determined Learning: A Review of the Published Literature on the Application and Implementation of the Theory. *Open Learning*, 34(3), 223.
- Alessandrini G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Annacontini G. (2012). Le finalità della scuola: formare l'uomo, il produttore e il cittadino. In M. Baldacci (a cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 133-153). Napoli: Tecnodid.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2016). Gli educatori del capitale umano. Intervista cura di P. Ercolani. *Il Manifesto*, 23(01).
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1972).
- Becker G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Begoña G., Kinshuk, & Maina M. (2015). *The Future of Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogies*. Berlin: Springer.
- Bertagna G. (2018). La Pedagogia e le Scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico. In G. Bertagna (a cura di), *Educazione e Formazione* (pp. 7-59). Roma: Studium Edizioni.
- Blanchke L.M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71.
- Boudon R. (2011). Ordinary rationality: the core of analytical sociology. In P. Demeulenaere (Ed.), *Analytical Sociology and Social Mechanisms* (pp. 33-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cegolon A. (2012). *Il valore educativo del capitale umano*. Milano: FrancoAngeli.
- Cintura D. (2005). L'avalutatività nelle scienze sociali. Il problema di un fondamento oggettivo della conoscenza. *Foedus*, 12, 94-112.
- Costa M. (2006). Modelli di razionalità e investimento formativo. In U. Margiotta (a cura di), *Pensare la Formazione* (pp. 141-170). Milano: Bruno Mondadori.
- Costa M. (2011). Il valore dell'azione formativa nelle reti del biocapitalismo globalizzato. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 139-159.
- Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2017). Criticità del lavoro ed istanze di orientamento nella formazione. *Metis*, 6.
- Damasio A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Demeulenaere P. (2015). Esistono più tipi di razionalità? *Quaderni di Sociologia Online*, 68, 45-59.
- Eraut M. (2000). Development of knowledge and skills at work. In F. Coffield (Ed.), *Differing visions of a learning society* (pp. 231-262). Bristol: The Policy Press.
- Fadini A. (1979). *Introduzione alla teoria degli insiemi sfocati*. Napoli: Liguori.
- Gallerani M. (2016). L'educazione sta alla progettualità (e all'empowerment) come l'imprenditorialità sta all'economia di comunità. *Metis*, 6. DOI: 10.12897/01.00119.
- Gardner A., Hase S., Gardner G., Dunn S.V., & Carryer J. (2008). From competence to capability: A study of nurse practitioners in clinical practice. *Journal of Clinical Nursing*, 17(2), 250-258.

- Gembillo G. (2003). La filosofia di Edgar Morin. In E. Morin, G. Controneo & G. Gembillo (2003), *Un viandante della complessità*. Messina: Armando Siciliano Editore.
- Gennari S. (2019). *La relazione tra formazione e "Homo Oeconomicus": economisti più egoisti e razionali?* Disponibile in: [https://tesi.supsi.ch/3020/1/Gennari\\_Stefano\\_Tesi\\_Bachelor.pdf](https://tesi.supsi.ch/3020/1/Gennari_Stefano_Tesi_Bachelor.pdf) [01/09/2020].
- Givigliano A. (2000). Senso e complessità. *OU. Riflessioni e Provocazioni*, IX(1), pp. 155-160.
- Godelier M. (1975). *Razionalità e irrazionalità in economia*. Milano: Feltrinelli.
- Gorz A. (1988). *Métamorphoses du travail. Quête du sens. Critique de la raison économique*. Paris: Éditions Galilée.
- Granese A. (2008). *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*. Roma: Armando.
- Grassi O. (2005). Educazione, istruzione, capitale umano. In G. Vittadini (a cura di), *Capitale umano la ricchezza dell'Europa* (pp. 19-20). Milano: Guerini.
- Hayek F.A. (1967). *Studies in philosophy, politics and economics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hase S., & Kenyon C. (2000). From andragogy to heutagogy. *UltiBase Articles*. Available in: <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm> [06/08/2020].
- Hase S. & Kenyon C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111-119.
- Kamenetz A. (2010). *Edupunks, edupreneurs and the coming transformation of higher education*. Canada: Chelsea Green Publishing Company.
- Knowles M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. United States of America: Cambridge Adult Education.
- Kuit J.A., & Fell A. (2010). Web 2.0 to pedagogy 2.0: A social-constructivist approach to learning enhanced by technology. In R. Donnelly, J. Harvey & K. O'Rourke (eds.), *Critical design and effective tools for e learning in higher education: Theory into practice* (pp. 310-325). United States: IGI Global.
- Malavasi P. (2019). *Educare Robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Maltese P. (2018). Precarietà, flessibilità e teoria del capitale umano. *Journal of Theories and Research in Education*, 13, 193-217.

- Margiotta U. (1976). *Razionalità e condotta. La genesi dello spazio educativo*. Treviso: IET.
- Margiotta U. (2006). Educazione e formazione nella società della conoscenza. *TD*, 36, 5-13.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni & U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione* (pp. 125-157). Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta U. (2014). *Teorie Istruzione, Finalità e Modelli*. Roma: Anicia.
- Margiotta U. (2014a). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 39-63). Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Per ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta U. (2018). Educazione e formazione. Un approfondimento teorico. In G. Bertagna (a cura di). *Educazione e Formazione*. Roma: Studium Edizioni.
- Mocellin S. (2011). *L'homo heconomicus in evoluzione: modelli antropologici e teoria della responsabilità sociale*. Milano: Mondadori.
- Morin E. (2001). *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2013). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- OCSE (2018). *The future of education and skills Education 2030. Education at glance*. Parigi. Available in: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) [05/09/2020].
- Orsini R. (2006). Etica ed Economia: alcune riflessioni sul concetto di scelta. *Working Paper n. 33 giugno, Faculty of Economics*. Forlì: AICOON.
- Taylor C. (1985). *Human Agency and Language. Philosophical Papers I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen A. (1999). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Bari: Laterza.
- Simon H. (1957). *A Behavioral Model of Rational Choice*. New York: Wiley.

Zadeh A. (1965). Fuzzy Sets. *Information and Control*, 8, 338-353.

Zanca A. (2015). Economia e/o etica. *Scienze e Ricerche*, 5, 81-86.