

Luci e ombre del “secolo del lavoro”.

Una riflessione pedagogica

The work-century's lights and shadows.
A pedagogical reflection

Silvia Annamaria Scandurra

Università degli Studi di Catania

The almost invasive presence of themes related to work in all sectors of Italian cultural and political life, allows us to understand the versatility and complexity of the term itself. An occupation that is not adequate for one's life goals, or the loss of work, determines a negative spiral whose effects are manifested in all individual and social dimensions and result in a deficit of democracy. The modalities and the quality of the participation of the man in the work activity, in fact, guarantee the possibility to access the material and symbolic resources necessary to start the process of identity construction and recognition and sense of social and civil utility.

This article intends, through a pedagogical analysis of the concepts of precariousness and employability, to reflect on the development of work as an instrument of substantial democracy.

Keywords

training, work, social crisis, education, democracy

La presenza quasi invasiva di temi collegati al lavoro, declinato attraverso le categorie della precarietà, dell'occupabilità e della flessibilità, in tutti i settori della vita culturale e politica italiana, trova la sua ragion d'essere nel fatto che esso può esser inteso come strumento di inclusione sociale, di definizione dell'identità personale e di esercizio di cittadinanza. Una occupazione non ritenuta adeguata ai propri obiettivi di vita, o la perdita del lavoro stesso, determina una spirale negativa i cui effetti si manifestano in tutte le dimensioni individuali e sociali rendendo palese, quello che viene definito, un deficit di democrazia. Le modalità e la qualità della partecipazione dell'uomo all'attività lavorativa, infatti, garantiscono la possibilità di accedere a quelle risorse materiali e simboliche necessarie ad avviare il processo di costruzione dell'identità e di riconoscimento e senso d'utilità sociale e civile.

Il testo proposto intende, attraverso una analisi pedagogica dei concetti di precarietà e occupabilità, avviare una riflessione utile alla valorizzazione del lavoro come strumento di democrazia sostanziale.

Parole chiave

formazione, lavoro, crisi sociale, pedagogia, democrazia

47

studi e ricerche

La presenza quasi invasiva in tutti i settori della vita culturale e politica italiana di temi collegati al *lavoro* testimonia la poliedricità e la complessità del termine stesso, riconducibile a fattori individuali, sociali, economici, culturali e pedagogici (Gallino, 2011). L'attività lavorativa e il sistema simbolico ad essa correlato possono essere considerati una sorta di "microcosmo che compendia nella sua struttura un più vasto insieme di rapporti naturali e sociali" (Hessen, 1951, p. 45). Per poter parlare di lavoro è quindi necessario far luce su quel sistema di idee e aspettative che storicamente e culturalmente si sono condensate intorno al termine stesso.

La tradizione culturale italiana si è costituita intorno all'antinomia tra *otium* e *negotium*, tra arti liberali e arti meccaniche, tra attività e produzioni intellettuali disinteressate e attività pratiche finalizzate al raggiungimento dell'utile. Nonostante la rivoluzione culturale e pedagogica nata con la civiltà artigiano-mercantile abbia tentato di destrutturare il predominio, culturale e sociale, delle *humane litterae*, riconoscendo un importante valore formativo alle attività manuali,

l'artista quanto a prestigio culturale e sociale rimaneva sempre inferiore ai letterati, ai teologi e ai filosofi, ai medici e agli uomini di legge, in una parola alle antiche arti liberali. Poteva vivere solo esteriormente una condizione da pari a pari e guadagnare bene ma, finito il lavoro, nella gerarchia sociale rimaneva sempre subordinato, cioè sempre un artigiano (Santoni Rugiu, 2008, p. 85).

48

I mutamenti sociali determinati dalla egemonia mercantile, signorile e monarchica prima e da quella manifatturiera e industriale dopo, insieme alla diffusione della istruzione di base e della stampa, permisero alle arti meccaniche "più nobili" di iniziare

una lenta ma progressiva ascesa verso il livello superiore delle professioni semiliberali [...]. Da questo momento, grazie ai mercanti intellettuali e mecenati, l'uomo libero non è più colui che oziando e meditando vive di rendita, ma anche chi svolge un'attività produttiva e quindi si applica a lavorare (Santoni Rugiu, 2008, p. 103).

Alla fine del secolo XVIII, il lavoro, ormai inserito nel quadro dei valori economici, civili, storici e umani, perde quella connotazione di *necessità e condanna*, che lo aveva caratterizzato durante i secoli precedenti, per divenire strumento di riscatto sociale:

La subordinazione dell'*otium*, come libera attività teoretica, al lavoro sembra aver raggiunto la sua espressione massima per il convergere in essa di vari atteggiamenti mentali pur diversi tra loro: idealismo, positivismismo e pensiero economico nella sua moderna e classica espressione convenzionale. [...] In base a tali presupposti¹ il lavoro è esaltato come

1 L'Autore si riferisce qui alla concezione antropocentrica, immanentistica ed atea della realtà.

la più pregnante affermazione della vita umana (Bagolini, 1977, pp. 49-51).

Alla emancipazione del lavoro da ogni tipo di subordinazione derivante dalla separazione gerarchica del lavoro intellettuale da quello manuale corrisponde un nuovo ideale di uomo che non si indentifica più nell'ideale di asceta, saggio o cittadino ma coincide con l'ideale del lavoratore, inteso come produttore (Tilgher, 1929, p. 100).

1. Il secolo del lavoro

Il *secolo del lavoro* è iniziato, simbolicamente, con la rivoluzione introdotta da Frederick Winslow Taylor, e implementata da Henry Ford, fondata sulla organizzazione scientifica del lavoro, sulla meccanizzazione dei processi produttivi e sulla standardizzazione dei prodotti finali.

Taylor, con lo scopo di rispondere alle esigenze espresse dai nascenti gruppi industriali americani, creò le basi per una organizzazione scientifica del lavoro fondata sulla rigida divisione fra lavoro intellettuale e manuale e sulla parcellizzazione del lavoro manuale. In *The Principles of Scientific Management*, l'Autore sviluppa un approccio sistematico al problema della razionalizzazione dell'organizzazione aziendale, elaborando un insieme coerente di criteri normativi e di regole pratiche che definiscono la struttura dell'organizzazione aziendale in modo da massimizzarne l'efficienza. Secondo Taylor l'efficienza dell'impresa dipende sia dalla razionalizzazione del lavoro operaio sia dalla riorganizzazione dell'intero apparato direttivo dell'impresa stessa: l'operaio deve limitarsi a eseguire il lavoro nei tempi e nei modi definiti dal *manager* considerato l'unico responsabile della scientificità del lavoro (Taylor, 1967, p. 65). L'applicazione delle prescrizioni tayloriste avvia una rivoluzione (o involuzione) del ruolo del soggetto all'interno del sistema di produzione: riducendo l'uomo a *strumento del processo di accumulazione*, il sistema di organizzazione scientifica della forza lavoro gli impedisce di partecipare alla definizione del prodotto del suo lavoro, che diventa ripetitivo, parcellizzato e standardizzato.

La prospettiva strettamente economicista del lavoro così immaginata trova applicazione pratica nella creazione della catena di montaggio destinata alla produzione di massa, al cui sviluppo contribuì in maniera decisiva l'industriale Henry Ford all'interno degli stabilimenti della Ford Motor Company nel 1913. Al paradigma di produzione fordista corrispondeva un preciso idealtipo di lavoratore: un uomo adulto, padre di famiglia e unico percettore di reddito, con un contratto di lavoro prevalentemente di tipo subordinato, a tempo indeterminato e full-time, il quale, dopo una formazione professionale relativamente breve, occupava in modo stabile e continuativo lo stesso impiego nella stessa impresa o almeno nello stesso settore professionale, fino al momento della sua uscita dal mercato del lavoro.

Alla stabilità professionale ed economica del lavoratore faceva da contraltare

una quasi totale perdita del controllo e dell'autonomia della propria attività: l'utilizzo della catena di montaggio necessitava di macchine specializzate e di operatori altrettanto specializzati che, incarnando il supplizio di Sisifo (Marx, 1996) erano destinati a compiere ripetitivamente lo stesso medesimo movimento senza poter utilizzare la propria intelligenza ed esercitare la propria inventiva (Smith, 2006).

A partire dalla metà degli anni Cinquanta, la saturazione del mercato dei prodotti di massa determina la crisi del modello di accumulazione taylor-fordista e la formazione delle basi sociali e ideologiche che culmineranno con la ripresa del processo di ristrutturazione del capitale attraverso forme di accumulazione flessibile (Antunes, 2006, pp. 63-65):

Opponendosi al contro-potere che emergeva dalle lotte sociali, il capitale iniziò un processo di riorganizzazione delle proprie forme di dominio sociale, non soltanto cercando di riorganizzare in termini capitalistici il processo produttivo, ma cercando di gestire un progetto di recupero dell'egemonia nelle più diverse sfere della socialità (Antunes, 2006, p. 66).

Emblema della nuova visione dell'impresa è il Toyotismo, o *Toyota Production System* inventata presso la Toyota da Sakichi Toyoda, Kiichir Toyoda e Taiichino negli anni compresi tra il 1948 e il 1975. A differenza dalla produzione in serie e di massa tipica del taylor-fordismo, caratteristica principale della produzione toyotista è la subordinazione della produzione alla domanda e alle esigenze individualizzate del mercato di consumo.

Il nuovo sistema di organizzazione del lavoro si basa sul concetto di *produzione snella* o *Just In Time*, ossia su un sistema di governo del flusso logistico basato sul concetto di produrre solo "ciò che occorre quando serve", cioè quando si manifesta la domanda del cliente, garantendo la continua e perfetta simmetria tra l'offerta dei beni prodotti e la domanda che proviene dal mercato.

La nuova logica organizzativa post-fordista avrebbe dovuto garantire la *fine* del conflitto industriale e preparare *l'inizio* di una nuova era contraddistinta dalla cooperazione attiva e consapevole tra i diversi soggetti coinvolti nel processo lavorativo. Il lavoratore, infatti, non più costretto all'interno di un sistema di tipo parcellare, diviene più qualificato, partecipante, multifunzionale, polivalente, dotato di una *maggiore capacità di realizzazione nel campo del lavoro*. Nella immaginazione collettiva l'applicazione del toyotismo avrebbe dovuto quindi trasformare l'azienda in un *sistema tecnologico e culturale* ove l'uomo avrebbe potuto esprimere la propria creatività produttiva.

In realtà, nonostante l'applicazione dei nuovi modelli di organizzazione del lavoro, non si è realizzato un reale ampliamento delle possibilità di regolazione autonoma da parte dei lavoratori; al contrario, la maggiore responsabilità attribuita a questi ultimi si è trasformata in una «strategia di costrizione» che ammette nuove forme di subordinazione e controllo sociale (Masino, 2005, p. 73). Nel toyotismo, infatti, è il mercato a *fare* la fabbrica, è il cliente a deter-

minare le scelte produttive; la fabbrica e l'operaio devono continuamente rinnovarsi per adattarsi al mercato e alle sue richieste.

Se la *razionalizzazione* era il cuore del progetto dell'impresa fordista, *l'adattamento* e la *flessibilità* diventano le caratteristiche fondamentali dell'impresa post-fordista (Reyneri, Pintaldi, 2013). Il tempo del lavoro, prima parcellizzato, viene ricomposto per ottenere un maggiore coinvolgimento del lavoratore, ma, nei fatti, l'autonomia del lavoratore, sottoposto al controllo del processo produttivo, rimane limitata e si esprime per lo più in forme collettive (Accornero, 1988, p. 208).

L'applicazione delle nuove forme di accumulazione capitalista, inoltre, ha comportato una crescente riduzione del proletariato stabile e l'incremento del *lavoro precarizzato*. Nascono nuove professioni, altre scompaiono o si modificano; cambiano le modalità contrattuali e si diffondono lavori atipici e spesso dequalificati; aumenta il tasso di inoccupazione e il numero di persone che inseguono la propria soddisfazione lavorativa attraverso una incessante ricerca lavorativa. Le rapide trasformazioni tecnologiche, la tendenza al decentramento organizzativo e logistico, lo sviluppo del terziario, il proliferare di lavori atipici, parasubordinati e autonomi, e lo sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione impongono la necessità di ri-determinare il rapporto tra uomo e lavoro all'interno di uno spazio divenuto mutevole e ambivalente².

Proprio la *flessibilità* (Sennett, 2006), invocata a partire dagli anni Ottanta come un bisogno connaturato allo sviluppo del nuovo sistema economico, messa in atto in un tessuto economico poco dinamico e produttivo, ha legittimato, indirettamente, la condizione di instabilità lavorativa dell'uomo, trasformandola in una sorta di precarietà permanente che condiziona la sua identità sociale e professionale, le sue relazioni, la sua intera esistenza:

La non stabilità dell'occupazione incide fortemente sulla costruzione della vita [...] e questo aspetto del problema non è solo personale bensì collettivo, nella misura in cui l'incertezza dei singoli e le modalità di vita cui essa dà luogo si proiettano sull'incertezza della comunità e sulla fragilità del tessuto sociale (Amerio, 2009, p. 75).

La precarietà lavorativa diviene quindi precarietà personale e sociale: precaria diviene l'articolazione dei tempi e degli spazi tra lavoro e non lavoro, precarie diventano le strategie abitative, precari divengono gli affetti e gli stessi sogni dell'uomo.

2 Per un approfondimento del tema si rimanda, tra gli altri, a: Sennett 1999; Accornero 2000; Catania, Vaccaro, Zucca 2004; Di Nallo, Guidicini, La Rosa 2004; Fullin 2004; Bauman 2005; Gallino 2009; Lodigiani, Zanfrini 2010.

2. Ri-scoperta del valore formativo del lavoro

L'avvento della globalizzazione e delle Nuove Tecnologie della Comunicazione, insieme alla introduzione di nuove tipologie contrattuali funzionali alla flessibilità e alla sostenibilità del mercato del lavoro, hanno causato una segmentazione dell'occupazione su più livelli, determinando notevoli differenze nelle condizioni di lavoro, nelle possibilità di carriera, di stabilità e di crescita professionale, nei livelli di tutela, nonché nei diritti dei lavoratori (Accornero, 2000).

Per superare il generalizzato sistema di crisi, si è cercato di intervenire attraverso l'applicazione di un sistema di incentivi e disincentivi teso a scoraggiare l'utilizzo di contratti precari e favorire la definizione di percorsi di stabilizzazione lavorativa. In questa prospettiva sembra che all'idea di una possibile governabilità politica del sistema economico mondiale si sostituisca l'idea del primato del mercato, considerato come il risultato di tutte le azioni economiche e come il criterio di misura della loro efficacia. Coerentemente con questa posizione ideologica, le politiche messe in atto dalla Comunità Europea per favorire l'*occupabilità* e la formazione del *capitale umano*³ sembrano oggi considerare prioritario l'ambito della definizione dell'offerta di lavoro piuttosto che equilibrare e risocializzare il rapporto tra domanda e offerta.

Inseguendo l'esigenza di una formazione *adeguata* alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro, si palesa la necessità di adeguare il modello di istruzione formale alle richieste provenienti dal sistema economico, e di avviare una sorta di *funzionalizzazione* dei sistemi formativi fondata sulla *sincronizzazione* tra mondo della scuola e mondo del lavoro, ridotto nella sua dimensione meramente economicistica di mondo del mercato (Conte, 2017, p. 126).

3 Nella prospettiva della Comunità Europea, l'*occupabilità* è intesa come «la capacità delle persone di essere occupate, e quindi di cercare attivamente un impiego, di trovarlo e di mantenerlo» ed è compito dello stato garantire percorsi formativi utili ad aumentare le opportunità di inserimento delle persone nel mercato del lavoro. La Strategia Europea per l'Occupazione (SEO) è stata avviata dal Consiglio straordinario sull'occupazione di Lussemburgo nel novembre del 1997, per mettere in atto quanto disposto dal Trattato di Amsterdam che, per la prima volta, ha inserito formalmente gli interventi per il lavoro tra le priorità dell'azione comunitaria. La SEO impegna l'Unione europea ed i Paesi membri a definire e realizzare un insieme di politiche, che inizialmente sono state articolate in quattro obiettivi fondamentali (i cosiddetti pilastri SEO): occupabilità intesa come la capacità di accrescere le capacità di trovare lavoro; imprenditorialità; adattabilità intesa come strumento atto a favorire l'adeguamento ai mutamenti del mercato del lavoro; pari opportunità. In tale ottica, si è stabilito un iter di programmazione e verifica delle politiche per l'occupazione, definito processo di Lussemburgo, in base al quale gli Stati sono chiamati a pianificare misure di lotta alla disoccupazione in linea con gli orientamenti indicati a livello comunitario e a darne conto alla Commissione europea, la quale valuta le attività svolte e i risultati conseguiti, fornendo poi delle raccomandazioni specifiche. Con la programmazione dei Fondi strutturali 2000/06, al FSE è stata attribuita la funzione prioritaria di sostegno alla SEO. Nel 2003, in seguito al bilancio dei suoi primi cinque anni, la SEO è stata riformata e in sostituzione dei quattro pilastri iniziali sono stati individuati tre nuovi grandi obiettivi (COM 6/2003): raggiungere la piena occupazione; migliorare la qualità e la produttività del lavoro, rinforzare la coesione e l'inclusione sociale. Cfr. <https://europa.eu/european-union/topics/employment-social-affairs_it>.

In questa prospettiva la scuola, il cui compito consisterebbe esclusivamente nella determinazione di quelle conoscenze e abilità considerate necessarie per trovare una collocazione nel sistema produttivo ed essere funzionali al sistema di mercato, diventa un *servizio di mercato* (Mantegazza, 2006, p. 30), e la stessa educazione si trasforma in ciò che Adorno (2010) chiamava *Halbbildung*, formazione incompleta e disumanizzata:

In un'epoca dominata dall'economia e dal mercato, la società tende a subordinare a sé la scuola, che dovrebbe, così, rinunciare alle pretese di indipendenza culturale, per limitarsi a preparare persone adatte ad inserirsi nel processo produttivo, *sic et simpliciter*. La scuola si trova perciò in un doppio vincolo: o si adegua e diventa una cinghia di trasmissione della produzione, ma allora è destinata a sparire perché le singole aziende possono preparare i propri tecnici assai meglio di una scuola pubblica a largo spettro; oppure, cerca di mantenere la propria autonomia, nonostante le briglie sociali ed economiche (la società, infatti, finanzia il sistema educativo), ma anche in questo caso tende al fallimento perché risulterebbe struttura improduttiva e potenzialmente critica, pericolosamente critica. Nonostante le resistenze, dovute alla funzione tradizionale e conservatrice della scuola, organo riproduttore del sistema sociale, la tendenza attuale sembra essere quella di piegare la scuola alle esigenze economico-produttive, ed è probabile che questa tendenza contribuisca ad un'accelerazione delle caratteristiche più omologanti della nostra realtà; del resto la tendenza all'omologazione è implicita nell'attività scientifica e tecnica, in cui la selezione delle idee e dei prodotti porta al trionfo del pensiero unico e del prodotto unico (mercato globale, pensiero globale) (Criscenti, 2018, p. 168).

Contro questa deriva antipedagogica e antiumana, compito della pedagogia diviene comprendere le dinamiche dei processi formativi *nel* lavoro, rileggendoli dal punto di vista di una formazione globale dell'individuo e del complessivo sviluppo delle società. Punto di partenza per la riflessione pedagogica, che voglia assumere la dimensione critica come sua componente costitutiva, sarà quindi assumere il lavoro come componente strutturale della sua riflessione tenendo conto che, in ambito educativo, il lavoro “non ha come finalità il valore economico insito di ciò che si produce, ma lo sviluppo delle capacità e dell'intelligenza sociale” (De Natale, 2001, p. 157). In questa prospettiva il *lavoro* rappresenta quel *vinculum* che, collegando le istanze provenienti dalla realtà economica e politica, diviene strumento di realizzazione di una compiuta democrazia sostanziale. La sfida che devono affrontare le società democratiche è dunque quella di risolvere, interconnettendoli, i problemi dell'“ordine economico” e quelli dell'“educazione dei cittadini” (Dahl, 2002, p. 189) promuovendo, insieme a un processo di sviluppo inteso come progresso economico, scientifico, culturale e politico, un percorso di *inviluppo* concepito come pace sociale, democrazia e spinta solidale (Morin, 2012a, p. 23). Il processo di *sviluppo/inviluppo* si configura, nella prospettiva di Morin, come un processo strettamente educativo; all'interno di tale prospettiva, la scuola, favorendo nell'uomo la capacità di agire intenzionalmente, rappresenta l'ambiente edu-

cativo idoneo a promuovere il processo di rinnovamento dell'idea di sviluppo inteso come processo di liberazione dell'uomo e di acquisizione del proprio ruolo di protagonista del cambiamento sociale, economico, politico e culturale (Morin, 2012a, p. 141).

Si configura quindi oggi, da una parte, la necessità di tener conto di quell'orizzonte

di connessioni che determinano e condizionano la forma della scuola, alla razionalità che la informa. Non va dunque elusa o sfuggita, pena un approccio mutilante e naif, la questione relativa alla scuola in quanto istituzione che opera all'interno dell'economia capitalista nella sua attuale fase di accumulazione, del principio unico del mercato, e delle altre istituzioni a lei sovraordinate (Stato, UE) che ne incorporano (e ne implementano) le intenzioni mercatistiche (Conte, 2017, p. 16);

dall'altra, la necessità di riconsiderare il ruolo della scuola all'interno dello specifico rapporto che si instaura tra l'uomo e l'impresa considerata come *luogo pedagogico* ove mettere in atto processi educativi non riducibili al mero addestramento e alla trasmissione passiva di metodi e tecniche (Bocca, 1992, p. 187).

Occorre, in senso lato, recuperare la valenza educativa delle antiche *Arti* e la loro visione non parcellizzata del lavoro per riscoprire il senso ultimo del lavoro inteso come sviluppo della natura attiva dell'uomo che si scopre in grado di determinare “la natura e i fini delle proprie prestazioni [finalizzate] alla trasformazione storica e alla creazione di una situazione giusta tra gli uomini” (Horkheimer, 2000, p. 56).

In questa prospettiva, l'educazione, intesa come strumento di reazione alle influenze e ai vincoli posti dalla realtà economica e sociale esistente, non più ridotta a pratica cognitivista o tecnico-professionale, diviene *un'esperienza* totale, direttiva, politica, ideologica, gnoseologica, pedagogica, estetica ed etica (Freire, 2004, p. 21), il cui fine è la formazione di un individuo “utile” alla trasformazione della società in senso democratico. L'importanza della sinergia tra mondo del lavoro e formazione per il progresso, non solo economico, ma anche culturale e sociale della società, si fonda dunque sulla valorizzazione della dimensione formativa del lavoro e sulla necessità di considerare l'ambiente lavorativo come *ambiente pedagogico*, o, riprendendo una definizione di Adriano Olivetti, come “libera comunità di apprendimento economicamente produttiva che deve distribuire ricchezza, cultura, servizi, democrazia” (Olivetti, 2013, p. 22)⁴.

4 La fabbrica di Ivrea, afferma il suo fondatore, “pur agendo in un mezzo economico e accettandone le regole, ha rivolto i suoi fini e le sue maggiori preoccupazioni all'elevazione materiale, culturale, sociale del luogo ove fu chiamata ad operare, avviando quella regione verso un tipo di comunità nuova ove non sia più differenza sostanziale di fini tra i protagonisti della sue umane vicende, della storia che si fa giorno per giorno per garantire ai figli di quella terra un avvenire, una vita più degna di essere vissuta. La nostra Società crede perciò nei valori spirituali, nei valori della scienza, crede nei valori dell'arte, crede nei valori della cultura, crede, infine, che gli ideali di giustizia non possano essere estraniati dalle contese ancora inelminate tra capitale e lavoro. Crede soprattutto nell'uomo, nella sua fiamma divina, nella sua possibilità di elevazione e riscatto” (Olivetti, 2013, pp. 28-30).

Nota bibliografica

- Accornero A. (1988). Lavoro e impresa a vent'anni dal 1968: riflettendo sull'industria e su Torino. In P. Ceri (a cura di), *Impresa e lavoro in trasformazione* (pp. 185-245). Bologna: Il Mulino.
- Accornero A. (2000). *Era il secolo del Lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Accornero A. (2006). *San Precario lavora per noi*. Milano: Rizzoli.
- Adorno T. W. (2010). *Teoria dell'Halbbildung*. Genova: Il Melangolo (Edizione originale pubblicata 1960).
- Aleandri G. (2003). *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*. Roma: Armando.
- Alessandrini G. (2001). *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Amerio P. (2009). *Giovani al lavoro. Significati, prospettive, aspirazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Antunes R. (2006). *Il lavoro in trappola. La classe che vive di lavoro*. Milano: Jaca Book.
- Bagolini L. (1977). *Filosofia del lavoro*. Milano: Giuffrè.
- Bauman Z. (2005). *Globalizzazione e Glocalizzazione*. Roma: Armando.
- Bauman Z. (2007). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Roma: Città Aperta.
- Beck U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bocca G. (1992). *Pedagogia e lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocca G. (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Bocca G. (1999). *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*. Brescia: La Scuola.
- Bocca G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Catania D., Vaccaro C.M., Zucca G. (eds.) (2004). *Una vita tanti lavori*. Milano: Franco Angeli.
- Conte M. (2003). *Emilio nella Rete. Educazione e nuove tecnologie*. Padova: Cleup.
- Conte M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Conte M. (2017). *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreria-niversitaria.it
- Criscenti A. (1996). *Pedagogia critica e complessità sociale*. Catania: CUECM.
- Criscenti A. (2018). Educare alle competenze o formare il pensiero (critico)? Trasmissione culturale e formazione. *Ricerche Pedagogiche*, 207, pp. 162-170.
- Dahl R. (2002). *Sulla democrazia*. Bari: Laterza.
- De Natale M. L. (2001). *Educazione degli adulti*. Brescia: La Scuola.
- Di Nallo E., Guidicini P., La Rosa M. (a cura di) (2004). *Identità e appartenenza nella società della globalizzazione. Consumi, lavoro e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Fullin G. (2004). *Vivere l'instabilità del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Gallino L. (2001). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino L. (2009). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino L. (2011). Il lavoro oggi: merce o valore. In G. Gosetti (a cura di), *Lavoro e lavori. Strumenti per comprendere il cambiamento*. Milano: FrancoAngeli.

- Hessen S. (1951). *Pedagogia e mondo economico*. Roma: Avio (Edizione originale pubblicata 1949).
- Horkheimer M. (2000). *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1947).
- Lodigiani R., Zanfrini L. (2010). *Riconciliare lavoro, welfare e cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantegazza R. (2006). *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*. Milano: Eleuthera.
- Marx K. (1996). *Il capitale. Critica dell'economia politica*. Milano: Newton Compton (Edizione originale pubblicata 1867).
- Masino G. (2005). *Le imprese oltre il fordismo. Retorica, illusioni, realtà*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2012a). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2012b). *Dove va il mondo?* Roma: Armando.
- Nelson D. (1988). *Taylor e la rivoluzione manageriale*. Torino: Einaudi.
- Ohno T. (1993). *Lo spirito Toyota*. Torino: Einaudi.
- Olivetti A. (2013). *Ai lavoratori*. Roma-Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Reyneri E., Pintaldi F. (2013). *Dieci domande su un mercato del lavoro in crisi*. Bologna: Il Mulino.
- Santoni Rugiu A. (2008). *Breve storia dell'educazione artigiana*. Roma: Carocci.
- Sennett R. (1999). *L'uomo flessibile*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett R. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: Il Mulino.
- Smith A. (2006). *La ricchezza delle nazioni*. Torino: Utet (Edizione originale pubblicata 1776).
- Taylor W. (1967). *L'organizzazione scientifica del lavoro*. Milano: Etas Kompass.
- Tilgher A. (1929). *Homo faber, Storia del concetto di lavoro nella civiltà occidentale. Analisi filosofica di concetti affini*. Roma: Bardi.
- Xodo C. (a cura di) (2004). *La formazione continua. Teorie e modelli*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Zago G. (2009). Giorgio Bocca nella 'storia' della pedagogia del lavoro. In S.S. Macchietti, S. Angori (a cura di), *Per un umanesimo del lavoro. Il contributo di Giorgio Bocca* (pp. 45-53). Città di Castello: GESP.