

Prospettive per una pedagogia della (ri)umanizzazione del lavoro: dimensione critica e modelli euristici

Perspectives for a pedagogy of the (re)humanisation of work: critical dimension and heuristic models

Maria Federica Paolozzi

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, federica.paolozzi@unisob.na.it

ABSTRACT

Con il presente contributo ci si propone di richiamare la funzione critica della pedagogia e porre quella del lavoro come questione cruciale del nostro tempo a partire dall'esame delle logiche sottese all'attuale organizzazione del lavoro e alla cultura che la esprime con l'obiettivo di evidenziare uno scenario possibile per connettere lavoro e democrazia. Viene inoltre presentato uno strumento di orientamento narrativo e autobiografico collegato al costrutto della resilienza

ABSTRACT

The aim of this contribution is to recall the critical function of pedagogy and pose that of work as a crucial issue of our time, starting from an examination of the logics underlying the current organisation of work and the culture that expresses it, with the aim of highlighting a possible scenario for connecting work and democracy. A narrative and autobiographical orientation tool linked to the resilience construct is also presented.

PAROLE CHIAVE

Umanizzazione del lavoro, resilienza, crisi del lavoro

KEYWORDS

humanizing work, resilience, labor crisis

INTRODUZIONE

È possibile affermare che il cuore della pedagogia del lavoro, o del lavoro pedagogicamente inteso, sia nel delineare una prospettiva antropologica del lavoro (Cfr. Siped, Gruppo di pedagogia del lavoro).

Che sia sorto un ambito di riflessione specifico, anche se non specialistico, ulteriore rispetto alla pedagogia sociale, trova la sua ragione nella complessa transizione attuale e nella trasformazione del significato stesso di Formazione: l'affermarsi del paradigma della società della conoscenza ha infatti inaugurato un nuovo ciclo di sviluppo della formazione.

Lo scenario del lavoro che si offre all'analisi è uno scenario non riducibile ad una serie di elementi ma di cui è possibile rintracciare e indicare il nucleo principale nei tanti livelli di quello che si può definire processo di disumanizzazione del lavoro. Tale fenomeno può esser visto alla luce della più ampia condizione di *policirisi* riassumibile nell'incapacità dell'uomo di accedere all'umanità (Morin, 2012, p. 15) che è questione culturale ed epistemologica che si riverbera nella dimensione etica e alla quale la problematica del

lavoro è sussunta. Così posta la questione, il tema del lavoro si dipana in una sfera transdisciplinare investendo la dimensione di “confine” della pedagogia. Tra le tante, due questioni fondamentali non riducibili ad alcun dominio specialistico-disciplinare ma che non possono non essere affrontate precipuamente *dal e nel* pedagogico. Si tratta di due fattori che si intrecciano in una dimensione ricorsiva capace di produrre, in un circolo vizioso e auto-riproduttivo, la disumanizzazione del lavoro e, con esso, della vita (Cfr. d’Aniello, 2017): il tema della diseguaglianza generata dall’organizzazione del lavoro, pur entro la società della conoscenza, e il tema della de-umanizzazione del lavoro da intendersi come più recente forma di alienazione, un taylorismo smaterializzato (Cfr. Gorz, 2003), a cui contrapporre l’istanza della soggettività.

Se con la società della conoscenza si delinea essenzialmente un binomio sviluppo-conoscenza che ha mutato ed accresciuto il ruolo della formazione dando vita a teorie e modelli della formazione, non bisogna dimenticare che, in primo luogo, ad essa è corrisposta un’ideologia della conoscenza (Cfr. Frauenfelder, 2013) che obbliga innanzitutto a problematizzare la conoscenza stessa e a sottoporla a una disamina che la mantenga o la riconduca alla dimensione antropologica in modo che possa tradursi, ad esempio, nell’impegno a realizzare quella conoscenza della conoscenza suggerita da Morin. Una conoscenza *del e per* l’umano prima che subordinata alle logiche del funzionamento tecnologico, anche se non necessariamente in contraddizione con l’avanzamento tecno-scientifico stesso.

È ancora possibile affermare, inoltre, che fattori determinanti di tale stagione, come la formazione continua e la competenza trasversale, non smettono di apparire come fattori di esclusione, di selezione sociale, di nuova e ulteriore gerarchizzazione (Cfr. Colicchi, 2008). Proprio per tali ragioni, la responsabilità pedagogica può e deve configurarsi innanzitutto come *learnfare* (Margiotta, 2015, Costa, 2012, 2023). Non è infatti difficile scorgere il condizionamento che le dinamiche sociali hanno avuto ed hanno nei confronti della formazione (Cfr. Margiotta, 2012) già solo a partire dall’accesso ad essa e alle competenze che può sviluppare. È persino scontato affermare che differenze e diseguaglianze sociali si rispecchino nel mondo della formazione. Non lo è trovare il modo di rigenerare, ad esempio, il rapporto tra pedagogia e politiche sociali in una differente dimensione di cittadinanza (Cfr. Balzano, 2017).

È all’interno di tale scenario che si afferma il paradigma del *learnfare* che, da un punto di vista metodologico, può essere declinato come “welfare delle capacitazioni” (Costa, 2012) assumendo, in tal modo, una dimensione pedagogica sostanziale piuttosto che meramente compensativa.

Allo stesso modo declinare pedagogicamente la stessa conoscenza all’interno del paradigma della *learning society*, come conoscenza della pratica situata nei contesti reali del lavoro e volta alla costruzione di comunità di pratica (Alessandrini, 2007; Fabbri, 2007; Alessandrini, Buccolo, 2010), comporta quella *riappropriazione epistemologica* (Fabbri, 2013, p. 49) che, nella prospettiva trasformativa, consente ai soggetti di opporre a una razionalizzazione calata dall’alto e funzionale a logiche estranee ai soggetti e alle comunità, una razionalità riflessiva, capace di rendere significativa l’esperienza e sviluppare logiche e processi trasformativi.

Tale dispositivo rende possibile l’emersione delle risorse intangibili (Dato, 2009; Rossi, 2012) che costituiscono l’anima delle organizzazioni e consentono di sviluppare una

nuova cultura del lavoro e del benessere organizzativo nella direzione della sostenibilità (Balzano, 2024) consentendo lo sviluppo integrale dei soggetti stessi.

Non sfugge, al contempo, una questione sostanzialmente problematica che risulta centrale sviluppare: ci si riferisce a quanto sollevato da Fabrizio d'Aniello (2015, 2017) in riferimento al sistema di controllo biopolitico del lavoro espresso dal *capitalismo antropofago*, come lo definisce lo studioso, che piega a logiche produttivistiche e strumentali la soggettività nella sua interezza, coinvolgendo “la totalità delle risorse personali e interpersonali” in un processo di subordinazione integrale. Tale dinamica avrebbe la forza di rendere vano qualsiasi discorso che si direzioni nel rinvenire le dimensioni di educabilità (2017, p. 252) del lavoro.

1. LA CRISI DEL LAVORO

Affrontare il tema del lavoro a partire dal concetto di crisi significa considerare la duplice possibilità insita nella categoria di crisi: come possibilità di degenerazione e come possibilità di rigenerazione. È a partire da tale assunto che si prospetta la necessità del recupero della dimensione antropologica, seppur de-antropocentrata e storicamente connotata, che coincide con quella prospettiva di neo-umanesimo che riconduca alle categorie dell'etica, dell'incertezza/libertà/responsabilità, non solo l'agire tecnologicamente mediato ma ciascuna sfera della vita tra le quali quella del lavoro occupa una posizione centrale per due ragioni complementari: per ciò che la “questione lavoro” e il suo scenario definito da molteplici sintomi reclamano con urgenza e dalla necessità di porre il lavoro di nuovo al centro dell'attenzione perché ad esso, come specifica attività umana, si riconosce un valore categoriale, anche se storicamente determinato.

Concepita in questi termini, anche la questione della fine del lavoro può essere indirizzata verso la costruzione di un nuovo contratto sociale e di una vita al di là del mercato (Rifkin, 1995) se si riesce a incanalare la propensione generativa insita nella co-evoluzione ibridativa uomo-tecnologia entro le traiettorie di un neo-umanesimo così caratterizzato. Non a partire da facili ottimismo di una tecnologia asservibile al potenziamento umano quanto, piuttosto, accogliendo la dimensione dell'incertezza e affermando la centralità della dignità quale “assoluto storicizzato”, principio generale irriducibile che impone di rispettare e valorizzare la capacità creatrice e generativa propria dell'umano.

Diversamente non resta che la riduzione dell'uomo a consumatore, ancorché si tratti di un consumatore sostenibile, confinando il lavoro a “ingranaggio del meccanismo autoriproduttivo della *ratio* autoreferenziale del sistema tecnologico” (d'Aniello, 2011, p.138) producendo così una “degenerazione funzionalistica” (Ivi, p.139) ben oltre i tempi del lavoro, verso i tempi globali della vita.

La crisi del lavoro emerge drammaticamente ben al di là dei numeri e dei dati (crescita delle diseguaglianze e della povertà, disparità e discriminazione — di genere, etnica, territoriale, etc. — aumento delle malattie lavoro-correlate e delle morti bianche, dinamiche di sfruttamento e oppressione e così via) nella sofferenza, espressa anch'essa nell'intangibile difficilmente rinvenibile e misurabile ma non per questo meno crudele, dell'umiliazione, dell'insensatezza, della paura, del soffocamento del desiderio. Così che l'affermazione di una pedagogia del lavoro non può che porsi nella sua funzione

essenzialmente critica. Ciò significa non relegarla ad una “funzione ancillare” (Xodo, 2016) nei confronti del mercato del lavoro tenendo ben presente che, se è vero o è almeno possibile che le dimensioni metodologiche delle teorie della formazione possono contenere ed esprimere delle dinamiche trasformative capaci di investire e modificare la stessa organizzazione sociale, possono al contempo produrre, in assenza di un posizionamento critico, soluzioni adattive “limitandosi a individuare le forme dell’efficienza lavorativa da tradurre in formazione” (Ivi, p.120). In tale direzione “non basta riconoscere la centralità delle risorse umane per qualificare pedagogicamente la formazione, così come, da parte della pedagogia, non basta conservare il significato originario di formazione per pensare di poter affermare una pedagogia del lavoro” (Ivi, p.117), occorre che essa, in quanto sapere della *praxis*, interagisca con l’etica e l’economia (Ivi, p.118).

In tal senso potrebbe ritenersi utile ricorrere a quelle prospettive che si presentano come epistemologie del dissenso, quali quelle elaborate da Edgar Morin, Isabelle Stengers, Boaventura de Sousa Santos, solo per citarne alcune. In questi termini diseguaglianze, oppressioni, sfruttamenti, agiscono attraverso la *logica del chiunque* (la scienza, lo stato, l’impresa) (Cfr, Stengers, 2021, p.8), sottendendo una razionalità strumentale che si manifesta epistemologicamente come neutrale scientificità che agisce come *instrumentum regni*: una ideologia inconsapevole o una falsa coscienza (Paolozzi, Vicinanza, 2018).

Lo sguardo pedagogico, rivolto alla dimensione trasformativa del soggetto nelle infinite interazioni che intercorrono nella dimensione comunitaria, ha la capacità di scorgere i processi che rischiano di rendere residuale la sfaccettata e irriducibile complessità dell’umano che sfugge ad ogni tentativo di razionalizzazione.

Tra i fenomeni più rilevanti, in tal senso, quelli della Great Resignation e del Quite Quitting.

1.2 Intermezzo: la questione del lavoro come questione della democrazia. Verso ‘altri’ paradigmi

Il rapporto tra crisi del lavoro e crisi della democrazia può essere interpretato a partire dal divorzio tra capitalismo e democrazia: il mercato globalizzato può fare a meno della democrazia così come lo sviluppo tecnologico può fare a meno della democrazia (anche se questa si mantiene formalmente e proceduralmente).

L’educazione, che potrebbe costituire un argine a tale *catastrofe* sociale, politica e civile, appare indebolita proprio nel suo obiettivo di salvaguardia della democrazia. Sembrano indicarlo una serie di fattori: la crescita della povertà educativa e la sua trasmissione intergenerazionale; il problema del low skill equilibrium; il fenomeno dei NEET e tanti altri. Solo per fare un esempio: un’indagine comparativa della Caritas, tra Italia, Portogallo, Germania e Grecia, rileva che dall’analisi del tipo di domanda sociale rivolto ai centri di ascolto, le richieste negli ambiti formativo ed educativo-scolastico in Italia sono le più basse rispetto agli altri Paesi e lo sono notevolmente rispetto ad altri tipi di richieste. (Nanni, Pellegrino, 2018, p. 129).

È possibile rintracciare un paradigma educativo della cittadinanza e della democrazia in aperta opposizione al modello educativo finalizzato alla formazione del capitale umano. (Baldacci, 2014, 2022a, 2022b; Maltese, 2018; Sirignano, 2020)

Nel paradigma del capitale umano, in antitesi profonda con il modello critico-democratico dell'educazione, come sottolinea Baldacci, lo scopo dell'educazione diventa la produzione del capitale umano necessario al funzionamento e alla crescita dell'economia tale da tradursi in un "impianto formativo unilaterale" che determina il tramonto di "un'idea di educazione che vede la crescita intellettuale e morale della persona come fine in sé: la persona è ridotta a mero strumento dello sviluppo economico" (Baldacci, 2022a, p. 52) mentre il principio della competizione si afferma a scapito di quello della solidarietà (Baldacci, 2022b, p. 29).

Allo stesso modo Giuditta Alessandrini: "non possiamo fermarci ad una visione dei fatti educativi semplicemente come costruzione del capitale umano in un'ottica competitiva, o vedere i successi dei bambini e degli adolescenti come risultati di achievement nei test PISA. (...) Educare e formare implica un orientamento valoriale oltre che comportamentale verso una società da costruire per il benessere e la felicità di tutti. (...) occorre riflettere in quanto pedagogisti sulla costruzione di una nuova *humanitas* (...) per contrastare le nuove forme della modernizzazione regressiva" (Alessandrini, 2019, p. 23) In questo senso, le esigenze di riumanizzazione del lavoro e di salvaguardia della democrazia, esprimono un orizzonte di rinnovata integrazione tra la sfera individuale e quella collettiva: una pedagogia della relazione (Sarracino, 2004), che esprima una visione della pedagogia come pedagogia del soggetto (delle sue esigenze spirituali, della cura del sé, etc) e assieme pedagogia della società (storicistica, planetaria, di cittadinanza etc) (Ivi, p. 51) nella quale empowerment personale e sociale possano coincidere.

2. LA RESILIENZA COME DISPOSITIVO NARRATIVO-AUTOBIOGRAFICO PER UN ORIENTAMENTO FORMATIVO IN TEMPO DI CRISI

La prospettiva della resilienza può essere adoperata come cornice di senso nei contesti lavorativi e come dispositivo finalizzato all'empowerment personale e delle organizzazioni e riflette la necessità di sviluppare capacità proattive in scenari di imprevedibilità, incertezza, transizione e mutamento.

Bisogna premettere che il concetto di resilienza può contenere aspetti di ambiguità (Paolozzi, Maddalena, 2023) dal momento che il richiamo allo sviluppo di specifiche *skill* personali rischia di attivare una sorta di deresponsabilizzazione sociale, politica e collettiva rafforzando la visione dell'individuo ridotto a capitale umano.

A partire da tali premesse, la funzione affidata al dispositivo della resilienza che viene proposta in questa sede si riferisce alla dimensione dell'empowerment in un'ottica capacitante.

Il modello della Casita del lavoro, tratto dal modello della Casita della resilienza di Vanistendael (2018), si situa nell'ottica dell'approccio della formazione autobiografica allo scopo di sviluppare un percorso di auto-orientamento (Mannese, 2019) in una prospettiva di orientamento narrativo legato alla dimensione dell'identità personale, professionale, formativa, sociale (Batini, Zaccaria, 2000). La prospettiva dell'orientamento narrativo, infatti, è tesa a "favorire la dimensione riflessiva nella

costruzione (e ricostruzione) dell'identità personale e lo sviluppo di competenze fondamentali per la progettazione di sé; definire e perseguire i propri progetti personali e professionali; incrementare il potere e il controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte. La chiave pedagogico-educativa insita negli obiettivi di autodeterminazione dei soggetti caratterizza questo metodo: si può quindi affermare che i singoli obiettivi di competenza sono funzionali a questa finalità complessiva, riassumibile con il termine empowerment” (Batini, Bartolucci, 2017, p. 29).

La dimensione formativa intrinseca allo strumento della Casita ha la funzione di ”aiutare la persona a dimorare riflessivamente nel contesto lavorativo (...) a divenire soggettività pensosamente presente nei riguardi delle molteplici e variegata vicende professionali, a guadagnare la consapevolezza del ‘chi è’, del ‘perché pensa in un certo modo’, del ‘perché fa’, del ‘perché’ agisce in una certa maniera’ al di là del ruolo ricoperto, delle proprie modalità relazionali, dei propri meccanismi di funzionamento mentale’ (Rossi, 2012, p. 30) e sviluppare negli individui, nelle comunità e nelle organizzazioni, la capacità di progettare il futuro. In tale contesto, l’orientamento costituisce una dimensione esistenziale (Loiodice, 2004, Balzano, 2022a).

La Casita del lavoro è un modello olistico che tiene assieme le diverse sfere e dimensioni della vita lavorativa mirando tanto allo sviluppo di una visione critica riguardo le decisioni e le iniziative politiche e legislative e la *koinè* culturale, tanto al recupero del valore della soggettività consentendo di rintracciare la dimensione di senso e di significato; di rendere l’individuo empowered dal punto di vista dell’emancipazione (Cfr., Dato, 2009; Dato, Cardone, 2018); di ricostruire la dimensione intersoggettiva e relazionale; di inserire la propria attività in una dimensione progettuale.

Tali aspetti consentono di intendere il lavoro come campo di educabilità in cui lo stretto rapporto tra formazione e lavoro sia considerato “non tanto e non solo come sistema di reti finalizzato a una migliore integrazione tra offerta formativa e bisogni del mercato del lavoro (problema certamente cruciale) quanto piuttosto alla revisione e reinterpretazione del lavoro e della sua funzione nella vita del soggetto” (Dato, 2009, p. 34).

I fattori, che tale strumento aiuta a far emergere all’interno di una prospettiva dell’”intangibile pedagogico del lavoro” (Dato, 2009), sono sostanzialmente riferibili alla dimensione esistenziale, progettuale, formativa e trasformativa dei soggetti e della loro biografia personale e mirano alla costruzione di un profilo cooperativo della cultura delle organizzazioni.

Nello specifico, la costruzione della resilienza riesce ad essere espressa nella sua dimensione processuale, multifattoriale e multidimensionale e a tenere assieme tanto le determinazioni generali del costruito quanto la singolarità individuale.

La flessibilità del modello colloca la persona in una dimensione concreta, nel suo ambiente di vita e con la sua rete di relazioni producendo un legame emotivo; aiuta a individuare i fattori di protezione che possono far “acquisire la *capacità di riprogettare* la propria vita, dunque di *riprogettarsi*” (Balzano, 2022b, p.40).

Il dispositivo della resilienza si colloca, infine, nel contesto della psicologia del lavoro e delle organizzazioni, specialmente in riferimento ai fenomeni dello stress da lavoro-correlato e delle crisi strutturali e congiunturali che mettono alla prova le organizzazioni.

2.2 La Casita del lavoro

La Casita del lavoro nasce all'interno del progetto Erasmus+ RESUPERES (Resilienza nell'Istruzione Superiore: Superare le Avversità, 2021-2025) che vede coinvolte in partenariato l'Universidad de Granada, l'Universidade do Algarve, la Western Norway University Of Applied Sciences di Bergen, l'University Of Belgrade e l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

La Casita è, metaforicamente, il luogo di interazione dei diversi spazi entro cui i soggetti possono rappresentarsi le dimensioni della propria vita lavorativa.

Il suolo rappresenta le circostanze esterne (insicurezza sociale, tecnologia disponibile, norme sociali, cultura del lavoro) o fattori contingenti (guerre, pandemie, crisi economiche, catastrofi naturali) che influenzano la costruzione del benessere lavorativo. Le fondamenta esprimono la funzione esercitata dal lavoro nella costruzione e strutturazione dell'identità personale e della percezione del Sé. Dimensione valoriale non negoziabile e su cui si struttura la vita lavorativa. Qui si colloca la necessità di preservare i desideri più profondi e l'integrità morale; di proteggere e aver cura dell'interiorità, dell'unicità che ciascuno rappresenta. Qui si colloca, inoltre, l'impegno pedagogico di "fare del lavoro uno strumento di emancipazione e autorealizzazione che ridia un 'posto' al soggetto-persona che lo ricollochi all'interno della sua esistenza" (Dato, 2009, p. 68). Il giardino è il luogo della dimensione relazionale e della socialità. Laddove prevale una logica strumentale delle relazioni e un sistema del mercato del lavoro caratterizzato da delocalizzazione, precariato, mobilità geografica, lavoro da remoto, che rendono transitori e instabili i rapporti, la sfera della relazionalità rappresenta un argine alla deriva di un paradigma del lavoro incentrato sul capitale umano.

Il piano terra rappresenta la sfera del significato del proprio agire. Esprime il bisogno di imparare a distinguere tra fare (eseguire un compito) e agire (dare un senso alle proprie azioni); a coniugare il lavoro etico con quello estetico; a curare la qualità del rapporto con se stessi e con il proprio futuro; a trasformare il lavoro esecutivo in lavoro creativo (Rossi, 2012).

Le stanze rappresentano le risorse:

- cognitive: padronanza, controllo del compito, apertura, fiducia nelle proprie capacità, capacità di cambiare punto di vista, umorismo...
- emotive: coping emotivo, ottimismo, autostima...
- interpersonali: gestione del conflitto, atteggiamento costruttivo, capacità comunicative...
- lavorative: autonomia, coping, job crafting, imparare dalle esperienze...

La soffitta è lo spazio delle nuove esperienze da intraprendere. Secondo un'interpretazione della resilienza connessa al lavoro (Buccolo, 2022), uno degli aspetti più rilevanti dell'educazione alla resilienza consiste proprio nel superamento della difficoltà di costruire e dare senso al futuro attraverso la mobilitazione delle risorse (personali e/o contestuali).

Il camino, ovvero la formazione, metaforicamente riscalda la casa intera, è, come in Eraclito, il fuoco, l'elemento mobile del cambiamento inteso come vita.

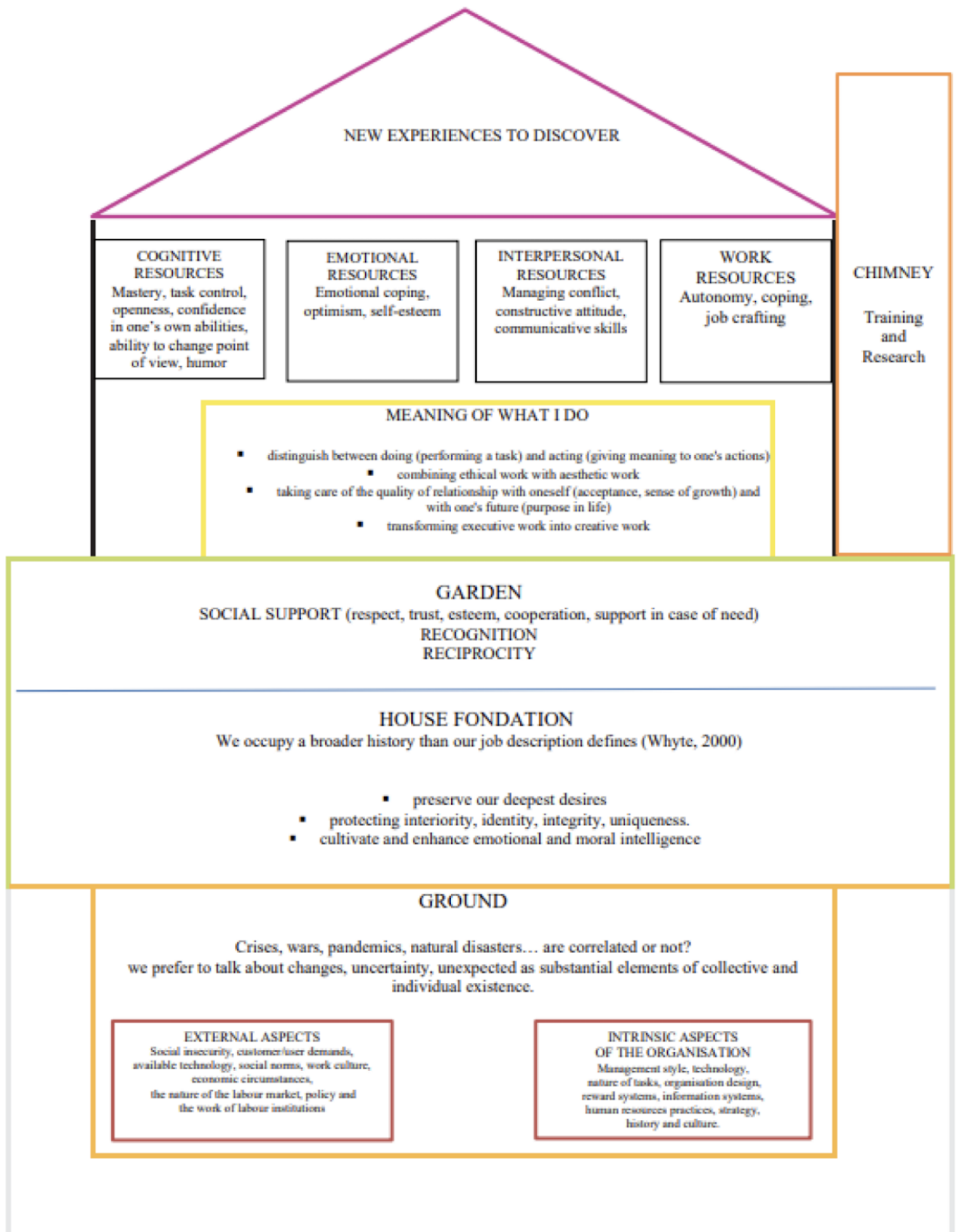


Fig. 1 La Casita del lavoro

CONCLUSIONI

Sottoposto a logiche estrinseche rispetto alla dimensione antropologica, il lavoro necessita di essere investito da un processo di ri-umanizzazione che contrasti la riduzione del soggetto a capitale umano. Il processo di transizione che attraversa il mondo del lavoro produce cambiamenti strutturali nell'organizzazione della vita, da un punto di vista sociale, politico, culturale, esistenziale, impegnando la riflessione pedagogica su diversi fronti che riguardano, assieme, la salvaguardia della soggettività e dell'istanza comunitaria. Inserita nella più ampia dimensione di *policrisi*, la questione del lavoro può rappresentare sia il naufragio dell'umanità, sia un'occasione di rigenerazione e rinnovamento. Occorre, a tale scopo, una nuova cultura del lavoro che, a partire dai soggetti stessi, si fondi sulla lotta alle diseguaglianze e sulla costruzione del benessere individuale e collettivo. Benessere esistenziale e sociale nella direzione della salvaguardia della libertà e della democrazia.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (Eds.) (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2019). "Humanitas" ed educazione al lavoro come contrasto alla "tirannia dell'incompetenza" nella "seconda età" delle macchine. *Formazione & Insegnamento*, 17 (1), 21-33.
- Alessandrini, G., Buccolo, M. (Eds.). (2010). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2022a). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences and Society*, 1, 45-54.
- Baldacci, M. (2022b). *Neoliberismi e pedagogia*. In E. Mancino, & M. Rizzo (Eds.). *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 23-32). Bari: Metis.
- Balzano, G. (2022a). Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro. *Studium Educationis*, 23 (2), 91- 97.
- Balzano, G. (2022b). *La sfida relazionale dei nuovi lavori remote*. In A. Galimberti, A. Muschitiello (Eds.). *Pedagogia e lavoro. Le sfide tecnologiche*. (pp.39-58). Fano: Aras Edizioni.
- Balzano, G. (2024). Lavoro dignitoso per educare alla sostenibilità. *Attualità Pedagogiche*, 6 (2), 7- 13.
- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona. E welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit
- Batini, F., Zaccaria, R. (Eds.). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Batini F., Bartolucci, M. (2017). *Orientamento narrativo e resilienza*. In F. Batini, S. Giusti (Eds.). *Empowerment delle persone e delle comunità*. (pp.28-39). Lecce: Pensa Multimedia.
- 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). Fano: Aras Edizioni.
- Colicchi, E. (2008). Pedagogia «tra sfide e utopie» e «società della conoscenza». *Studi sulla formazione*, 11(2), 15-24.

- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), 83-107.
- Costa, M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- d'Aniello, F. (2011). Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed "eutopia" pedagogica. *Education Science and Society*, 2(1), 129-145.
- d'Aniello, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- d'Aniello, F. (2017). La vita al lavoro. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 12(2), 247-267.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D., Cardone, S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e padagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2013). *Ricerca pedagogica e pratiche lavorative*. In E. Frauenfelder, F. M. Sirignano (Eds.). *La formazione delle «human resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi* (pp. 49-68). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frauenfelder, E. (2013). *Presentazione*. In E. Frauenfelder, & F. M. Sirignano (Eds), *La formazione delle «human resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi* (pp. 7-15). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Goetz, A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Maltese, P. (2018). Precarietà, flessibilità e teoria del capitale umano. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(1), 193-217.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2012). *Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale*. In G. Alessandrini (Ed.), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. *Rapporto Caritas 2018 "Povertà in attesa"*.
- Paolozzi, E., Vicinanza, L. (2018). *Diseguali. Il lato oscuro del lavoro*. Napoli: Guida Editori.
- Paolozzi, M.F. , Maddalena, S. (2023). Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: la resilienza nei contesti educativi. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5 (1), 91-101.
- Rifkin, J. (1995). *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Stengers, I. (2021). *Nel tempo delle catastrofi. Resistere alla barbarie a venire*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Sarracino, V. (2004). *L'educazione nell'età della conoscenza. Il ruolo della pedagogia sociale*. In P. Orefice, V. Sarracino (Eds.). *Nuove questioni di pedagogia sociale*. (pp. 48- 64). Milano: FrancoAngeli.
- Sirignano, F. (2020). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Vanistendael, S. (2018). *Vers la mise en oeuvre de la résilience: la casita, un outil simple pour un défi complexe*. Paris - Genève: Bureau International Catholique de l'Enfance.

Xodo, C. (2016). Teorie della formazione, lavoro e pedagogia del lavoro. *Studium Educationis*, 17(3), 111-122.