

# Giovani e cultura pedagogica del lavoro

## Young people and pedagogical culture of work

Fabrizio d’Aniello

Università degli Studi di Macerata | [fabrizio.daniello@unimc.it](mailto:fabrizio.daniello@unimc.it)

### ORIENTAMENTI FORMATIVI E PROGETTAZIONE ESISTENZIALE. TEORIE E PRATICHE PEDAGOGICHE

#### ABSTRACT

Il fenomeno delle “grandi dimissioni” ha evidenziato vari tratti di un malessere lavorativo diffuso che intercettano l’interesse della pedagogia del lavoro. Tra questi, la mancanza di cura delle relazioni umane si attesta indubbiamente quale preminente fattore problematico, svelando e denunciando l’occorrenza di superare la focalizzazione neoliberista sull’individualizzazione della prestazione e sulla competitività prestazionale. Pertanto, l’articolo mira a promuovere una cultura pedagogica del lavoro, fondata su relazioni educativamente significative, a partire dai giovani, nonché a fornire indicazioni formative utili ad affrontare le criticità del presente.

The phenomenon of “Great Resignation” has highlighted various features of a widespread work uneasiness that intercept the interest of the pedagogy of work. Among these, the lack of care for human relations undoubtedly stands out as a prominent problematic factor, revealing and denouncing the need to overcome the neo-liberal focus on the individualisation of performance and performance competitiveness. Therefore, the article aims to promote a pedagogical culture of work, based on educationally meaningful relationships, starting with young people, as well as to provide useful training indications to address the critical issues of the present.

#### KEYWORDS

Giovani | Cultura pedagogica del lavoro | Scuola | Relazioni educativamente significative  
Young people | Pedagogical culture of work | School | Educationally meaningful relationships

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

**Citation:** d’Aniello, F. (2023). Giovani e cultura pedagogica del lavoro. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 94-99  
<https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-14>.

**Corresponding Author:** Fabrizio d’Aniello | [fabrizio.daniello@unimc.it](mailto:fabrizio.daniello@unimc.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-14

## Premessa

Le considerazioni che seguono sono state ispirate da un recente studio condotto attorno al tema della *Great Resignation* (o “grandi dimissioni”) (d’Aniello, 2022). La *Great Resignation* è esplosa nel 2021 ed è un fenomeno ormai mondiale, che interessa particolarmente gli Stati Uniti, ma che non lascia indifferente l’Italia, dove assume un’identità fortemente giovanile (per il 70% interessa la fascia 26-35 anni). In breve, si tratta di dimissioni volontarie di massa. Un po’ di numeri: complessivamente, nel solo 2021 circa 33 milioni di lavoratori statunitensi hanno abbandonato il proprio lavoro (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2022), con punte mensili inaudite da aprile 2021 in poi. Dal 2020, inoltre, circa 5 milioni di individui che hanno rassegnato le proprie dimissioni non sono ancora rientrati nella forza-lavoro (Briggs, 2021). Situazione italiana: nel 2021 le dimissioni sono gradualmente aumentate, superando nella seconda metà dell’anno i livelli registrati nel 2020, nonché posizionandosi sopra a quelli del 2019. I numeri relativi all’occupazione nel secondo trimestre 2021 evidenziano un aumento notevole di lavoratori che si sono dimessi: +37% rispetto al trimestre precedente e +85% se paragonati allo stesso periodo nel 2020. Infine, nei primi 10 mesi del 2021 ci sono state 777.000 cessazioni volontarie di rapporti di lavoro a tempo indeterminato, 40.000 in più rispetto al 2019. Ad oggi siamo a 1 milione e 90 mila dimissioni nel 2021. Questi i dati elaborati da Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Banca d’Italia e Anpal (2021, 2022).

Verosimilmente stimolato e acuito dalla pandemia, il fenomeno non è corredato di analisi capaci di individuare con certezza le cause. Tuttavia, alcune ricerche (Briggs, 2021; Coin, 2021; De Smet et al., 2021; IBM-Insitute for Business Value, 2021; Aidp, 2022) pongono in evidenza vari tratti di un malessere lavorativo diffuso che intercettano l’interesse della pedagogia del lavoro. Tra questi, la mancanza di cura delle relazioni umane si attesta indubbiamente quale preminente fattore problematico, svelando e denunciando l’occorrenza di ricomporre un “noi-al-lavoro” frantumato dalla focalizzazione neoliberaista sull’individualizzazione della prestazione auto-alienante e, segnatamente, sulla competitività prestazionale (Foucault, 2005; Chicchi, 2022). Pertanto, viene spontaneo chiedersi: di fronte a questo malessere, come promuovere una cultura del lavoro per le persone e per il loro autentico sviluppo? E più precisamente, come promuovere una cultura pedagogica del lavoro, fondata su relazioni educativamente significative, a partire proprio dai giovani, protagonisti, sì, delle “grandi dimissioni”, ma in generale, già a scuola, desiderosi della così detta We-Relation lavorativa (Gabrielli, 2021)? Agendo nella consapevolezza che il discorso sia complesso e che non sia possibile esaurirlo nello spazio di poche battute, di seguito proveremo comunque a esplicitare alcune traiettorie percorribili, legate al contesto nazionale.

## 1. Giovani, scuola e pedagogia del lavoro

In primo luogo, occupiamoci della metafora scuola-azienda magistralmente illustrata da Baldacci (2011, 2014) e dei rapporti tecnici che è chiamata a coltivare. In un rapporto tecnico, neolibericamente orientato al primato del mercato, non sussiste quella tensione alla responsabilità che connota un’antropologia e, soprattutto, una teleologia pedagogica, poiché è proprio della tecnica l’universo del come-mezzo e non del perché-fine umanamente inteso. Ciò premesso, entro questo rapporto finalizzato alle esigenze del mercato non può verificarsi una reale libertà educativa connessa con una precisa responsabilità verso il proprio percorso di maturazione, perché l’orizzonte di senso del percorso stesso è già prefissato a monte, deresponsabilizzando lo studente, oltre che privandolo di una libertà sostanziale. Secondariamente, ed è l’aspetto che più interessa in questa sede, in un rapporto tecnico non può verificarsi neppure una responsabilità concepita come abilità di rispondere agli altri in ordine al riconoscersi reciprocamente come persone-fini coinvolte in un medesimo processo co-educativo. Piuttosto, esiste eminentemente la responsabilità del docente e dello studente circa il risultato dell’apprendimento, indice dell’efficacia della prestazione, e circa l’accumulazione di un capitale cognitivo (parte del capitale umano) su cui investire per diventare imprenditori di sé al servizio dell’economico (Trincherò, 2001). Pertanto, il primo passo da compiere sarebbe quello di ridimensionare l’attuale preponderanza del modello neoliberaista di scuola e riprendere con opportuni aggiornamenti quello di scuola-comunità, improntato alla creazione di rapporti etici destinati a incrementare l’essere invece del solo funzionare, ad attualizzare un “noi”



auto-educante e a esercitare la “respons-abilità” in connubio con la libertà di agire per la propria formazione a tutto tondo. (Tra parentesi, lo stesso discorso si potrebbe fare rispetto all’università-azienda e ai suoi studenti-clienti).

In secondo luogo, solo all’interno di una scuola-comunità si potrebbe pensare di inserire il lavoro manuale cooperativo come mezzo educativo fin dalla primaria. Non per la professionalizzazione, non per l’occupabilità. O quanto meno non primariamente per questi obiettivi. Bensì per lo sviluppo completo dell’uomo, seguendo le lezioni di illustri educatori del passato. E per allenare quelle posture collaborative, emotivo-affettive, etiche e riflessive in grado di alimentare lo “sguardo relazionale” e far assumere la relazione come bene per l’umanizzazione interpersonale. Come direbbe Pestalozzi (1974), il lavoro manuale per il cuore, oltre la testa e le mani, e per acuire l’industriosità creativa in dialogo relazionale con gli oggetti e con i soggetti.

A proposito di industriosità (dalla pedagogia dell’industria di Pestalozzi), in terzo luogo si dovrebbe ripensare all’*entrepreneurship education* (o educazione all’imprenditorialità) in termini di *enterprise education* (o educazione all’imprenditività) (Morselli & Costa, 2015; Costa, 2016; Costa & Strano, 2016). Mentre la prima è spesso interpretata a livello europeo e nazionale in senso tecnico ed economico-produttivo e, quindi, compresa quale volano di mera ideazione, organizzazione e creazione d’impresa, la seconda (Jones & Iredale, 2010, 2014) è invece rappresentata come un vero e proprio modello pedagogico indirizzato – per dirla con Sen (2001) – alla costituzione di formazioni socio-collaborative dedicate all’ampliamento del bagaglio informativo, conoscitivo, valutativo e valoriale, utile a rafforzare la facoltà di agire insieme per uno sviluppo umano e, ad un tempo, professionale. Più in dettaglio, l’*enterprise education* mira a rimuovere gli ostacoli ideativi, a rinvenire nuove possibilità effettive di tradurre le idee in azione e ad allargare le stesse opportunità di scelta, decisione e azione secondo una prospettiva di continuo e reciproco arricchimento apprenditivo, cognitivo, riflessivo e culturale che va ben al di là di una formazione per l’impresa. La sua densa matrice collaborativa e collegialmente riflessiva rimanda innanzitutto all’esercizio delle potenzialità critiche e creative, così come di una cittadinanza attiva e di una convivialità comunitariamente e “gratuitamente” orientata. Altresì, rimanda alla significatività dell’incontro/riconoscimento umano quale base di partenza “respons-abile” per espandere l’essere oltre il saper-fare e individuare un orizzonte di senso consensuale entro cui legittimare l’azione e i suoi elementi propedeutici e gli apprendimenti *in itinere* che la strutturano e rivisitano. Si potrebbe dire che il suo fine è una “conoscenza sapienziale” al servizio dell’umano prima che dell’economico (Donati, 2021, p. 23). Per questo, in linea con una gestione democratica dell’apprendimento (Draycott, Rae & Vause, 2011), vengono utilizzate metodologie didattiche attive che stimolano l’esercizio del dubbio, la presa di parola e la piena partecipazione dialogica per cimentarsi in dibattiti critico-riflessivi sui dati che affiorano dalla pratica e dall’esperienza sedimentata e per concertare risposte agli interrogativi anche extra-performativi posti dall’agire. In definitiva, l’*enterprise education* è una palestra di “sguardo relazionale riflessivo” (Donati, 2021, p. 25) e un motore di cambiamento personale, avviabile con la ricerca di un’“autonomia operante” entro la presenza ineludibile di un’interconnessione etico-educativa imperante.

In quarto luogo, l’odierna attenzione riposta sulle *non cognitive skills* o *character skills* (Di Vita, 2022) potrebbe giocare un ruolo altrettanto importante. In effetti, l’interesse per il tema sta spostando il focus del sistema di istruzione dalla “competenza” – esito tangibile e misurabile della padronanza pratica del sapere –, e dal solo potenziamento del cognitivo, verso uno scenario capace di valorizzare adeguatamente e più ampiamente l’esperienza umana, arricchendo la stessa nozione di competenza. È pacifico che l’evocazione delle *character skills* risponda a un criterio di utilità: per il divenire del mercato, per le trasformazioni tecnologiche del lavoro e le sue nuove esigenze. Tuttavia, se assunte e promosse con sincera ottica pedagogica, la loro integrazione non potrà che indicare un criterio più vincolante delle scelte educative, ovvero “quello della formazione integrale della persona, nella duplice polarità che anima la sua ragione a ricercare un *sensu* all’esistenza e a trovare i mezzi e le soluzioni per vivere e difendersi da minacce e pericoli in questo mondo”, inclusi quelli che albergano nel mondo del lavoro. Quindi, non più e soltanto la formazione del produttore e la preoccupazione formativo-professionale, ma “la riproposizione di una prospettiva etica nella formazione”, in grado di prendersi cura delle dinamiche interne ed esterne delle persone grazie a una “sensibilità educativa ‘personalizzata’”. E, per quel che ci riguarda più da vicino, in grado di scommettere sulla sfera socio-emotiva-affettiva, sull’“abilità di interagire con altri in un modo [...] eticamente appropriato”, sulla riflessività relazionale e sulla promozione di abitudini votate all’“esercizio della ‘volontà buona’”, avendo come obiettivi la soddisfazione del “diritto al bene-essere personale”,



“la capacità di stare-insieme” e il “bene e buon agire” per se stessi e gli altri. Quegli stessi altri con cui poter mediare e attribuire un senso all’esserci, oltre la prestazione (Chiosso & Grassi, 2021, pp. 30, 34-35 e 38-39). Insomma, quello che si chiede è un ripiegamento sulle *character skills* sulla base del loro “valore *in sé*” e non solo del loro “valore *per*”; cioè del loro valore educativo, a supporto della ricostruzione del “noi”, e non del solo loro valore in ordine all’evoluzione del lavoro. Il rischio, infatti, è che prevalga il predetto criterio di utilità e che “valori di umanità, socialità e cittadinanza”, unitamente alla “centralità della persona”, siano banalmente il “fiore all’occhiello funzionale alla legittimazione sociale, ferma restando la supremazia invincibile della produzione indipendentemente dai costi umani” (Cegolon, 2019, p. 144).

In quinto luogo, l’alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO). Poche settimane fa, in Italia stava divampando la protesta studentesca contro questa modalità, anche a causa della recente morte di un diciottenne in provincia di Udine, schiacciato da una trave d’acciaio durante il suo ultimo giorno di alternanza. Al di là dell’evento agghiacciante, quest’ultimo è solo la goccia che ha fatto traboccare un vaso già pieno. Ad esempio, alcuni studenti toscani, intervistati dal quotidiano *La Nazione* (19 febbraio 2022), raccontano le loro esperienze di alternanza come esperienze di sostanziale sfruttamento legalizzato, prive di raccordo con le istituzioni scolastiche e di qualsivoglia afflato educativo. Si trovano a lavorare gratis in varie aziende, spesso non coerenti con il loro indirizzo di studi, senza dispositivi di protezione (elmetti, guanti, mascherine, camici, scarpe antinfortuno, ecc.), senza rimborsi per le spese di trasporto e senza alcun tutoraggio prettamente formativo. Gli si chiede di lavorare come qualunque altro addetto e di contribuire alla produttività. Pertanto, chiedono a gran voce di rivedere l’alternanza tra studio e lavoro, a partire da un vero e proficuo dialogo tra scuole e imprese che coinvolga anche gli studenti in quanto protagonisti. In quest’ottica, la pedagogia del lavoro, non solo si appella alla responsabilità delle scuole e degli enti ospitanti e invoca il rispetto delle misure di sicurezza, ma sollecita anche l’attivazione di laboratori di “boundary crossing” (Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995) che, fungendo da spazi neutri di incontro e confronto sistematico mediati da ricercatori, consentano a tutor scolastici, tutor aziendali e studenti di riflettere criticamente insieme sulle pratiche previste e in atto in vista del loro aggiustamento costante sia dal punto di vista delle ricadute apprenditive e formative e sia da quello delle ricadute sugli eventuali miglioramenti lavorativi e organizzativi (Fedeli & Tino, 2017). Lo stesso discorso vale per gli stage universitari: occorre fare del territorio e del dialogo riflessivo tra diversi sistemi di attività del territorio un “luogo” di apprendimento relazionale incline a celebrare la dignità umana al lavoro e a innovare i processi di studio e di lavoro per lo sviluppo umano, sociale ed economico. Ancora una volta, si tratta di adottare uno “sguardo relazionale riflessivo”, facendo leva sull’instaurazione di autentiche relazioni educative intitolate al principio pedagogico dell’alternanza formativa (Potestio, 2020).

## 2. Brevi indicazioni per le criticità del presente lavorativo

Abbiamo provato a rispondere al come promuovere una cultura pedagogica del lavoro a partire dai giovani. Questo, nella consapevolezza che i cambiamenti culturali hanno bisogno di tempi distesi e che, quindi, è opportuno ripartire dai giovani – futuri lavoratori, manager e imprenditori –, dalle loro doglianze e aspirazioni e dalla loro istruzione. Ma che cosa fare per il presente intaccato dalle “grandi dimissioni”? Giova spendere poche parole anche in questa prospettiva. C’è bisogno che si estenda la sensibilità pedagogica, a vantaggio delle persone al lavoro e delle imprese stesse: è facilmente intuibile, infatti, che i lavoratori rendano di più, siano più motivati e contribuiscano meglio all’innovazione di processo e prodotto se si sentono accolti e riconosciuti nei loro desideri di considerazione e crescita umana. Allora, è ora di “pedagogizzare le imprese”, passando a una visione della formazione degli adulti tarata anche sulle risposte ai bisogni interni delle persone e sulla necessità di incrementare insieme le possibilità di essere e fare per agire insieme con libertà co-educativa (Alessandrini, 2019). Coerentemente, urge innescare una circolarità virtuosa tra processo dell’azione, riflessività interpersonale, mediazione esperienziale-cognitiva e negoziazione semantica in cui possa trovare nutrimento e custodia un vissuto “pedagogico” concatenato a una significazione dall’orizzonte progettuale extra-economico, ma con intuibili ricadute positive anche sul piano economico-produttivo. Per concretizzarla, si deve investire pedagogicamente sull’uso di determinati dispositivi narrativi-biografico-riflessivi e, complementariamente, si deve investire sulla



formazione emotiva-affettiva nei luoghi di lavoro: il “noi” non può darsi senza saper “sentire” se stessi e gli altri e senza prepararsi a “esporsi” agli altri (Bruni, 2007; Rossi, 2010, Buccolo, 2022).

Allo stesso tempo, urge estendere la formazione pedagogica di quei *welfare manager* che stanno prendendo gradualmente piede all'interno delle aziende. Quando si parla di welfare aziendale, si enfatizzano solo gli aspetti fiscali, giuridici, economici o legati al management. Come osservano Dato e Cardone (2018) a fronte di una ricerca empirica, il *welfare manager* pedagogicamente formato va oltre e si impegna a configurare il contesto di lavoro come contesto di inclusione, partecipazione e cittadinanza in grado di valorizzare le soggettività, le diversità e il ben-essere individuale e organizzativo, in prima battuta coltivando il capitale relazionale. Tenendo insieme le finalità economiche con quelle etiche, sociali ed educative, il *welfare manager* pedagogicamente formato punta sulla gestione umanistica delle risorse umane, sul loro reciproco riconoscimento ontologico-valoriale e sulla creazione di un clima di reciproca fiducia e comprensione tra management e dipendenti per trasformare l'impresa in un sistema relazionale improntato all'ascolto e alla cura delle persone. Mediando i conflitti e promuovendo la comunicazione tra i membri dell'organizzazione, così come attività ludico-ricreative e riflessive che facilitino la costruzione di legami educativamente significativi, egli si propone di istituire una “comunità di cura” (Dato, 2018, p. 29). Ecco, diventare comunità sarebbe già un traguardo ragguardevole. Diventare comunità di cura sarebbe il traguardo ottimale.

## Bibliografia

- Alessandrini, G. (2019). Attualità del capability approach in Europa e scenari della sostenibilità. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 19-34). FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2011). I giovani e la scuola. La problematicità di un rapporto. In M. Corsi & G. Spadafora (Eds.), *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione* (pp. 7-20). Tecnodid.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Franco Angeli.
- Briggs, J. (2021). *Why Isn't Labor Force Participation Recovering?*, Goldman Sachs-U.S. Daily, 11/11/2021. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.gspublishing.com/content/research/en/reports/2021/11/12/4f72d573-c573-4c4b-8812-1d32ce3b973e.html#>
- Bruni, L. (2007). *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*. Il Margine.
- Buccolo, M. (2022). Resilienza, agilità emotiva e lavoro ibrido: nuovi scenari della formazione nelle organizzazioni. In A. Galimberti & A. Muschitiello (Eds.), *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche* (pp. 129-147). Aras.
- Cegolon, A. (2019). *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*. Studium.
- Chicchi, F. (2022). Neoliberalizzazione e soggetto in frammenti. In F. Chicchi & A. Simone, *Il soggetto imprevisto. Neoliberalizzazione, pandemia e società della prestazione* (pp. 45-69). Meltemi.
- Chiosso, G., & Grassi, O. (2021). Oltre l'egemonia del cognitivo. In G. Chiosso, A.M. Poggi & G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 23-42). Il Mulino.
- Coin, F. (2021). *Le “Grandi Dimissioni” contro la cultura tossica del lavoro che lacera l'esistenza e deteriora la salute di milioni di persone*, 7/12/2021. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.valigiablu.it/grandi-dimissioni-lavoro/>
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli.
- Costa, M., & Strano, A. (2016). L'imprenditorialità per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, 1-3, 19-31.
- d'Aniello, F. (2022). Behind and beyond the Great Resignation: A pedagogical viewpoint. *Education Sciences & Society*, 1, 329-346.
- Dato, D. (2018). Per un nuovo umanesimo del lavoro. Benessere, felicità e qualità totale. In D. Dato & S. Cardone, *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro* (pp. 13-38). FrancoAngeli.
- Dato, D., & Cardone, S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. FrancoAngeli.
- De Smet, A., Dowling, B., Mugayar-Baldocchi, M., & Schaninger, B. (2021). 'Great Attrition' or 'Great Attraction'?



- The choice is yours*. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.mckinsey.com/business-functions/people-and-organizational-performance/our-insights/great-attrition-or-great-attraction-the-choice-is-yours>
- Di Vita, A. (Ed.) (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. Pensa MultiMedia.
- Donati, P. (2021). L'unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale. In P. Donati, L. Alici & G. Gabrielli, *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna* (pp. 13-66). FrancoAngeli.
- Draycott, M.C., Rae, D., & Vause, K. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector: A new approach? *Education + Training*, 8-9, 673-691.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 4, 319-336.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2017). *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'alleanza trasformativa*. Pensa MultiMedia.
- Foucault, M. (2005) *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Feltrinelli.
- Gabrielli, G. (2021). Il lavoro e la sua organizzazione: uno sguardo relazionale. In P. Donati, L. Alici e G. Gabrielli, *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna* (pp. 104-139). FrancoAngeli.
- IBM-Institute for Business Value (2021). *What employees expect in 2021. Engaging talent in the shadow of COVID*. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.ibm.com/downloads/cas/5BWJYEKZ>
- Jones, B., & Iredale, A. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education + Training*, 1, 7-19.
- Jones, B., & Iredale, N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: toward a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 1, 34-50.
- Morselli, D., & Costa, M. (2015). Il laboratorio imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. *RicercaAzione*, 2, 111-124.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Banca d'Italia, & Anpal (2021). *Il Mercato del lavoro: dati e analisi. Le comunicazioni obbligatorie*, novembre 2021. Retrieved March 30, 2022, from <file:///Users/user1/Downloads/MLPS-Bankitalia-Nota-n-6-novembre-2021-1.pdf>
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Banca d'Italia, & Anpal (2022). *Il Mercato del lavoro: dati e analisi*, gennaio 2022. Retrieved March 30, 2022, from <file:///Users/user1/Downloads/MLps-Bancaditalia-Anpal-nota-gennaio-2022-1.pdf>
- Pestalozzi, J.H. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. La Nuova Italia.
- Potestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Studium.
- Rossi, B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Sen, A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Oscar Mondadori.
- Trincherò, R. (2001). Adolescenti tra responsabilità e disagio. Una ricerca empirica. In R. Trincherò & M.L. Tordini (Eds.), *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi* (pp. 37-194). FrancoAngeli.
- U.S. Bureau of Labor Statistics (2022). *Economic News Release*, 1/2/2022. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.bls.gov/news.release/jolts.toc.htm>

