

La vita al lavoro

Fabrizio d’Aniello

Università di Macerata

Abstract

Il lavoro di oggi è un lavoro centrato sulle qualità umane. Il potenziale cognitivo e relazionale costituisce il cuore pulsante di un’attività lavorativa smaterializzata. La vita intera entra nel processo produttivo. Muovendo dal punto di vista della pedagogia del lavoro, l’articolo analizza le implicazioni biopolitiche di questo ingresso, focalizzandosi sulla governamentalità neoliberista del lavoratore-impresa. Secondo la letteratura biopolitica, infatti, il coinvolgimento della totalità delle risorse personali e interpersonali non genera opportunità autentiche di sviluppo umano, ma una nuova forma di sfruttamento. L’articolo, pertanto, si sofferma su alcune traiettorie pedagogiche percorribili al fine di opporsi educativamente, culturalmente e anche politicamente ad un dispositivo di assoggettamento che fa principalmente leva sulla competizione mobilitante.

Today’s work is a work based on human qualities. Cognitive and relational potential is the beating heart of a dematerialized working activity. The whole life enters the production process. Moving from the point of view of the work’s pedagogy, the paper analyses the bio-political implications of this entrance, focusing on the neoliberal governmentality of the worker-enterprise. According to the bio-political literature, the involvement of all the personal and interpersonal resources does not generate genuine opportunities for human development but a new form of exploitation. Therefore the article dwells on some pedagogical trajectories practicable in order to oppose educationally, culturally and also politically to a subjection device that primarily plays on mobilizing competition.

Parole chiave: pedagogia del lavoro, biopolitiche del lavoro, competizione mobilitante, formazione, educazione alla relazionalità

Keywords: pedagogy of work, bio-politics of work, mobilizing competition, training, education to being in relation

La valorizzazione della vita

A chi si occupa di lavoro è nota la centralità dell'operaio Schmidt per gli esperimenti avviati nel 1899 da Frederick Taylor alla Bethlehem Steel di Philadelphia. Sebbene il racconto tayloriano su Schmidt – al secolo Henry Noll – risulti in realtà alterato, ingigantito e mitizzato (Weisbord, 2012), a partire dalla descrizione fisica e dalle modalità del suo reclutamento, merita ugualmente sottolineare come, in esso, lo stesso Taylor (2004) precisasse che il successo dell'operazione Schmidt non fosse dovuto solo agli incentivi monetari o all'applicazione di principi scientifici, ma pure ai prodromi che determinarono la scelta di Schmidt, ovvero la disamina attenta della sua biografia, della sua indole, delle sue abitudini ed aspirazioni.

Onde far fronte a vari problemi – tra i quali una percentuale rilevante di assenteismo giornaliero, un elevato turnover annuo con costi esorbitanti per l'addestramento dei nuovi operai e feroci negoziazioni con uno dei sindacati più agguerriti degli Stati Uniti –, Henry Ford, nel 1914, un anno dopo l'introduzione della catena di montaggio, inaugurò un nuovo programma intitolato alla *lealtà* e *conformità* dei propri salariati. Esso prevedeva la corresponsione di una paga quotidiana di cinque dollari ad ogni dipendente ritenuto *qualificato*. A stabilire chi fosse in regola o meno con i requisiti previsti da questa *qualificazione* fu preposto un dipartimento ad hoc: il *sociological department*. Composto da più di duecento addetti, il dipartimento aveva l'incarico di valutare e selezionare i meritevoli della remunerazione sulla base di visite domiciliari e interviste ad amici, vicini di casa e sacerdoti atte a verificare i caratteri personali, i valori familiari e comunitari e il livello di frugalità. I membri del dipartimento adottavano criteri precisi per l'esclusione dal programma: nella stessa incorrevano gli uomini single, per esempio, i divorziati o in procinto di divorziare, chi non trascorrevano la sera con moderazione, per così dire, gli alcolizzati, o chi non parlava inglese, ecc. In aggiunta, i nostri si prodigavano nel fornire lezioni di economia domestica, insegnavano a comprare e consumare con giudizio e si spendevano in indicazioni puntuali sul come preservare i valori etico-morali (Shenhav, 2003).

Quanto appena riportato circa Taylor e Ford testimonia superficialmente l'*interesse per la vita* dei lavoratori e più in profondità la disposizione a *valorizzare la vita*. Acquisire informazioni, sondare le condotte, sorvegliare, comprendere ambizioni e motivazioni, catechizzare comportamenti, disciplinare oltre la disciplina della norma operativa, della divisione parcellizzata del lavoro, della sanzione, della macchina, equivale a sviluppare un potere sulla vita che, in questo caso, nel taylorfordismo, organizzando di qua il lavoro in un certo modo e agendo al di là del lavoro in un altro, si riflette congiuntamente sulla mente e sui corpi, rendendoli foucaultianamente docili, al servizio dell'utile (Foucault, 1976), per l'appunto *conformi* alla regola della massima funzionalità.

Quanto riportato, altresì, costituisce la base di partenza a cui ancorarsi per ri-

cordare che, rispetto a ieri, non c'è soluzione di continuità nel presente lavorativo. Il controllo sulla vita si esercita parimenti, seppur con tramiti ed intensità differenti. Non c'è bisogno di riferirsi a Lazzarato (2013) per osservare come ciascuno di noi sia sottoponibile ad un monitoraggio costante garantito dalla visibilità e trasparenza delle nostre tracce on line. In quanto pedagogista del lavoro che ha intrattenuto vari rapporti con organizzazioni produttive, più di una volta un datore di lavoro o un manager mi ha fatto intendere, talora con malcelato imbarazzo e talaltra con innocente candore, di aver *spiato* i collaboratori sui social media per accertarsi della loro personalità o appurare se la condotta extra-lavorativa fosse *in linea* con i valori dell'impresa. Ancora, nel corso delle lezioni di quest'anno accademico, una studentessa ha raccontato di essere stata ripresa dal proprio *capo* perché certi suoi post su Facebook rispecchiavano un'immagine diversa da quella che voleva trasmettere l'azienda.

Dunque, non c'è soluzione di continuità. Però, pur nella continuità, si registra un salto evolutivo, o meglio una variazione essenziale nella tensione ad *imbrigliare* la vita. In effetti, se nel fordismo (o taylor-fordismo) come nel post-fordismo si invade e ci si serve della vita per addomesticare il corpo (insieme alla mente), nel post-fordismo è ulteriormente la vita medesima che, inglobata perfino nella dimensione del cuore (d'Aniello, 2015), diventa corpo agente.

La variazione è ragguardevole. Il lavoratore fordista, nonostante le ripercussioni del lavoro alienante e la già pervasiva crucialità simbolica della merce nell'esistenza intra ed extra-lavorativa (Revelli, 2001), era comunque nella possibilità, ancorché limitata dalle visite domiciliari e dalle *preoccupazioni pedagogiche*, di orientare il tempo e lo spazio libero dal lavoro verso le radure di una pressoché autonoma ed assoluta crescita soggettiva. Ad oggi, invece, non sussiste alcuno spartiacque ad indicare una soglia di confine, un prima e un dopo, un dentro e un fuori. Sono proprio questi prima, dopo e fuori del/il/dal lavoro che assurgono a fonte di valore. È la vita personale che acquista valore nelle sue molteplici sfaccettature individuali e socio-relazionali. È l'intero processo di soggettivazione, costellato da esperienze, inclinazioni, attitudini, sensibilità, capacità emotivo-affettive, interazioni, disponibilità apprenditive, che conferisce plus-valore all'azione lavorativa. Ce lo ha spiegato chiaramente Gorz (2003), con la descrizione del sapere vernacolare messo al lavoro, e lo hanno ribadito concettualmente Bonomi e Rullani (2005), con l'espressione forse più calzante: "capitalismo personale". In definitiva, all'interno dei flussi globali contemporanei, tra i quali spiccano quelli dell'economia della conoscenza (Rullani 2004), dell'economia che calamita l'io desiderante e dell'impresa a rete o virtuale, dove il mero lavorare fabbricando è progressivamente sostituito dal lavorare comunicando, il pensare, il sentire e il relazionarsi sono il perno della creazione di valore, conquistando l'interesse della vita (Bonomi, Della Puppa & Masiero, 2016).

La focalizzazione biopolitica degli studi sul lavoro si occupa giusto di questa in-

tegrazione totale dell'essere nel fare, rimarcando sì e sovente la continuità con il modello precedente, ma anzitutto ponendo in risalto il pericolo connesso con la *tendenza antropofaga* del lavoro immateriale immerso nell'era del neoliberismo¹. Per certi versi affascinato, ma non convinto, dall'ipotesi che il neoliberismo sia un mezzo usato dalla tecnica per incrementare il proprio biopotere avvalendosi delle illusioni di libertà che il neoliberismo fornisce a sua volta (Demichelis, 2008) – perché ritengo che sia la teoria economica neoliberista ad approfittarsi del progresso tecnico benché questo propenda a *sfuggire* e ad *autonomizzarsi* in senso tecnologico (Totaro, 1998) –, è dalla predetta focalizzazione biopolitica che intendo dipanare il discorso di questo articolo. Muovendo proprio da una angolazione tecnico-tecnologico-cognitiva, nonché tenendo ferma la sintetica rappresentazione della biopolitica del lavoro quale seduzione, incanalamento e prosciugamento (sfruttamento completo) del *bios* umano per il lavoro e per l'agire bioeconomico in senso lato (d'Aniello, 2015).

Dal punto di vista pedagogico, il rinviare ad un incanalamento e ad un prosciugamento per l'interesse esclusivamente economico denota l'insistere di ragionate perplessità circa l'affacciarsi sulla scena attuale di condizioni autentiche di educabilità dei lavoratori. Per questo, obiettivo del prosieguo dell'argomentazione sarà quello di rilevare come l'attenzione pedagogica, senza la pretesa di risolvere da sé la problematica, possa contribuire ad avversare una comprensione biopolitica dell'integralità dell'essere.

Formazione *pedagogica* e captazione biopolitica

Lavorare comunicando, si diceva. Uno degli studi più autorevoli sul tema è sicuramente quello di Marazzi (1999). Con la sua “svolta linguistica dell'economia”, l'economista, prima di altri – la prima edizione de *Il posto dei calzini*, ormai introvabile, è del 1994 – ha posto in luce come i riflessi di certe innovazioni tecnico-tecnologiche sul fronte organizzativo-produttivo evidenziassero in nuce la sovrapposizione tra comunicazione/linguaggio, sapere e processo produttivo.

La centralità rivestita specialmente dai flussi informativo-comunicativi per una trasformata morfologia produttiva destava già allora sospetti, se non certezze, sull'incorporazione funzionalistica, e perciò squisitamente biopolitica, delle varie funzioni umane, singolari ed interattive, che puntellano l'intreccio tra aspetti comunicativi e cognitivi.

Tuttavia, da quest'opera – la cui ipotesi di ricerca viene ripresa e sviluppata qualche anno dopo alla luce della crisi della new economy – non emerge una irrimediabile rassegnazione. Come qui abbozzato ed enucleato in un saggio successivo (Marazzi, 2005), il nostro sostiene infatti che nel capitalismo centrato sui flussi suddetti si afferma un “modello antropogenetico”, di produzione dell'uomo per

mezzo dell'uomo, nel quale, riguardo specificatamente al lavoro, il potenziale soggettivo del corpo-macchina tecnologicamente penetrato (giustappunto linguistico, comunicativo, cognitivo, relazionale e pure sentimentale, creativo, innovativo, fino a comprendere il complesso della facoltà umane) è sicuramente valorizzato in termini biopolitici, ma – appellandosi al Marx del *Grundrisse* – la forza vitale del medesimo riesce a conservarsi sotto le ceneri dell'erosione patita per effetto del logoramento riproduttivo a vantaggio del capitale.

Pressoché su questa linea di pensiero si situa anche Fadini (2008, 2009), il quale parte giusto da Marazzi per approcciarsi al problema. Quella del primo dei due è una riflessione di antropologia della tecnica che si aggancia alla tecnicità naturale dell'uomo di imprinting gehleniano per approdare all'artificiale ibridazione tecnologica del corpo come interfaccia comunicativa avanzata dal secondo e giungere a promuovere una via d'uscita dalla tenaglia biopolitica.

Più dettagliatamente, il filosofo prende le mosse dall'assodata con-fusione tecnologica dell'uomo in genere assicurata dall'esplosione della rete; constata come la connessione informativa e comunicativa diventi parallelamente rilevante anche nel lavoro grazie al passaggio da tecnologie molari a tecnologie molecolari che spostano il focus sull'interazione cognitiva e sull'economia della conoscenza; attesta l'invasione del corpo del lavoratore da parte dell'immaterialità linguistico-comunicativa quale fulcro della processualità d'azione ed innovazione nella stagione del capitalismo cognitivo; riconosce quindi la complessità multidimensionale della mutazione antropologica del lavoratore al pari dell'incombenza biopolitica sulla medesima; e simultaneamente individua nel lavoro smaterializzato un'eventualità potenzialmente generativa sotto il profilo dell'educabilità.

In fin dei conti, Fadini non misconosce il prepotente impatto biopolitico e, ad un tempo, non misconosce le radici di positività liberatrici insite nel cambiamento del lavoro, proprio perché la sua smaterializzazione non esaurisce la suddetta forza vitale: questa viene incanalata e lavoristicamente allenata con lo scopo di sfruttarla prosciugandola, come detto, ma non si estingue.

Riassumendo, ci troviamo tra spinte (pressanti) di assoggettamento biopolitico e possibilità (residuali) di soggettivazione educante. Affinché le seconde prevalgano sul primo, però, occorre far sì che le radici citate risalgano il terreno e pervengano allo scoperto. Occorre, cioè, espandere il nucleo segnatamente umano attorno a cui ruota il lavorare.

Che cosa fare, allora, perché in luogo di una scarna captazione di potenzialità, atta a supportare il raccordo dianzi rammentato tra comunicazione e sapere, a tradurre quindi saperi, sedimentarli e rinnovarli in ragione delle sole esigenze produttive e di profitto, si possa avvalorare una maturazione di potenzialità finalizzata anche alla crescita in umanità? Che cosa fare perché il motore indiscutibile dell'economia di oggi, quella creazione, negoziazione, trasformazione e propagazione della conoscenza che mette in gioco le esperienze individuali, le risorse intel-

lettuali, le energie affettive, le pulsioni creative nell'incontro tra persone, non ricada sotto il dominio strumentale della logica biopolitica? Fadini suggerisce due risposte, una di livello macro e l'altra micro.

Per quanto concerne la prima, pur mostrando un atteggiamento di cautela e di equilibrio ermeneutico, egli si affida alle annotazioni di Lévy (1996) onde segnalare come un'"intelligenza collettiva" agevolata dalla rete possa dar luogo ad una creatività e partecipazione sociale diretta a destabilizzare le leggi dell'economia e a favorire un'economia dal volto umano. Sebbene la materia sia interessante – benché non avulsa da critiche (Formenti, 2000) – e latrice di rinvii plausibili a recentissimi movimenti dal basso incentrati sull'*e-democracy*, non intendo soffermarmi sull'accento politico e di rigenerazione democratica implicito nel concetto di Lévy, dando invece spazio alla seconda risposta, in quanto desta maggiore attenzione in ordine ai fini educativi di questo contributo.

Essa coincide con la necessità di una revisione del modello di istruzione e formazione, in grado di prendere spunto da quanto avviene nel lavoro per assecondare la complessità e il tratto reticolare del sapere e implementare un *habitus* riflessivo e relazionale aperto all'alterità, utilizzando anche la rete e i nuovi media per ridisegnare le pratiche di istruzione e formazione in questa prospettiva.

Sulla base di questo input, viene subito in mente quanto la stessa ricerca pedagogica abbia da offrire. Basti pensare agli studi di Wenger sulle comunità di pratiche on line, sulla cui scia si posizionano le testimonianze di buone pratiche riportate nel volume curato da Alessandrini e Pignalberi (2010).

Sempre sulla base di questo input, accantonando il consiglio sul supporto mediale, non è concesso di dimenticare l'impegno della ricerca pedagogica sul versante eminentemente formativo, di rivisitazione della formazione, volto ad alimentare e coniugare le ragioni di una riconfigurazione proteiforme e complessa dell'apprendimento al lavoro, della riflessività e dell'approntamento di uno spazio relazionale con le ragioni di uno sviluppo umano ed interumano.

Ecco, quindi, che ritorna il tema della comunità di pratica in sé (Fabbri, 2007; Alessandrini & Buccolo, 2010) e che si impongono in quest'ottica i rilievi posti: sulle competenze al lavoro da concepirsi come intrinsecamente generative e non solo produttive (Muschitiello, 2012; Costa, 2015); sulla formazione continua come grimaldello che spalanchi le porte ad apprendimenti, saperi e sensibilità tanto utili al lavoro quanto alla promozione culturale e sociale delle persone e alla fruibilità dei diritti di cittadinanza (Angori, 2012); sulla formazione situata e socialmente contestualizzata come leva di esplicitazione *empowering* del connubio tra riflessività sulla pratica e apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Fabbri, 2010); sulla formazione capacitante (Dato, 2014; Costa, 2016), ancorata al paradigma dello *human development* (Sen, 2000; Nussbaum, 2012); sulla formazione che si concentra sulla cura dei dinamismi soggettivi ed intersoggettivi agli effetti del progresso identitario e del convivere bene nelle organizzazioni (Bochicchio, 2011);

sull'educazione alla creatività e sulla formazione emotivo-affettiva per la celebrazione pedagogica della variabile umana e la concretizzazione del benessere personale ed organizzativo (Rossi, 2009, 2010, 2012); sulla formazione ispirata al cardine della responsabilità sociale d'impresa per la ristrutturazione antropocentrica delle culture organizzative (Vischi, 2011).

È innegabile che una formazione pedagogicamente intesa sia imprescindibile in vista del contrasto all'ingerenza biopolitica. Essa svincola la forza vitale dall'ingabbiamento biopolitico e stabilizza entro un quadro di progettualità esistenziale quell'emersione di eccedenza di senso che può comunque verificarsi. Una formazione simile è il basamento dello sviluppo umano e – merita farlo presente – mira a preservare questo così come i sacrosanti (purché non egemonici) interessi produttivi, performativi e di profitto, in nome dell'appagamento di un'esigenza duplice (Bocca, 1999).

Tuttavia, è lecito interrogarsi sulla probabilità di strumentalizzazione di questa impostazione formativa, quindi sulla possibilità di una fagocitazione biopolitica della premura pedagogica, ovvero della sollecitudine verso l'estrinsecazione genuinamente educativa e realizzativa dell'intimamente umano per il tramite formativo.

Come sostiene Bazzicalupo (2008), le qualità umane valgono se ricondotte al servizio dell'*uni-verso di significato* proprio dei riferimenti utilitaristici dell'economico distorto; consequenzialmente determinate attenzioni riservate alla sfera individuale e inter-individuale sono legittimabili dalla visione e dall'ermeneutica biopolitica solo e soltanto se traducibili e accreditabili entro lo svolgersi di questo codice economico. Il che vuol dire che la concessione di spazi (in potenza) educativi e co-educativi è subordinata alla loro trasformazione in spazi (in atto) di mera efficientizzazione e di fidelizzazione a una *vision*, a un lessico, a una simbologia, a un'ideologia e a una mitologia peculiari. Spazi, peraltro, quest'ultimi, che, se non abitati adeguatamente dal dipendente, implicano il lasciar morire foucaultiano, l'esclusione sotto forma di disoccupazione: cosa che dovrebbe far riflettere sulla pericolosità di un'eccedenza di senso che valichi il perimetro economico.

La *cura* delle energie personali, l'espressività, la relazionalità sono ammissibili in forma spuria, inautentica, cioè di *incuria* umana, di funzionalizzazione delle stesse previa l'adesione ad un immaginario di mercato e mercificazione di sé mascherato da soggettivazione. Ripiegando sulle menzionate *illusioni di libertà*, le esortazioni provenienti dal pedagogico potrebbero quindi essere usate per illudere circa la valorizzazione educativa delle risorse e relazioni umane ed attuare, invece, una spremitura a tutto tondo, facilitata involontariamente dalla medesima sollecitudine pedagogica.

Insomma, ammesso e non concesso che vi possa essere, specie in Italia, una ripresa accentuata dell'investimento in formazione, e ammesso e non concesso che vi possa essere un accoglimento di interventi formativi di marca pedagogica all'interno delle organizzazioni produttrici di beni e servizi molto più ampio di

quello esistente, è biopoliticamente probabile che vengano adottati con intenzionalità riduttive. Oppure che l'impronta umanistica lasciata dopo la loro realizzazione sia retoricamente sfruttata per replicarne le modalità e l'enfasi in termini capziosi, diretti a persuadere dell'equivalenza tra illusione di libertà educativa e assoggettamento integrale. (Altro e con diversi esiti, di converso, sarebbe naturalmente il caso di un accoglimento esteso e soprattutto costante, permanente, di interventi formativi di marca pedagogica, ma qui ci catapultiamo in un futuro eu-topico che, per quanto auspicabile, è francamente ancora lontano dal verificarsi).

Quella prospettata è un'ipotesi fuori dalla realtà? Non sembra così. Volgendo lo sguardo al passato, quello che è accaduto agli studi di Mayo – pur non pedagogici ovviamente – ci fornisce per esempio un precedente e una chiara testimonianza del fatto che una strumentalizzazione è possibile. Il focus sul coinvolgimento dei lavoratori, sull'importanza delle relazioni di gruppo, sul counselling è stato presto usato per oleare gli ingranaggi della macchina taylor-fordista, sostenere l'aumento di fedeltà/fidelizzazione dei collaboratori ed evitare conflitti (Novara & Sarchielli, 1996; Bertagna, 2000). Volgendo lo sguardo al presente, altresì, è pressoché evidente come la teoria neoliberista del capitale umano – che a breve sarà vagliata rapidamente – faccia biopoliticamente perno attorno al discorso formativo, guardando alla sua capacità di allevare il propriamente umano per ridurlo al lavoro. Inoltre, è parimenti evidente come determinati indirizzi formativi di psicologia del lavoro (Pnl, coaching, ecc.) siano stati metabolizzati per foraggiare una gestione della psiche biopoliticamente comandata (Dardot & Laval, 2013). Non è pensabile che lo stesso possa succedere alla pedagogia?

Quanto paventato non significa che ad un tratto occorra mettere tra parentesi la formazione (pedagogica). Essa riveste un ruolo fondamentale, come anticipato, come lo riveste lo sforzo di pedagogizzare le organizzazioni. Senza l'attivazione di una formazione siffatta non ci sono grandi opportunità di opporsi a qualsivoglia trama biopolitica. Quanto addotto, piuttosto, significa essere consapevoli della logica biopolitica, significa che esiste un rischio di traslazione strumentale, che i fini possono essere altri da quelli di umanizzazione, che la dimensione umana è oggi al centro ma, come già sottolineato, è lavoristicamente nutrita e, plausibilmente, lavoristicamente plasmabile ed espandibile con una ricomprensione solamente utilitaristica dei mezzi formativi. Significa, ancora, assumere questa consapevolezza e chiamare in causa uno strumento educativo di sostegno antropologico-culturale affinché le istanze pedagogiche possano essere recepite genuinamente e pure diffusamente, al di là dei pochi casi di organizzazioni illuminate, mature, effettivamente conscie del valore della formazione oltre quello produttivo. Necessita, quindi, agire a monte della teoria biopolitica, gettando fondamenta educative solide in grado di sradicarne gli assunti di fondo e garantire lo svolgimento di un codice pedagogico abile a cogliere in positivo la metamorfosi del lavoro.

Riguardo a ciò, torniamo a Fadini (2008) e alla sua idea di revisione educativo-

formativa, richiamando all'attenzione l'insistenza del filosofo sul bisogno di coltivare la relazionalità. In proposito, nel suo mirino c'è in particolare la scuola: stimata in grave crisi rispetto al porre le basi educative per valorizzare una collaborazione tra i giovani capace di trascendere l'autosufficienza e l'autoreferenzialità nel sociale e costruire un orizzonte di senso condiviso; costituzionalmente irrigidita nella trattazione della conoscenza; nonché spesso propensa a conformarsi alle richieste del mondo economico.

Ora, si può convenire sulla propensione adattiva della scuola nei confronti dell'economico e sulla visione produttivistica della medesima (Baldacci, 2014) e si può anche essere d'accordo sulla premura di una maggiore flessibilità didattica ed interdisciplinarietà, che appaghi le petizioni plurime circa l'adozione di una didattica per progetti, compiti e competenze, ma la vera chiave di volta, a mio avviso, è indicata dalla sollecitazione alla collaborazione e ad educare, appunto, alla relazionalità. Su questo verteranno le argomentazioni del prossimo paragrafo, anticipando da subito che ad esso dovranno essere ulteriormente affiancate considerazioni d'ordine politico a cui la pedagogia non può sottrarsi.

L'uomo unità-impresa e l'educazione alla relazionalità

A monte dell'intenzionalità governamentale di stampo neoliberista si situa l'evoluzione del costrutto di *homo oeconomicus*, il quale, da "partner dello scambio", assurge ad "unità-impresa", abitante di una società e di una economia popolata da "unità-impresa" (Foucault, 2004/2005, p. 186). Scopo della governamentalità neoliberista è, quindi, il trasformare l'uomo in un'unità e insieme in un'impresa.

Sorvolando per il momento sull'unità, per trasformare l'uomo in un'impresa e dislocare l'attenzione dall'irriducibilità identitaria della persona all'irriducibilità identitaria dell'impresa, dotata di una sua individualità, di una sua *umanità* portatrice di interessi, bisogni, diritti, serve creare un immaginario collettivo estendibile al mondo aziendale come al quotidiano e alla narrazione pubblica tramite i media. Perché questo accada, però, serve anzitutto socializzare il sapere economico sull'impresa che dovrebbe informare la sostanza dell'immaginario stesso.

Come asserisce Leghissa (2008), l'introduzione della nozione di *risorsa umana* contribuisce non poco al raggiungimento di questo obiettivo. La risorsa umana, infatti, in quanto risorsa, rinvia all'identificazione della soggettività in una grandezza economicamente misurabile, pungola l'appigliarsi all'idea di impresa poiché una risorsa richiede un investimento e, nondimeno, l'essere una risorsa consente di prefigurarsi il concretarsi di dinamiche non conflittuali tra il dipendente e l'organizzazione.

Se con tale nozione si fa un passo notevole in avanti, è con la teoria del capitale umano elaborata dalla Scuola di Chicago che si arriva alla meta. Diversamente dal

passato, la soggettività non rimane distante dal lavoro, sganciata da esso, è il lavoro. Ma procediamo con ordine. Il salario, intanto, viene definito un reddito e non qualcosa che si riceve in cambio di una prestazione. La presenza di un reddito comporta la presenza di un capitale. Il capitale consiste nel complesso di elementi fisici, attitudinali, competenze, capacità che un individuo può mettere a disposizione (da cui l'accento precedente sull'importanza del discorso formativo). Il capitale non si sfrutta, si investe. L'investimento produce flussi di reddito la cui variabilità dipende dalla variabilità dell'investimento stesso, ovvero da quanto l'individuo è nella possibilità e volontà di dedicarsi al proprio rendimento. Da ultimo, l'individuo non è più riducibile a macchina, ma è esso stesso una macchina che produce discrezionalmente reddito per mezzo delle sue risorse (Foucault, 2005).

Pur riassunta schematicamente, si può facilmente comprendere come la teoria del capitale umano suggerisca la mutazione dell'uomo in impresa e in imprenditore di sé, risolvendo al contempo una serie di problematiche gravose: se la soggettività, la globalità dei suoi talenti potremmo dire, è il capitale, e se il capitale è il lavoratore, allora non sussiste più alcuna dialettica conflittuale tra lavoro e capitale, semmai una conciliazione di interessi; se l'individuo non è ridotto a macchina, ma è a priori una macchina, allora non sussiste più alcuna alienazione imputabile ad intenti riduttivi; se il salario è un reddito frutto dell'investimento su un capitale, allora la responsabilità e il rischio dell'investimento passa nelle mani del lavoratore, da lui dipende il proprio destino (d'Aniello, 2016a).

Dalla teoria alla pratica: il conflitto è introiettato perché il soggetto vive il rapporto tra lavoro e capitale, nel proprio intimo, sotto il segno di un imprescindibile auto-sfruttamento; l'alienazione diventa *pacifica* auto-alienazione; la responsabilità dell'investimento si traduce nella praticabilità di una concorrenza tipica di una impresa in competizione con altre; l'assunzione del rischio, infine, catalizza il processo di fidelizzazione ricordato più volte per non impattare nella disoccupazione; in aggiunta, la progressività incessante dell'auto-sfruttamento è legittimata dalla competizione medesima e, ugualmente, dal rappresentarsi come macchina che intende dimostrare di non incorrere nell'obsolescenza, mentre la discrezionalità del capitalizzarsi è vincolata al dovere di farlo (d'Aniello, 2016b).

L'approccio neoliberista ci racconta, in definitiva, di un uomo che da passivo diventa attivo, non già possessore soltanto di una forza-lavoro, ma detentore di un capitale, libero di impiegarlo per ottenere una rendita, finalmente allineato sulla stessa posizione del datore di lavoro, con cui intrattiene *relazioni da pari* in vista del successo biunivoco delle *imprese*.

La realtà biopolitica che presenta questo approccio, viceversa, palesa un uomo plasmabile dalla modificazione di un ambiente, la cui condotta è governata indirettamente dalla necessaria adesione ad un predefinito immaginario d'impresa (Leghissa, 2008) (il rammentato codice economico) e il cui controllo – di là da quello citato nell'incipit dell'articolo – è interiorizzato dal bisogno stesso di capitalizzarsi

adeguatamente. Un uomo non attivo e libero di soggettivarsi, bensì indotto ad auto-attivarsi in favore del capitale e sostanzialmente assoggettato. Un uomo, infine, profondamente solo, la cui solitudine è limpidamente correlata all'attualizzazione del concetto di unità (unità-impresa) e primariamente alimentata dall'impellenza della concorrenza.

La concorrenza è il vero principio animatore dell'immaginario auto-imprenditoriale e della governamentalità neoliberista. È implicito nella natura dell'impresa stessa e del *farsi impresa* poiché al centro della concezione neoliberista del mercato, ed è il più potente fattore di mobilitazione soggettiva all'interno di un panorama globalizzato, laddove per mobilitazione si intende l'asservimento (volontario) del lavoratore (Lazzarato, 2013).

Parafrasando Sennett (2012), ancorché invocata le organizzazioni non vogliono una vera collaborazione tra i dipendenti. Vengono usate tecniche che ne impediscono la profondità e la costanza temporale, come quella del gruppo di lavoro a scadenza prefissata. Si prediligono collaborazioni superficiali che facciano capo alle modificazioni organizzative del lavoro cognitivo e che simultaneamente impediscano il riformularsi di una solidarietà, specialmente di tipo politico. La competizione rimane l'ineludibile quid finalizzato al prodursi per la produttività in termini di impresa e di unità.

Come è vero questo è anche vero che la competizione (contestuale e globale) è oltremodo spronata dalla precarietà generalizzata. Legata a doppio filo con la finanziarizzazione del capitale e il suo rendersi autonomo e prevaricante rispetto al potere contrattuale del lavoro vivo – da cui il bisogno di deregolamentare i diritti del lavoro stesso e avanzare sul fronte della privatizzazione del rapporto lavorativo –, la precarietà quale dispositivo biopolitico è congeniale all'elasticità dei mercati internazionalizzati ed interconnessi, alle istanze delocalizzanti e alla frantumazione della solidarietà suddetta come lo è per accentuare la motivazione alla concorrenza (d'Aniello, 2016c). Essa incide direttamente sui desideri (di emergere, di essere considerati sopra gli altri) e sulle emozioni (paura) del lavoratore (Lordon, 2015), decidendone la condotta e il suo spostamento verso l'"ultrasoggettivazione" (Laval, 2014).

Ricapitolando, la separazione di interessi non giova né al coinvolgimento globale della persona necessitato dal nuovo impianto organizzativo-produttivo (Gorz, 2003), né alla lealtà e conformità del lavoratore (si ricordi il fine del *sociological department*) ad un principio economico che tende a sussumere ed ingurgitare la generale attività dell'uomo nel mondo (Sen, 1988) e che rinviene giusto nel lavoro il suo *nucleo espansivo* verso tutti i campi della vita. Urge, tra l'altro, una nuova alleanza tra capitale e lavoro, segnata alla luce del monito inerente a quelle proteste che hanno concorso a segnare la fine del fordismo. Il modello antropologico del lavoratore-impresa (d'Aniello, 2016b) soddisfa appieno questi bisogni, puntando sulla retorica seduttiva dell'individualizzazione emancipante del lavoro, interna-

mente (la gestione della psiche) ed esternamente alle organizzazioni. Svelata nella sua realtà di assoggettamento, questo è massimamente salvaguardato dalla pulsione competitiva intrinseca alla forma-impresa, ulteriormente sostenuta dalla precarietà e da tecniche di valutazione comparativa imperniate sul criterio dell'*accountability* del lavoratore (Laval, 2014). La concorrenza, concludendo, va ad acuire, entro un circolo vizioso, quella solitudine già esperita dal cittadino globale a fronte del trionfo contemporaneo dell'etica utilitaristica, allevando la tendenza alla chiusura e all'individualismo (Bauman, 2000).

A questo punto, il perché del rimando, con Fadini, all'educazione alla relazionalità appare forse più chiaro. Poiché il neoliberismo si rivolge all'io anziché al noi, non soltanto in un'ottica di (velata) contrapposizione tradizionale tra datore di lavoro e dipendenti, ma tra lavoratori, sembra opportuno stravolgere lo scenario di riferimento. Dunque, per minare alla base la propensione antropofaga dell'agire economico e della biopolitica del lavoro e scardinare il modello del lavoratore-impresa e dell'uomo-impresa in genere, non si può non intaccare insieme le colonne portanti dell'antitesi, della competizione mobilitante e dell'introflessione, opponendovi istanze educative dal basso, a partire dall'infanzia, improntate alla interdipendenza umana e alla solidarietà. Questo, con la consapevolezza che quanto sarà di seguito espresso non basti a risolvere nell'immediato il problema della precarietà, per la quale si impone invece una riflessione circoscritta che sarà proposta in chiusura.

Un approccio educativo incentrato sulla promozione della *sociability* dialogante in luogo dell'io contro tu, della consapevolezza reciproca e del valore della reciprocità (Sennett, 2008), del valore di legame insito nell'edificazione di rapporti etici (Faldetta & Labate, 2014), della con-versazione e dei beni che discendono dall'incontro con l'altro (Bruni, 2010), dell'essere in relazione che custodisce ed eleva la dignità umana (Nussbaum, 2002), risulta fondamentale in ordine a tre finalità.

La prima, ovviamente, è quella di spingere una prospettiva antropologica e culturale altra, divergente, in grado di sfaldare la prospettiva che regge l'impalcatura economica attuale e restituire un "ethos" al mercato, proiettando l'umanità in un'economia e una società dei beni relazionali piuttosto che di unità-impresе (Bruni, 2010). Quindi, in grado di trascendere e soppiantare rappresentazioni e pratiche utilitaristiche che approfondiscono ed esacerbano le logiche strumentali della subordinazione dell'alterità e quelle *imprenditoriali* del confronto concorrenziale e del ripiegamento in sé, nel lavoro come nella vita. In fondo, il porsi solidaristicamente nel mondo sta all'*homo oeconomicus* neoliberista come il glutine al celiaco. Pertanto, quella che qui si propone è una via di cambiamento, di svolta, tarata su un assetto squisitamente etico-educativo (e non immediatamente politico come quello riconducibile all'intelligenza collettiva).

La seconda finalità poggia sulle basi poste dal conseguimento della prima e mi-

ra a preparare un vissuto arricchente al lavoro, esaltandone le potenzialità educative e co-educative. Tenendo ferma la centralità di una dimensione relazionale al lavoro, autentica e non riduttivamente intesa come prima rimarcato con Sennett, molte delle proposte formative descritte in precedenza non hanno che da guadagnare da una propedeutica formazione alla relazionalità. Rievocandole in rapida successione, su di essa si fondano: una comunità (*cum-munus*) di pratica; la comunicazione riflessiva diretta all'esplicitazione della dimensione tacita della conoscenza e alla condivisione/negoziazione della stessa (Mezirow, 2003; Fabbri, 2010); la competenza ad agire liberamente e responsabilmente sulla scorta della significatività attribuita agli apprendimenti mediati con gli altri nel corso della processualità dell'azione: obiettivo qualificante della formazione capacitante (Costa, 2016); la cura della co-evoluzione identitaria (Bochicchio, 2011); il successo di un'applicazione collegiale ai problemi e di un'innovazione creativa demandata al lavoro gruppale (Rossi, 2009); il buon esito di una formazione emotivo-affettiva (Rossi, 2010); l'essenza del benessere organizzativo (Rossi, 2012). In breve, un'educazione di questo genere, curvata sull'apertura all'altro, è ad un tempo il terreno di coltura su cui far attecchire il bisogno di accogliere una certa idea di lavoro e formazione destinata ad una vera (e non fittizia) convergenza di interessi (Bocca, 1999) e il trampolino di lancio con cui far spiccare il volo a certi orientamenti formativi.

La terza finalità attiene, invece, alla possibilità di confezionare educativamente un antidoto al veleno biopolitico, qualora gli esiti auspicati con la prima non si realizzino, ricadendo negativamente sulla seconda. È una finalità di riserva e, perciò, rappresenta una *soluzione di resistenza*. Dapprima, ho volutamente solo accennato all'eccedenza di senso. Come scritto altrove (d'Aniello, 2017), benché sia arduo che ciò avvenga senza una previa opera educativa indirizzata al ridimensionamento delle *verità economiche* – e questo rinvia alla prima finalità –, è ad ogni modo possibile che affiori, nel lavoro, un'eccedenza di senso che devii dal famigerato primato del codice economico, dando luogo a contro-finalità anche di tipo politico. Proprio perché – riallacciandoci a Marazzi e Fadini – la forza vitale è lì e si può sempre confidare nei poteri autonomi della persona. Un conto, però, è profondersi in contro-finalità estemporanee o individuali, con il rischio predetto di essere isolati ed emarginati, e un altro conto è profondersi in contro-finalità organiche e articolate poiché attivate da un movimento comune e solidale. Dunque, se la prima missione fallisse miseramente e la seconda idem, impedendo alla formazione pedagogica di dotare l'eccedenza di un orizzonte precipuo di senso, almeno l'intervento educativo in parola potrebbe originare e rafforzare la coesione di un'azione rivolta a decretare la fallibilità dello schema biopolitico dall'interno.

A fronte di quanto illustrato, tacciata per di più di essere un ingranaggio del meccanismo governamentale neoliberista (Peim, 2013) oltre il già sottolineato, alla scuola dell'immediato domani si chiede pertanto di superare i propri limiti e gli intendimenti riduttivo-funzionalistici, smarcandosi dall'alveo di omologazione al si-

stema economico ed ottemperando all'onere educativo descritto.

Rimane forte la convinzione che quest'ultimo debba essere assecondato dal recupero del lavoro cooperativo nelle scuole di ogni ordine e grado, quale mezzo formativo in sé, mezzo di consapevolizzazione del valore educativo e umano del lavoro medesimo e, chiaramente, mezzo di consolidamento di uno spazio mentale relazionale (d'Aniello, 2015). Prima dell'educazione all'imprenditorialità – le cui politiche non sono aliene dalle tendenze imprenditoriali biopolitiche (Costa & Strano, 2016) – e prima dell'alternanza scuola-lavoro – anch'essa non scevra da critiche di scarso adeguamento al mercato (Baldacci, 2015) –, il recupero *educativo* del lavoro. Per i fini rivendicati in questa sede e pure perché il suo utilizzo possa riverberarsi positivamente sulla ricomprensione prettamente pedagogica delle due tematiche ora tirate in ballo. Ma non voglio essere ridondante e riapprofondire riflessioni dispiegate in altri contributi. Quindi, senza dimenticare questo punto fermo nella mia visione, mi dedicherò ad un qualcosa che possa affiancarlo con un occhio di riguardo all'attualità del divenire umano: l'educazione ai media digitali.

Se per l'impiego del lavoro *vero* ai fini relazionali mi sono ispirato alla via tracciata da Sennett (2008, 2012), lo stesso vale per i media. Sennett (2012) sostiene, infatti, che la propensione umanamente congenita alla collaborazione si disgrega a scuola e si dilegua più o meno verso i dieci anni, cedendo definitivamente spazio ad una propensione alla competizione sobillata da confronti invidiosi tra pari, tra i quali quelli indotti dall'impatto dei social media (del tipo: concorrenza da like o followers).

Il discorso che fa Sennett è più ampio. Concerne pure i riflessi scolastici della situazione economica familiare, a seconda di questa la maggiore o minore possibilità di soddisfare desideri consumistici – ritorna l'egida esistenziale dell'economico – e la disuguaglianza di trattamento imposta e assorbita a scuola. Ma non manca, per l'appunto, il riferimento ai media digitali come veicolo di competizione. Da questo spunto prendono piede le considerazioni a venire, nel tentativo di allargare lo spettro d'indagine.

I giovani di oggi vivono sui social, con gli occhi incollati sullo smartphone (a dire il vero non pochi adulti fanno lo stesso). La “cultura-schermo” (Lipovetsky & Serroy, 2008/2010, p. 76) è la loro cultura, è la cultura della “screen generation” (Rivoltella, 2006). Una generazione, addirittura, di smartphone e social dipendenti (Telefono Azzurro & Doxakids, 2016). Ne consegue che l'educazione ai media sia importante a prescindere e, nel nostro caso, anche in merito al tema in discussione. In proposito, i nodi problematici sono essenzialmente due.

Rivoltella, sicuramente uno dei più autorevoli studiosi della materia in Italia dal punto di vista pedagogico, afferma come la ricerca scientifica smentisca che i media digitali producano chiusura individualistica o fuga dalla relazione. Per esempio, video-giocare o chattare non comportano questo pericolo, perché la tendenza è quella di giocare on line con altri, con cui si interagisce anche verbalmente, e per-

ché dialogare in chat non surroga la socialità ma la prolunga.

Ora, si può concordare con Rivoltella nel momento in cui il video-giocare sia limitato nel tempo e il chattare, egualmente limitato, si realizzi con persone conosciute con cui si intrattengono rapporti in presenza. Del resto, le sue argomentazioni si focalizzano in questo ambito. Ma la cosa cambia se connessa con altre criticità che lo stesso tecnologo dell'educazione pone in risalto, quali il tempo sempre più esteso della connessione, la deresponsabilizzazione collegata all'anonimato e il fenomeno della multi-appartenenza (Ferrari & Rivoltella, 2010).

Viene in effetti da domandarsi che genere di socialità sia quella spesa occupando l'intera giornata in interazioni solo virtuali e non faccia a faccia. Così come viene da interrogarsi sulla maschera identitaria prescelta, concessa dall'anonimato, o sul trend dell'*hating* garantito dal medesimo anonimato. Così come viene infine da chiedersi quale sia la qualità e la profondità delle relazioni in essere, pure con soggetti noti, quando l'attitudine – e qua Rivoltella (2011) si rifà a Bauman – è quella sciamare, di appartenere e non appartenere più ad un gruppo da un istante all'altro (si pensi a Whatsapp).

Allora è ammesso ipotizzare che in alcuni casi il vivere mediaticamente non implichi necessariamente una fuga dalla autenticità della relazione e in altri, viceversa, la agevoli oltremodo. A questo riguardo, tornando ai confronti invidiosi, è drammatico quanto riporta Lancini (2015) in ordine alla cifra di giovani ormai del tutto socialmente ritirati ed assorbiti completamente dalla rete in seguito alla sperimentazione di un senso di inadeguatezza causato specialmente dalla mancata popolarità sul web e dal parallelo raffronto con i più fortunati: ben 120.000 ragazzi italiani.

Il secondo nodo ha che vedere, invece, con il cyberbullismo. Realtà in costante aumento – tanto che il 52% dei dirigenti scolastici italiani ha dovuto affrontare episodi di cyberbullismo (Censis & Polizia di Stato, 2016) –, la sua crescita è evidentemente garantita, ancora una volta, dall'opportunità dell'anonimato, con rimandi altrettanto evidenti alla mancanza di coscienza di una responsabilità autoriale (ossia di chi è autore di un contenuto digitale) (Ferrari & Rivoltella, 2010); mentre il ricorso ad esso è sollecitato da motivazioni insite nella spettacolarizzazione dell'evento, nell'estensione del suo pubblico, nella sua reiterazione potenzialmente infinita e nell'impossibilità di nascondersi da parte della vittima.

Dinanzi a tutto questo, pare non solo utile, ma indispensabile un'educazione ai media digitali, come un'educazione all'etica dei media (Rivoltella, 2015). L'obiettivo di una cultura della relazionalità per la connessione umana e la collaborazione, atta a costruire un orizzonte di senso in cui dimensione umana ed economica possano arricchirsi vicendevolmente al lavoro e non, deve giocoforza passare per un'educazione mediale colta sotto plurimi versanti: dalla percezione di taluni rischi (dipendenza dal riconoscimento virtuale e isolamento virtuale) all'emersione di determinate consapevolezza (perché no, inclusa quella del controllo on line ri-

chiamata all'inizio dell'articolo), fino all'assunzione di specifiche responsabilità nei confronti degli altri. In gioco non c'è la volontà di demonizzare alcunché. I media possono creare o irrobustire legami significativi. In gioco, semmai, c'è il desiderio di attenzionare dei limiti e delle criticità per sfruttarli in direzione dell'*educazione al noi*.

Quanto argomentato finora corrisponde ad una parte limitata del contributo educativo, per il quale andrebbero sondate altre piste ed altri interventi, compreso quello dell'università. Ciò premesso, circa l'auspicabile rinnovamento delle pratiche educative scolastiche nel senso indicato è naturalmente richiesta la partecipazione attiva della pedagogica nel dibattito pubblico in materia. E poiché trattasi di una materia che è oggetto rilevante della sua indagine è augurabile che le proposte fornite siano accolte dalla comunità scientifica e portate avanti con un impegno comune.

Tuttavia, la partecipazione attiva non dovrebbe fermarsi qui. E veniamo con questo all'ultimo punto di discussione: la precarietà. Il discorso educativo avanzato, teso ad una rivoluzione antropologica e culturale è un discorso che necessita di tempi dilatati. Si parla di un cambiamento sostanziale, che incide sulle coscienze, sugli immaginari, sulle pratiche, sullo stare al mondo e che non risolve immediatamente un problema che, invece, andrebbe affrontato subito. Sì, si può perfino confidare, come anticipato, sull'ultima spiaggia rappresentata dall'articolarsi di contro-finalità mosse da un agire omogeneo che ricrei le condizioni di una solidarietà di gruppo affossata dalla precarietà. Ma è sempre al domani che si guarderebbe. Per questo, occorre che la pedagogia del lavoro cominci oggi ad interrogarsi sull'opportunità di un reddito minimo garantito come risposta ad una leva potente di mobilitazione biopolitica e di competizione intersoggettiva.

Rivedendo quello che pensavo solo due anni orsono (d'Aniello, 2015), quando ritenevo che l'ipotesi del reddito fosse il sintomo di una rassegnazione curabile con l'approccio educativo e dovesse essere procrastinata, credo che non ci sia più tempo. La questione va affrontata ora, e non solo per motivi biopolitici. La disoccupazione appare un male inestinguibile. La politica economica è deficitaria e schiacciata sul presente. Le politiche formative non riescono a fronteggiare l'aumento dei giovani disoccupati o inoccupati. Il progresso tecnologico viaggia a velocità elevate e molti lavori scompariranno a breve. Siamo con un piede nell'era dell'industria 4.0.

L'esortazione conclusiva, dunque, è quella di cominciare a entrare anche pedagogicamente nel dibattito, per offrirne una lettura precipua, magari diretta a rinvenire nel reddito medesimo uno strumento di supporto educativo e formativo, collegato nondimeno ad azioni per l'occupabilità e pure destinato a rafforzare la sfera della relazionalità. Altre discipline si sono già messe in moto. Tocca alla pedagogia fare un passo in avanti.

Note

¹ Poiché la progressiva immaterialità dell'operare post-fordista esige il coinvolgimento della complessità delle facoltà umane, con l'espressione *tendenza antropofaga* s'intende richiamare l'attenzione – alla luce dell'analisi economica neoliberale e della lettura biopolitica del lavoro che ne discende – sulla tendenza funzionalistica e produttivistica a fagocitare l'integralità dell'umano messo al lavoro. Tale espressione, inoltre, rimanda tacitamente al concetto di *capitalismo antropofago* teorizzato dal sottoscritto ed esplicitato nella monografia *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, alla quale si rinvia per un congruo approfondimento.

Riferimenti Bibliografici

- 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.
- Alessandrini, G., & Pignalberi, C. (eds.). (2010). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Angori, S. (ed.). (2012). *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2015). I punti critici del documento La Buona Scuola. In M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni & A. Salatin, *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge* (pp. 11-38). Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale* (G. Bettini, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 1999).
- Bazzicalupo, L. (2008). Soggetti al lavoro. In L. Demichelis & G. Leghissa (eds.), *Biopolitiche del lavoro* (pp. 57-72). Milano-Udine: Mimesis.
- Bertagna, G. (2000). Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale. *Studium Educationis*, 1, 37-71.
- Bocca, G. (1999). *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*. Brescia: La Scuola.
- Bochicchio, F. (2011). *Convivere nelle organizzazioni. Significati, indirizzi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bonomi, A., Della Puppa, F., & Masiero, R. (2016). *La società circolare. Fordismo, capitalismo molecolare, sharing economy*. Roma: DeriveApprodi.
- Bonomi, A., & Rullani, E. (2005). *Il capitalismo personale. Vite al lavoro*. Torino: Einaudi.
- Bruni, L. (2010). *L'ethos del mercato. Un'introduzione ai fondamenti antropologici e relazionali dell'economia*. Milano: Mondadori.

- Censis, & Polizia di Stato (2016). *Verso un uso consapevole dei media digitali. Indagine sui dirigenti scolastici. I primi risultati.*
http://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/indagine_censis_polizia_postale.pdf (ver. 20.02.2017).
- Costa, M. (2015). Capacitare le professionalità della green economy: il valore generativo oltre la competenza. In G. Alessandrini & M.L. De Natale (eds.), *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?* (pp. 93-117). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo.* Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M., & Strano, A. (2016). L'imprenditorialità per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP, 1-3*, 19-32.
- d'Aniello, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro.* Fano: Aras.
- d'Aniello, F. (2016a). Work and educational freedom. *Nuova Secondaria, 1*, 38-46.
- d'Aniello, F. (2016b). The Illusory Educability of the Worker-Entreprise. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov – Series VII, 1*, 7-16.
- d'Aniello, F. (2016c). La precarietà occupazionale come dispositivo biopolitico e bioeconomico. *Pedagogia più Didattica, 2*, 7-12.
- d'Aniello, F. (2017). Formazione e lavoro oltre lo schema biopolitico. *Formazione & Insegnamento, 1*, 21-31.
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista* (R. Antonucci & M. Lapenna, Trans.). Roma: DeriveApprodi (Original work published 2010).
- Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro".* Milano: FrancoAngeli.
- Demichelis, L. (2008). Biopolitiche (o biotecniche) del lavoro. Lavoro di produzione, di gioco, di divertimento. In L. Demichelis & G. Leghissa (eds.), *Biopolitiche del lavoro* (pp. 91-111). Milano-Udine: Mimesis.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata.* Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2010). Ricerca pedagogica e pratiche lavorative. In L. Fabbri & B. Rossi (eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 15-34). Milano: Guerini.
- Fadini, U. (2008). Il futuro al lavoro. Formazione ed eccentricità – di Rete – della soggettività contemporanea. In L. Demichelis & G. Leghissa (eds.), *Biopolitiche del lavoro* (pp. 227-244). Milano-Udine: Mimesis.
- Fadini, U. (2009). *La vita eccentrica. Soggetti e sapere nel mondo della rete.* Bari: Dedalo.
- Faldetta, G., & Labate, S. (eds.). (2014). *Il dono. Valore di legame e valori umani. Un dialogo interdisciplinare.* Trapani: Di Girolamo.

- Ferrari, S., & Rivoltella, P.C. (2010). Nuovi media e comportamenti degli adolescenti: i problemi educativi. In S. Ferrari & P.C. Rivoltella (eds.), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti* (pp. 45-77). Milano: Vita e Pensiero.
- Formenti, C. (2000). *Incantati dalla rete. Immaginari, utopie e conflitti nell'epoca di Internet*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (A. Tarchetti, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1975).
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)* (M. Bertani & V. Zini, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 2004).
- Gorz, A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale* (A. Salsano, Trans.). Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 2003).
- Lancini, M. (2015). *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*. Trento: Erickson.
- Laval, C. (2014). *Nuove soggettività e neoliberalismo* (D. Gallo Lassere, Trans.). <http://www.commonware.org/index.php/neetwork/411-nuove-soggettivita-neoliberalismo> (ver. 17.02.2017).
- Lazzarato, M. (2013). *Il governo delle disuguaglianze. Critica dell'insicurezza neoliberista* (G. Morosato, Trans.). Verona: Ombre Corte (Original work published 2008).
- Leghissa, G. (2008). Il modello dell'impresa e le radici della governamentalità biopolitica. In L. Demichelis & G. Leghissa (eds.), *Biopolitiche del lavoro* (pp. 73-90). Milano-Udine: Mimesis.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio* (M. Colò & D. Feroldi, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 1994).
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *La cultura-mondo. Risposta a una società disorientata* (L. Cortese, Trans.). Milano: ObarraO (Original work published 2008).
- Lordon, F. (2015). *Capitalismo, desiderio e servitù. Antropologia delle passioni nel lavoro contemporaneo* (I. Bussoni, Trans.). Roma: DeriveApprodi (Original work published 2010).
- Marazzi, C. (1999). *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti nella politica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Marazzi, C. (2005). Capitalismo digitale e modello antropogenetico del lavoro. L'ammortamento del corpo macchina. In J-L. Laville, C. Marazzi, M. La Rosa & F. Chicchi, *Reinventare il lavoro* (pp. 107-126). Roma: Sapere 2000.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (R. Merlini, Trans.). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1991).
- Muschitiello, A. (2012). *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*. Bari: Progedit.
- Novara, F., & Sarchielli, G. (1996). *Fondamenti di psicologia del lavoro*. Bologna: Il Mulino.

- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone* (E. Greblo, Trans.). Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil* (R. Falcioni, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 2011).
- Peim, N. (2013). Education, Schooling, Derrida's Marx and Democracy: Some Fundamental Questions. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 171-187.
- Revelli, M. (2001). *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*. Torino: Einaudi.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2011). Saggezza digitale: l'educazione mediale tra sfida etica e scuola di cittadinanza. In *Educare tra scuola e formazione sociali* (pp. 107-119). Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rossi, B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi, B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Rullani, E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- Sen, A. (1988). *Etica ed economia* (S. Maddaloni, Trans.). Roma-Bari: Laterza (Original work published 1987).
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia* (G. Rigamonti, Trans.). Milano: Mondadori (Original work published 1999).
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano* (A. Bottini, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 2008).
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione* (A. Bottini, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 2012).
- Shenhav, Y. (2003). The Historical and Epistemological Foundations of Organization Theory: Fusing Sociological Theory with Engineering Discourse. In H. Tsoukas & C. Knudsen (eds.), *The Oxford Handbook of Organization Theory. Meta-Theoretical Perspectives* (pp. 183-209). New York: Oxford University Press.
- Taylor, F.W. (2004). *L'organizzazione scientifica del lavoro* (F. Garella, L. Grandi & L. Zannini, Trans.). Milano: Etas (Original work published 1911).
- Telefono Azzurro, & Doxakids (2016). *Il tempo del web. Adolescenti e genitori online*. http://doitbetter.azzurro.it/wp-content/uploads/2016/02/Telefono-Azzurro-SID-2016_rev_pFS_DEF_3.pdf (ver. 20.02.2017).
- Totaro, F. (1998). *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*. Milano: Vita e Pensiero.



- Vischi, A. (2011). *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Weisbord, M.R. (2012). *Productive Workplaces. Dignity, Meaning, and Community in the 21st Century*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fabrizio d'Aniello è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia del lavoro. Il suo ambito privilegiato di ricerca è la Pedagogia del lavoro e tra le sue pubblicazioni sul tema si segnalano le monografie: *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro* (2009), *Il lavoro (che) educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale* (2014) e *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro* (2015). Contatto: fabrizio.daniello@unimc.it