

Il lavoro per la persona. La storia della pedagogia del lavoro per il futuro dell'educazione

The work for the person. The history of the pedagogy of work for the future of education

Fabrizio d'Aniello

University of Macerata, Italy

The technological evolution and its impact on the transformation of work, as well as on the replacement of the human factor, present particular challenges to the pedagogical reflection. The introduction of cooperative manual work in schools can be a response to these challenges. The work educationally conceived according to a clear pedagogical heritage can satisfy both the needs of a skill to act together, necessary for a job technologically supported by intelligent machines, and purely occupational needs. This without forgetting the social repercussions of an education to collaboration through work and its contribution to the integral development of the human potential.

Keywords

pedagogy of work, history of education, technological development, cooperative manual work, skill to act together

L'evoluzione tecnologica e il suo impatto sulla trasformazione del lavoro, così come sulla sostituzione del fattore umano, impongono alla riflessione pedagogica delle sfide peculiari. L'introduzione del lavoro manuale cooperativo nelle scuole può essere una risposta a queste sfide. Il lavoro educativamente inteso secondo una chiara eredità pedagogica può soddisfare sia le esigenze di una competenza ad agire insieme, necessaria per un lavoro tecnologicamente supportato da macchine intelligenti, sia esigenze prettamente occupazionali. Questo, senza dimenticare le ricadute sociali di un'educazione alla collaborazione attraverso il lavoro e il suo contributo allo sviluppo integrale delle potenzialità umane.

Parole chiave

pedagogia del lavoro, storia dell'educazione, sviluppo tecnologico, lavoro manuale cooperativo, competenza ad agire insieme

1. Il lavoro per la persona

Il lavoro per la persona. In queste cinque parole è racchiuso il senso e l'intendimento pedagogico del lavoro: un'attività che serve la persona, oltre che serve alla persona. Che si ponga al suo servizio e la aiuti a umanizzarsi. Ossia, che ne agevoli la crescita in umanità, sostenendo l'espansione di quest'ultima nel rispetto del potenziale individuale e della dignità di ciascuno, nonché nel segno della possibilità di una pienezza autorealizzativa. Il lavoro, in sostanza, visto come mezzo educativo, sin dall'accezione etimologica di educativo, inerente all'esplicitazione delle funzioni propriamente umane, secondo quella tripla direttrice teleologica, assiologica e deontologica che investe primariamente la sfera di sviluppo personale, sociale e culturale del soggetto (Agazzi, 1968, pp. 8-10). Vale a dire la promozione della personalità, o almeno dei suoi aspetti principali, della socializzazione, concepita come "interazione umana con gli altri sentiti come 'altri se stessi'", e della civilizzazione/culturalizzazione, intesa ad un tempo come appropriazione di certe coordinate culturali e di civiltà e come contributo singolare alla loro rigenerazione creativa.

Il lavoro in quanto mezzo educativo – teso all'attualizzazione dell'essere, alla celebrazione della relazionalità autentica e in definitiva al progresso sociale e comunitario – costituisce lo sfondo concettuale ed ermeneutico dal quale muove e sul quale si situa un'argomentazione che riprende taluni input trasmessi dalla storia della pedagogia del lavoro al fine di delineare un futuro dell'educazione che sappia anche rispondere soddisfacentemente a determinate sfide che si impongono all'odierna pedagogia del lavoro, così come alla riflessione pedagogica *tout court*.

2. Macchine intelligenti e sfide pedagogiche

La prima di queste sfide è rappresentata dall'avvento della rivoluzione digitale, dell'intelligenza artificiale, e dal tema della disoccupazione tecnologica. La seconda, connessa con la precedente ma non solo, concerne la cogente traduzione da una logica economica che rinvia alla competitività come regola aurea di largo raggio a una di converso collaborativa.

Nonostante le differenze numeriche, riconducibili alle previsioni occupazionali da qui ai prossimi anni, e al di là del maggiore o del minor ottimismo dimostrato, sia indagini diverse sull'evoluzione esponenziale dell'impatto tecnologico sul lavoro – come quelle del McKinsey Global Institute (2017) o dell'OECD (2018) –, sia pure studi pubblicati da imprenditori impegnati da tempo nel campo dell'intelligenza artificiale (Ford, 2017) o da ricercatori del settore (Brynjolfsson, McAfee, 2015), condividono tuttavia alcune riflessioni conclusive, di seguito riassunte: 1) stiamo assistendo a un cambiamento epocale, rispetto al quale non c'è la sicurezza che i compiti e le mansioni sostituibili dall'elemento macchinico siano rimpiazzabili *in toto* dalla creazione di nuovi lavori, come è invece avvenuto precedentemente al cospetto di nuove tecnolo-

gie. Ad ogni modo, sembra che gli uomini saranno nuovamente indispensabili, a patto che apprendano a cooperare significativamente tra loro e con le stesse macchine intelligenti; 2) alimentati da siffatta abilità cooperativa, resisteranno spazi umani di creatività operativa e non si potrà fare a meno della relazione interpersonale profonda finalizzata alla generazione ideativa entro contesti di apprendimento auto-organizzati; 3) alla formazione degli adulti spetterà la missione di una assai ardua riqualificazione professionale, ma ancor più determinante, oltre alla ovvia coltivazione delle *skill* tecnologiche, risulterà l'investimento educativo, fin dalla scuola primaria, sullo sviluppo dell'intelligenza cognitiva e nondimeno di quella sociale, come tramite congeniale per allenare la capacità relazionale di cui sopra; 4) non è dato di sapere per quanto, ma non per poco sopravvivranno attività manuali non routinanti corredate di doti coordinative finì ancora irriplicabili dai robot.

Sintetizzando, come abbozzato in premessa abbiamo sostanzialmente a che fare con due ordini di necessità: 1) riporre attenzione sul lavoro manuale, per poter scorgere un'alternativa praticabile all'offensiva dell'incipiente disoccupazione tecnologica; 2) adattarsi alla metabletica del lavoro tecnologicamente incorporato attraverso l'acquisizione di un preciso *habitus* relazionale e cooperativo, assolutamente diverso da un bisogno collaborativo essenzialmente funzionalistico e orientato a un mero incremento del rendimento performativo.

A quest'ultimo proposito, approcci di stampo bioeconomico e biopolitico correlati al passaggio dalla rigidità fordista alla flessibilità immateriale post-fordista, neolibertisticamente tesi alla trasfigurazione del lavoratore alienato in uno economicamente attivo e auto-alienato (Bazzicalupo, 2013; Dardot, Laval, 2013; Foucault, 2005), non hanno più ragione d'essere. Allo stesso modo, consequenzialmente, non lo ha nemmeno la visione del lavoratore come investitore responsabile (e perciò a rischio) del proprio capitale umano per ottenere una rendita (salario) diversificata a seconda dell'impegno profuso (individualizzazione contrattuale); e nemmeno la visione del lavoratore come unità-impresa in costante concorrenza con altri auto-imprenditori ("tutti capitalisti"), seppur operando in un contesto di apparente cooperazione: la così detta "cooperazione forzata" (Coutrot, 1998). In effetti, non si tratta più, e squisitamente sotto il profilo competitivo, di coinvolgere i dipendenti e i manager stessi in un *commitment* votato all'ottimizzazione incessante del proprio potenziale in vista del miglioramento continuo (il *kaizen* neo-toyotista) degli standard produttivi e produttivistici. Piuttosto, con quanto prefigurato dalla rivoluzione in atto, si tratta di chiamare in causa una competenza specifica, delineata in un contributo recentissimo (d'Aniello, 2019): la competenza ad agire con impegno o obbligazione nei confronti degli altri (Sen, 2001; 2006). Infatti, in discussione c'è la libertà di agire nell'interdipendenza genuina e co-generativa, non la libertà spuria dell'assoggettamento volontario alla Lordon (2015), vissuto nella paura dell'alterità (Bauman, 2014).

Il destino del lavoro, di quello che rimarrà perché non compiutamente inglobato dalla macchina, dipenderà dalla nitidezza di questa interdipendenza nella libertà d'azione e dalla sua capacità di partorire significati condivisi del-

l'agire e azioni significanti in quanto giustappunto condivise sul versante progettuale e valoriale di scelta e decisione (Costa, 2017). Tutto questo, secondo una processualità che va dalla significatività umana dell'incontro alla co-creazione di valore innovativo, fino alla significatività economica quale risultante di una "con-versazione" anzitutto personale (d'Aniello, 2019).

La dimensione del noi autentico al lavoro sarà la chiave di volta, come sottolineato dalle fonti suddette. Ed è per di più un'esigenza, quella del ritorno a un noi simile, non sollecitata solamente dalle indicazioni provenienti da quella Silicon Valley che rinviene nella collaborazione aperta e nell'integrazione delle intelligenze e delle differenze culturali il motore dell'innovazione (Alessandrini, 2017). È pure avvertita diffusamente dai giovani d'oggi, specialmente dopo che la crisi economica ha reso maggiormente trasparenti certe criticità del sistema neoliberista e, particolarmente, la fallacia delle sue pretese iperindividualiste, anche fuori dall'ambiente lavorativo (Bazzicalupo, 2013; Magatti, 2016).

Ciò detto, ripiegare sull'introduzione del lavoro manuale a scuola, ben oltre i progetti di alternanza scuola-lavoro, potrebbe di certo appagare il primo ordine di necessità, connesso con l'assicurazione di una ripresa della manualità all'opera per garantire taluni sbocchi occupazionali all'odierno riparo dall'avanzata tecnologica. Questo, forti anche di quanto afferma Metta, coordinatore del progetto iCub Robotic all'Istituto Italiano di Tecnologia, intervistato in occasione del Convegno organizzato nell'estate 2018 dalla Fondazione Lavoro per la Persona e dedicato all'economia dei robot: "una macchina non avrà mai la manualità di un uomo, perché non avrà mai la sua capacità tattile, la sua pelle, la sua sensibilità e la sua capacità di maneggiare anche cose molto piccole". Parimenti, il lavoro manuale a scuola potrebbe appagare il secondo ordine di necessità, se opportunamente assunto nella sua versione cooperativa, contribuendo inoltre ad agevolare il transito verso modalità interattive la cui attualizzazione risponde, invero, a un desiderio di mutamento socio-relazionale che trascende il solo mondo del lavoro.

3. Il recupero educativo del lavoro manuale a scuola

Immaginare il lavoro a scuola in quest'ottica, fuoriuscendo da scarni vincoli strumentali e lavoristici per abbracciare una logica di sviluppo umano che pur non dimentica il risvolto dell'*employability*, significa esaltarne la valenza educativa e recepire coerentemente un insegnamento pedagogico di lunga data, che affonda le sue radici addirittura nel Seicento di Comenio (Zago, 2002). È a questo insegnamento che giova rivolgersi per comprendere più approfonditamente le ragioni di una proposta formativa insieme alle pieghe della valenza appena menzionata. E giacché lo spazio a disposizione non consente di analizzare le considerazioni pedagogiche degli ultimi quattro secoli, saranno vagliate solo alcune riflessioni.

Le prime appartengono a Pestalozzi (1974). Vicino ai così detti "pedagogisti dell'industria" – come osserva Zago (2002) –, lo zurighese individua nel

lavoro e nell'educazione al lavoro il fulcro della sua esperienza pedagogica (Becchi, 1974). Nello specifico, egli vede nel connubio tra studio e lavoro artigianale l'opportunità di offrire ai bambini svantaggiati sia una possibilità sociale di riscatto sia un'adeguata formazione morale e intellettuale (Biasin, 2000; Pancera, 1987). Per il nostro, infatti, l'educazione professionale promuove ulteriormente conoscenza ed elevazione morale, così come tutte le dimensioni implicate nel "gioco educativo" sono animate da quella che potremmo definire una composizione interagente, influenzando virtuosamente le une sulle altre. Perciò, come è noto, per Pestalozzi, seguendo prioritariamente il disegno di un'educazione integrale, l'intervento educativo deve giocoforza preoccuparsi della mano (educazione professionale), oltre che della dedizione al cuore (dimensione etico-morale) e della cura della mente (dimensione intellettuale). Il lavoro, dunque, è una tessera ineludibile per la completezza del mosaico formativo, è un mezzo per predisporre il soggetto all'uso libero e completo delle proprie facoltà individuali e interindividuali (Scurati, 1977). In altre parole, serve prima di tutto la meta della pienezza umana, non limitandosi a obiettivi occupazionali.

È pure interessante rilevare il senso che l'educatore svizzero attribuisce al termine "industria", riconnettendoci alla predetta "pedagogia dell'industria": quello dell'ingegnosità e dello spirito d'iniziativa, dell'industria nella sua accezione letterale (Zago, 2002). In ciò, si ritrovano collegamenti degni di nota con il senso di imprenditorialità pedagogicamente concepito – alla maniera dell'*enterprise education* (Jones, Iredale, 2014) o della nostra educazione all'imprenditorialità (Costa, 2016) –, laddove l'affiorare e il potenziarsi delle funzioni personali e interpersonali orientate all'implementazione del *sense of initiative* si instradano nel solco dell'espansione delle capacitazioni o *capabilities*.

Le riflessioni successive appartengono, invece, a Fröebel (1993). Altro propugnatore dell'inserimento del lavoro a scuola, fin dall'infanzia, egli lo intende alla stregua di un tramite in grado di stimolare l'essere umano, poiché capace di autoconsapevolezza, alla rappresentazione limpida dell'eterna legge interiore (Scurati, 1977). Con il lavoro, la persona produce se stessa, non già oggetti, e nel prodursi manifesta all'esterno ciò che è interno a essa, lo spirituale e il divino che custodisce interiormente. Per questo, il fine del lavoro, e del suo uso a scuola, non si riduce al possibile rinvenimento di un'occupazione o alla soddisfazione di bisogni di sussistenza. È molto di più. Co-creatrice simile a Dio, mentre lavora la persona prolunga l'opera divina e si riavvicina a Dio medesimo, esplica lo spirito in direzione della materia, la quale costituisce un mezzo per la propria autoaffermazione, e svela in definitiva la propria essenza, guadagnando al contempo in sviluppo individuale e sociale, schiudendosi agli altri e al mondo circostante nell'"azione pensosa" (fare pensando e pensare facendo).

In questo caso, è interessante rilevare come il tema del prodursi sia stato sussunto all'interno di argomentazioni funzionalistiche che rinviano al concetto foucaultiano di imprenditore di sé (Foucault, 2005), rivisto di recente da Moulier Boutang (2000) e da Gorz (2003) in particolare. Il prodursi economicamente compreso è semplicemente il rendersi disponibili interamente (facoltà

materiali e immateriali) per meri scopi organizzativo-produttivi. Il prodursi, così, è il porsi come risorsa umana, sfruttabile o autosfruttabile giusto in quanto risorsa (Nicoli, 2015). Il prodursi pedagogicamente inteso, al contrario, al pari dell'imprenditorialità pedagogicamente intesa, rimanda alla fioritura dell'umano anche attraverso il lavoro e anche per traguardi lavorativi, ma non esclusivamente per quelli.

Le ultime riflessioni, infine, appartengono a Hessen (1954; 1975). Su Hessen ci sarebbe da sostare molto, sia sul suo pensiero sul lavoro sia sugli intrecci di quest'ultimo con la teoria dei valori di cui si fa portatore. Qui, però, mi concentrerò solo su tre aspetti: il primo è inerente all'impegno per una completezza della formazione umana raggiungibile per mezzo dell'integrazione armonica tra approcci particolari – segnatamente tra istruzione classica, istruzione tecnico-tecnologica e formazione professionale –, atta a fare in modo che ciascuno degli apporti specifici sia corroborante per la crescita nelle altre aree, riservando quindi al lavoro un ruolo di primo piano nel progetto di un'educazione totale e stimandolo perfino fonte dell'istruzione in sé; il secondo aspetto, sebbene intrinseco pure agli altri due autori, concerne la sottolineatura marcata della dimensione relazionale propria del microcosmo educativo incarnato dal lavoro; il terzo aspetto, nuovamente ancorato a tale dimensione, è il riferimento esplicito all'importanza del lavoro svolto in forma cooperativa, presente chiaramente nella descrizione del primo grado della scuola moderna e cardine, comunque, di tutta la sua struttura.

In buona sostanza, prima dell'attenzione alle variabili tecniche dell'attività lavorativa e prima dell'orientamento professionale, il *focus* hesseniano primario ruota attorno alla traduzione delle relazioni lavorative in relazioni educative destinate ad accrescere la coscienza di sé e la conoscenza del mondo, la libertà di agire in esso e la responsabilità di farlo insieme agli altri.

4. Il lavoro educativo per agire insieme

Tanti altri, come detto, potrebbero essere i pedagogisti interpellabili, ma alcuni sono necessariamente assenti e altri saranno solo accennati, perché non si può dar conto di un'analisi esaustiva. Ad ogni modo, gli input derivanti dalle considerazioni suggerite appaiono di per sé soddisfacenti a chiarire il *quid* formativo di una proposta come quella avanzata: posto come basamento complessivo l'accento hesseniano di carattere relazionale, annotiamo l'insostituibilità del lavoro per la promozione dell'integralità umana; per il prodursi nell'ottica del palesarsi e scoprirsi aprendosi a se stessi e agli altri, con gli altri; per favorire simultaneamente il conoscere facendo e riflettendo (si ricordi l'"azione pensosa"), il sapere e l'agire (morale); per sviluppare intraprendenza; per instaurare rapporti etici ed educativi; per apprendere il valore della collaborazione; per avvalorare un'idea di istruzione e formazione unitaria, o di umanesimo integrato come proporrebbe Litt (1958). In breve, come affermerebbe Rousseau (1965), il lavoro manuale per innalzarsi alla condizione di uomini.

Da siffatto significato di lavoro e dal suo impiego a scuola non possono che derivare risvolti proficui sul fronte economico. Il primo non esclude i secondi. Anzi, la preparazione, non a funzionare, ma ad agire insieme agli altri, incontra le istanze del prettamente umano e dell'economico, le quali non debbono per forza collidere, e in più incrementa le *chance* occupazionali.

In quest'ultima prospettiva, appellarsi all'ingresso del lavoro manuale nella scuola, o meglio in tutte le scuole, almeno fin dalla primaria, non vuol dire appigliarsi a un "ultimo e romantico tentativo di dare un senso vigorosamente culturale al lavoro artigiano" – come Chiosso (1981, p. 42) giudicava il tentativo di Kerschensteiner contestualizzandolo storicamente –, bensì equivale a dotare i giovani di una concreta opportunità aggiuntiva e parallela ai classici e più battuti percorsi d'istruzione, garantendo ulteriormente l'accesso a una qualifica professionale spendibile (Bertagna, 2012). L'ideale, in proposito, sarebbe fondere curricularmente il canale liceale (e degli istituti tecnici e professionali) con i percorsi di istruzione e formazione professionale (d'Aniello, 2014), assicurando il cammino tradizionale verso l'università e contemporaneamente il conseguimento di puntuali abilità professionali. La presenza del lavoro fin dalla primaria – e qui viceversa sussiste la volontà di ripresa di un senso culturale – potrebbe peraltro aiutare consistentemente a sgretolare il pregiudizio atavico nei confronti della dignità educativa del lavoro.

Tornando, altresì, alla differenza tra funzionare e agire, così ha argomentato Benasayag a conclusione della *summer school* della rivista *Animazione sociale* del 2018: "Dobbiamo lottare contro tutte le tendenze che ci chiedono di funzionare bene. Il neoliberalismo ha bisogno di macchine performanti, noi invece vogliamo continuare [...] ad agire. Perché nemmeno agire è funzionare". Ecco, la lezione pedagogica che proviene dal passato insiste giusto su questa dicotomia, dimostrandosi attualissima nell'invocare un agire come capacità che potenzia l'essere a dispetto di ogni corto-circuito economico che tenda a risucchiarlo in modo efficientistico. Ciò che chiede il futuro non è più funzionare, ma agire, ed è a questo che da sempre mira la pedagogia del lavoro, coniugandosi bene, attualmente, con la logica del *capability approach*.

Agire è anzitutto prendere consapevolezza dei propri limiti e possibilità, connaturali e contestuali (Sen, 2001; Nussbaum, 2011). Quindi, è allargare l'orizzonte delle possibilità effettive per poter, nel maggior grado concepibile, scegliere e decidere in libertà il corso dell'azione idonea a raggiungere obiettivi che si ritengono meritevoli, laddove il valore che denota il merito dell'obiettivo è il risultato di una condivisione di valutazioni che muove dal confronto tra soggetti differenti e, dunque, tra libertà interagenti nel segno della responsabilità, ossia della capacità di rispondere agli altri nell'azione e nei prodromi della stessa. Allora agire, e pertanto agire insieme agli altri con impegno o obbligazione, non ha nulla da spartire con la massimizzazione dell'utilità individuale, la simpatia egoistica, la collaborazione funzionale e la competizione – elementi cruciali di un certo agire economico utilitaristicamente distorto –, piuttosto con l'individuazione della relazione come bene in sé (Nussbaum, 1996) e con lo scopo del bene comune, frutto propedeuticamente coltivato dalla cura dell'interrelazione delle libertà in gioco (Sen, 2001; 2006).

Dal punto di vista pedagogico del lavoro, agire insieme agli altri, come sommariamente impostato, significa prendere le mosse dalla significatività dell'incontro con l'alterità, e dalla reciprocità del riconoscimento come valore-persona che la alimenta, al fine di suggellare una libera processualità circolare di azione, cognizione e riflessione la cui scelta, decisione operativa e attribuzione di senso si maturano responsabilmente entro quell'incontro e grazie all'eventualità stessa della sua significatività. Proprio quest'ultima prelude all'edificazione di relazioni educative congeniali a quell'effondersi delle potenzialità umane e interumane da cui dipende l'ampliarsi di una plasticità cognitivo-riflessiva al servizio dell'azione congiunta, creativa e innovativa, nonché disposta al dialogo con le macchine intelligenti. Un'azione che, prima di ogni altra cosa, si offre al costituirsi delle relazioni educative medesime, senza negare fecondi riverberi sulla sponda economica (d'Aniello, 2019).

Dal punto di vista pedagogico del lavoro educativo a scuola, questo, ripartendo ancora da Pestalozzi, Fröebel, Hessen, e non soltanto, può senz'altro concorrere a fertilizzare il terreno di coltura di un simile agire al lavoro, così come fuori di esso e lontano da determinati codici di comportamento economico che dominano la scena dell'etica.

Agire è anzitutto prendere consapevolezza dei propri limiti e possibilità, si diceva. È cominciare a farlo guardando al lavoro educativo come freinetiano barometro della potenza specifica individuale (Freinet, 1977). È ispessire questa consapevolezza nel confronto con la materia e con i compagni di lavoro e riscontrare in tale confronto il trampolino di lancio per trasformare la consapevolezza in volontà di superarsi, in molla di agentività e industriosità sfidante (imprenditività), quindi per oltrepassare ostacoli e scorgere nuovi itinerari da percorrere, rafforzando la possibilità, la praticabilità e la libertà dell'azione. È sperimentare agi e disagi della mente e del cuore all'opera mentre la mano sfiora e intreccia quella altrui, è la difficoltà della concordanza di punti di vista diversi, il confliggere per imparare a pervenire alla mediazione, l'apprendere la libertà dello slancio agente nella responsabilità. È lo sfruttare errori e problemi per giungere unitamente ad allargare i mezzi apprenditivi che sostengono l'agire: è, allora, il prodursi per se stessi puntellando il pensare nell'agire e viceversa, o puntellando la riflessività insita nel lavoro in senso pedagogico di Kerschensteiner (1961) e viceversa, o ancora l'"*intellectus faciens*" e il "*facere intellectualis*" di Agazzi (1958, p. 138). È abituarsi all'esistenza dell'altro, al suo modo di essere, all'incorporazione di impronta emotiva dei gesti collaborativi (Sennett, 2012), fino a riconoscere il valore della presenza dell'altro, fino a riconoscersi nell'altro dopo averlo "sentito". È, infine, impraticarsi in un'azione in divenire costante fatta di scelte, decisioni e obiettivi da condividersi, man mano che si familiarizza con il volto dell'altro e che, con esso, si cresce in umanità, spiritualizzando il lavoro svolto insieme attraverso l'ordito sempre più fitto di trame relazionali prettamente educative.

Saper agire, in conclusione, significa fare pratica di collaborazione e lavorare assieme significa letteralmente collaborare. Collaborare in ottica pedagogica significa, a sua volta, non solo agevolare il percorso in direzione di un adegua-

mento al lavoro (che sta rinnovandosi) rispettoso della dignità umana, ma anche impegnarsi per una cultura educativa del lavoro, dell'offerta integrata di istruzione e del vivere con gli altri.

Nota bibliografica

- Agazzi A. (1958). *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Agazzi A. (1968). *Pedagogia, didattica, preparazione degli insegnanti*. Brescia: La Scuola.
- Alessandrini G. (a cura di) (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman Z. (2014). *Il demone della paura*. Roma-Bari: Laterza.
- Bazzicalupo L. (2013). *Dispositivi e soggettivazioni*. Milano-Udine: Mimesis.
- Becchi E. (1974). Proposta di lettura. In J.H. Pestalozzi. *Popolo, lavoro, educazione* (pp. 7-22). Firenze: La Nuova Italia.
- Bertagna G. (2012). Quale scuola per quale lavoro nel futuro dei giovani? In G. Alessandrini (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano* (pp. 99-116). Milano: Giuffrè.
- Biasin C. (2000). Lavoro e pedagogia. *Studium Educationis*, 1, pp. 7-36.
- Brynjolfsson E., McAfee A. (2015). *La nuova rivoluzione delle macchine*. Milano: Feltrinelli.
- Chiosso G. (1981). *Cultura, lavoro e professione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2017). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 219-236). Milano: FrancoAngeli.
- Coutrot T. (1998). *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste?* Paris: La Découverte.
- d'Aniello F. (2014). *Il lavoro (che) educa*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Aniello F. (2019). Il lavoro e la competenza ad agire con impegno. In G. Alessandrini (a cura di), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 117-128). Milano: FrancoAngeli.
- Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo*. Roma: DeriveApprodi.
- Ford M. (2017). *Il futuro senza lavoro*. Milano: Il Saggiatore.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica*. Milano: Feltrinelli.
- Freinet C. (1977). *L'educazione del lavoro* (Trad. it. E. Stella). Roma: Editori Riuniti.
- Fröebel F. (1993). *L'educazione dell'uomo*, a cura di G. Flores d'Arcais. Firenze: La Nuova Italia.
- Jones B., Iredale N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 1, pp. 34-50.
- Gorz A. (2003). *L'immateriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Hessen S. (1954). *Pedagogia e mondo economico*. Roma: Avio.
- Hessen S. (1975). *Struttura e contenuto della scuola moderna*. Roma: Armando.
- Kerschensteiner G. (1961). *Il concetto della scuola di lavoro*, (a cura di G. Calò). Firenze: Giunti.
- Litt T. (1958). *Istruzione tecnica e formazione umana*. Roma: Armando.
- Lordon F. (2015). *Capitalismo, desiderio e servitù*. Roma: DeriveApprodi.

- Magatti M. (2016). I giovani dell'era della crisi che non amano il capitalismo. *Corriere della Sera*, 13 maggio. In https://www.corriere.it/opinioni/16_maggio_14/i-giovani-dell-era-crisi-che-non-amano-capitalismo-e4247e7a-1925-11e6-a60e-5fac-25fd8ba7.shtml (ultima consultazione: 07/02/2019).
- McKinsey Global Institute (2017). A future that works: automation, employment, and productivity. Executive Summary. January 2017. In <https://www.mckinsey.com/-/media/mckinsey/featured%20insights/Digital%20Disruption/Harnessing%20automation%20for%20a%20future%20that%20works/MGI-A-future-that-works-Executive-summary.ashx> (ultima consultazione: 07/02/2019).
- Moulier Boutang Y. (2000). La troisième transition du capitalisme. In C. Azais, A. Corsani, P. Dieuaide (Eds.), *Vers un capitalisme cognitif* (pp. 133-150). Paris: L'Harmattan.
- Nicoli M. (2015). *Le risorse umane*. Roma: Ediesse.
- Nussbaum M.C. (1996). *La fragilità del bene*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- OECD (2018). Putting faces to the jobs at risk of automation. Policy Brief on the Future of Work. Paris: OECD Publishing. In <http://www.oecd.org/els/emp/future-of-work/Automation-policy-brief-2018.pdf>. (ultima consultazione: 07/02/2019).
- Pancera C. (1987). Educare nel lavoro, educare al lavoro. In E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione* (pp. 89-106). Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi J.H. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*, (a cura di E. Becchi). Firenze: La Nuova Italia.
- Rousseau J.J. (1965). *Emilio*, (a cura di G. Roggerone). Brescia: La Scuola.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Oscar Mondadori.
- Sen A.K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sennett R. (2012). *Insieme*. Milano: Feltrinelli.
- Scurati C. (1977). *Profili nell'educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zago G. (2002). *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. Padova: Cleup.