# *Risorse umane e umanità capitalizzata. Un approccio pedagogico-critico-politico*

Salvatore Lucchese*

Riassunto

*Sulla base di precisi riferimenti pedagogico-critico-politici, si propone un'interpretazione della locuzione risorse umane che ne evidenzia le contraddizioni intrinseche e l'espropriazione della dimensione precipuamente pedagogica relativa alla formazione integrale del soggetto-persona-cittadino a favore della sola 'formazione per la crescita economica'. Dopo avere messo in rilevo la riduzione economicistica dell'uomo da fine a mezzo entro l'ambito del paradigma aziendalista della 'formazione per il solo profitto', si inquadra tale processo nella logica alienante del modello di sviluppo capitalistico, tanto nella sua declinazione fordista quanto in quella post-fordista. Sullo sfondo degli ideali educativi della paideia e della Bildung, si mostrano le contraddizioni intrinseche alla 'formazione deformante' dell'homo privatus, precarius e consumens proprio dell'era della globalizzazione neo-liberista, per poi porre l'accento su alcune esperienze, quali esempi di utopie concrete, di costruzione di soggetti e di comunità pensanti, autonome, critiche ed emancipate: aziende 'recuperadas', associazioni in favore dei migranti, soggetti restanti.*

Parole-chiave: *globalizzazione; alienazione; formazione; emancipazione; utopia*.

Human resources and capitalised mankind. A pedagogical-critical-political approach

Abstract

*On the basis of precise pedagogical-critical-political references, an interpretation of the term human resources is proposed wich highlights its intrinsic contradictions and the expropriation of the primarily pedagogical dimension relating to the integral formation of the subject-person-citizen in favour of only 'formation for economic growth'. After highlighting the economistic reduction of man from an end to a means*

* Università Giustino Fortunato di Benevento (Italia).

Civitas educationis, a. XII, n. 1, giugno 2023 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222304717 • DOI: 10.7413/2281-9568071
© 2023 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

*within the framework of the corporatie paradigm of "formation only for profit", this process is framed within the alienating logic of the capitalist development model, both in its Fordist and post-Fordist declination. Against the background of the educational ideals of paideia and Bildung, the intrinsic contradictions of the 'deforming formation' of 'homo privates', precarius and consumens of the era of neo-liberal globalisation are shown, and then some experiences are emphasised as examples of concrete utopias of the construction of thinking, autonomous, critical and emancipated subjects and communities: 'recuperadas' companies, associations in favour of migrants, remaining subjects.*

Keywords: *globalization; alienation; education; emancipation; utopia.*

## 1. Risorse umane: l'uomo da fine a mezzo?

Come è noto, in ambito economico-aziendale, la locuzione risorse umane, in inglese *Human Resources* (HR), è stata coniata per indicare il personale che eroga la propria attività lavorativa presso enti pubblici o privati. Tale espressione mette in risalto la dimensione di valore o capitale inerente alle competenze professionali della forza lavoro, per rimarcarne l'importanza che esse rivestono nelle aziende.

Frutto del "passaggio dal paradigma meccanico a quello sistemico e quindi ad una grande svolta nella formazione" (Frauenfelder, 2013: 9), a partire dalle critiche rivolte da Bernard, Maslow, Lewin e Friedman al modello taylorista dell'organizzazione del lavoro, tra gli anni '40-'70, la locuzione risorse umane acquisisce una connotazione pedagogica, in quanto fa leva sulla formazione, che "viene centrata sul processo più che sul prodotto, testimoniando della rivalutazione della dimensione culturale e personale delle risorse umane, intese come fattore chiave per lo sviluppo delle imprese" (*Ibidem*).

"Fattore chiave per lo sviluppo delle imprese" che tra XX e XXI secolo si trovano ad operare nel contesto della globalizzazione neo-liberista e del "capitalismo cognitivo" incentrato sull'economia della conoscenza e sul sistema formativo integrato (Corbi & Sarracino, 2014), in cui diviene centrale la formazione permanente, articolata in apprendimento per tutta la via, *lifelong learning*, nei differenti e molteplici contesti di vita, *lifewide learning*, e in relazione alla profondità della persona, *lifedeep* (Sirignano, 2013: 18-20; Dozza, 2012: 7).

In altri termini, le dimensioni umane del cognitivo, del meta-cognitivo, delle emozioni, dei sentimenti e dell'affettività (Rossi, 2013), ossia, il benessere dei lavoratori divengono tutti aspetti centrali nella formazione delle risorse umane attraverso pratiche di tipo riflessivo (Perillo, 2013a), che tendono a declinarla nei termini dell'"autoimpresa formativa" (*Ibidem*), incentrata sul "laboratori riflessivi" (Ibid.: 171), nella consapevolezza che "un buon clima relazionale nei contesti produttivi sia fonte di profitti" (Iavarone, 2013: 70).

Tuttavia, se si assiste a interessanti elaborazioni teoriche e alle conseguenti pratiche di "pedagogizzazione" (Fabbri, 2013: 58) delle aziende di lavoro, tanto pubbliche quanto private, all'opposto, si assiste anche a processi di "depedagogizzazione" (Ibid.: 59) della formazione, la quale appare sempre più recisa dalla sua costellazione concettuale di riferimento, articolata nei valori guida di libertà, uguaglianza, emancipazione, differenza, comunicazione, responsabilità. (Sirignano, 2013b: 105; 2003: 28-30). Infatti, come osserva Cambi (2000: 158), la formazione

> È un concetto decisivo per la pedagogia e lo è stato nella sua storia. Di formazione (umana dell'uomo) parlava la *paideia* greca che legava tale processo all'assimilazione della cultura [...], l'*humanitas* dei latini e le *humaniora* degli umanisti, come pure la *paideia Christi* medievale e poi tedesca. Formazione è un processo di oggettivazione di sé nella cultura, è un universalizzarsi uscendo da sé, ma è anche un riportare a sé tutta questa produzione dell'uomo, per riviverla, appropriandosene, per operare su di essa una sintesi vitale che diviene la forma del soggetto.

Dunque, nel corso del "secolo breve" (Hobsbawm, 1995), "si è assistito ad una progressiva de-pedagogizzazione della categoria di formazione" (Sirignano, 2013b: 108), in quanto la sua accezione originaria – formazione globale e integrale del soggetto-persona-cittadino "finalizzata alla sua *emancipazione* attraverso un processo dialogico, aperto e problematico" (Ibid: 105) – che ne fa il "*volano di senso*" (*Ibidem*) della pedagogia, indicandone "la finalità ultima, rispetto alla quale pensare e organizzare coerentemente e organicamente i metodi/mezzi dei processi formativi" (*Ibidem*), è stata progressivamente oscurata da una "molteplicità di significati, che da un lato si collegano alla nascita delle moderne scienze dell'educazione e dall'altro si connettono alle sempre più incalzanti trasformazioni del mercato del lavoro (Ibid: 108).

Nel solco delle riflessioni formulate nei confronti della frantumazione dell'unitarietà "dell'idea di formazione classica" (Ibid: 109) nelle sue varie declinazioni – dalla *paideia* alla *Bildung*, dalla centralità della filosofia quale sapere metafisico e/o critico-razionale a quella della retorica, dell'etica e dell'estetica e della cultura in generale – e coerentemente all'esigenza/urgenza del rilancio di un'"ottica di pedagogia critica" (Cambi, 2013: 13) in un contesto epistemologico caratterizzato dalla "varietà dei saperi educativi, sempre più settoriali, specializzati, e costituenti un 'sistema' sempre più in movimento, in evoluzione, in complessificazione, ma anche in frantumazione" (*Ibidem*), occorre, allora, proporre un'interpretazione critico-radicale del concetto di risorse umane.

Critica radicale nell'accezione etimologica del termine radice, dal latino *radix*, *fons*, *principium*, in modo tale da provare ad individuare la radice/le radici ultima/e dei problemi e delle contraddizioni, per favorirne l'*oltrepassamento*.

Innanzitutto, bisogna osservare che, dal punto di vista concettuale, accostando al sostantivo 'risorse' l'attributo 'umane', la locuzione risorse uma-

ne presuppone che ci siano, come di fatto ci sono, risorse non umane, ossia naturali, fisiche, materiali.

Risorse che, in quanto tali, sono considerate e utilizzate come mezzi per il perseguimento di finalità e obiettivi altri, che non sono intrinseci alle risorse stesse. In altri termini, le risorse sono sempre mezzi o strumenti rispetto a scopi posti da altri. Le risorse, in quanto tali, lo sono sempre in funzione di qualcun altro e/o qualcos'altro.

Dunque, sebbene la risorsa umana sia umana, ossia soggetto-persona-cittadino, allo stesso tempo, in quanto risorsa e dunque mezzo, non deve essere valorizzata in sé stessa e per sé stessa secondo una visione pedagogica che considera il soggetto-persona-cittadino il fine dei processi formativi tesi alla sua piena emancipazione e autonomia, ma, all'opposto, in quanto 'mezzo', si può e/o si deve sì mirare al suo 'sviluppo', ma soltanto in funzione di qualcun altro e/o qualcos'altro, ossia la risorsa umana diviene sì un 'fattore centrale', ma lo diviene in funzione della crescita delle imprese da misurare tramite la crescita dei profitti. Se le risorse sono mezzi, e l'umano è considerato risorsa, allora l'umano è ridotto/degradato a mezzo, Ne segue l'esigenza "di restituire una rinnovata dignità al lavoratore, da considerarsi, per dirla con Kant (e, in un certo senso, con il *Vangelo*) un fine e non un mezzo" (Paolozzi & Vicinanza, 2018: 26-27).

Dunque, da un lato, il paradigma della pedagogia critica, che, sulla base di modelli universali di formazione dell'uomo in quanto uomo nella sua dimensione integrale, si pongono "contro" (Cambi, 1994: 70) le teorie e i processi concreti di quella che può essere definita nei termini della "formazione deformante" (Latouche, 2011: 120), che riduce, frammenta e parcellizza il soggetto-persona-cittadino alle sole dimensioni economiche e tecno-scientifiche.

Dall'altro, nell'età del disincanto e della razionalità strumentale, che, nell'obliare gli orizzonti di senso valoriali, tutto riconducono e riducono a procedure standardizzate e al mero calcolo quantitativo, il paradigma aziendalista della formazione, incentrato sui termini e i concetti, del tutto coerenti alla logica mercantilistica, di profitto, competizione, competenza, merito, impresa, capitale umano, *marketing*, *management*, flessibilità, efficienza, efficacia, crediti e debiti formativi, piani triennali dell'offerta formativa, piani strategici, offerta e domanda d'istruzione (Salmeri, 2021: 193-212).

Insomma, contemporaneamente alla predominanza della formazione del lavoratore e del consumatore rispetto alla formazione del soggetto-cittadino "consapevole, intelligente, creativo, politicamente ed eticamente responsabile" (Paolozzi & Vicinanza, 2018: 89) si assiste al processo di *appropriazione/espropriazione del pedagogico* da parte dell'economico e in favore dell'economico, in cui la "formazione in senso tecnico tende a spiazzare la formazione in senso pedagogico" (Cambi & Frauenfelder, 1994b: 21). Come evidenzia Sirignano:

> La *formazione per il profitto* o *formazione per la crescita economica* è una contraddizione di termini, in quanto, mirando esclusivamente al perseguimento dello sviluppo, nega la dimensione etica, estetica e critico-razionale dei soggetti, *espropriando* il pedagogico a tutto vantaggio dell'economico (Sirignano, 2013b: 119).

## 2. Processi di alienazione vs uomo onnilaterale. Le classi sociali come "comunità di destino"

A questo punto occorre chiedersi come sia stato possibile che la dimensione etica, razionale e culturale della formazione dell'uomo in quanto uomo sia stata ridotta alla sola dimensione tecnica, con la conseguente degradazione dell'uomo ad oggetto, a strumento da subordinare al perseguimento di fini e obiettivi posti da altri e dall'alto.

In altri termini, occorre interrogarsi criticamente circa i processi reali – sociali, economici, politici, culturali – entro i quali è avvenuta l'*espropriazione del pedagogico* e la sua susseguente sussunzione entro il paradigma tecnologico, che rimuove la centralità del valore degli orizzonti di senso in ambito pedagogico-educativo. Come osserva Cambi (2008: 159):

> [...] la categoria della formazione ha avuto e sta avendo un forte rilancio oggi, ma per vie ormai lontane (anzi contrarie) dalla pedagogia. È stato il farsi più flessibile, più mobile al proprio interno, più inquieto e incerto, più fondato sull'innovazione del mercato del lavoro che ha posto al centro tale problema, ma in direzione economico-sociologica, quale esigenza di sostituire alla professionalità mirata una professionalità plastica e in *progress* che si risolve in formazione, sia per tenere vive le capacità di flessibilità sia per accompagnare la ri-collocazione nel mercato del lavoro. Formazione qui vale come formazione professionale nuova, aperta e plastica, anche più colta, ma pensata *da* e *per* il mercato del lavoro.

Proprio per comprendere criticamente come il mercato del lavoro sia divenuto centrale e/o predominante nell'elaborazione dell'idea di formazione e nella conseguente ideazione, progettazione e realizzazione della sua offerta, bisogna affiancare alle ricerche storico-concettuali, filosofiche, pedagogico-scientifiche e didattico-educative (Cambi & Frauenfelder, 1994a), un'analisi critica che, dopo l'illustrazione sintetica della complessa semantica relativa alla categoria formazione, riconduca il processo di *espropriazione del pedagogico* al più generale contesto e processo di mercificazione dell'esistente.

Innanzitutto, come è stato osservato: "La 'formazione' è sì una categoria reggente ma problematica, per il pluralismo di livelli che include e per gli intrecci non univoci e non sempre omogenei che dispone tra quei livelli" (Cambi & Frauenfelder, 1994b: 22).

Infatti, se, dal punto di vista storico-concettuale, la formazione, sulla base della tradizione della *paideia* classica e della *Bildung*, viene decli-

nata nei termini di formazione propriamente umana tramite la cultura (Cambi, 1994), che, a sua volta, si connota per la sua dimensione intrinsecamente storica (Spadafora, 1994), dal punto di vista teoretico essa si caratterizza sia come momento dialettico di "*dipendenza* [...] e di *indipendenza* che connota e rende intellegibile la *persona* (Granese, 1994: 131), sia come intreccio tra dimensione razionale e irrazionale dei soggetti-persona (De Sanctis, 1994). Mentre, per quanto concerne la prospettiva filosofico-linguista la formazione viene declinata nei termini del dialogo e dell'ascolto (Colicchi Lapresa, 1994; Porcheddu, 1994), la prospettiva pedagogico-scientifica la riconnette sia al paradigma evolutivo (Frauenfelder, 1994), sia a quello della complessità (Fadda, 1994), sia agli stili di comunicazione (Piromallo Gambardella, 1994).

Dunque, in sintesi, l'approccio pedagogico alla formazione ne evidenzia la connotazione complessa, la "radicalità culturale" (Massa, 1994: 301) e l'"inesauribilità ermeneutica" (*Ibidem*).

Complessità, "radicalità culturale" e continua tensione/apertura interpretativa e conoscitiva inerenti alla formazione, che, invece, tendono ad essere ridotte e ricondotte al solo "alone tecnicistico e modernistico" (Ibid: 298), la cui cifra ultima è da ravvisare nei processi di mercificazione a cui è sottesa la logica del capitalismo: la continua e sistematica valorizzazione del profitto tramite la costruzione e la diffusione egemonica del mito della crescita illimitata (Sirignano, 2012: 88-100). Capitalismo che, nell'età della globalizzazione, sembra si sia affermato come modello "assoluto" (Fusaro, 2012: 371) e "totalitario" (*Ibidem*), come "*capitalismus sive natura*" (Ibid.: 372; Benjamin: 2013).

Per un'analisi critica del modello di sviluppo capitalistico sotteso ai processi sempre più capillari di mercificazione dell'esistente, tali da fare non solo della formazione, ma anche dell'educazione e dell'istruzione, e in modo consequenziale, della scuola e dell'università delle istituzioni da modellare secondo logiche incentrate sul "mercato", con i suoi meccanismi concorrenziali e i suoi imperativi d'efficienza (Baldacci, 2019: 9), sull'"istruzione addomesticante" (Chomsky, 2019: 1) e sulla conformazione all'"ordine sociale egemonico" (Žižek, 2019: 1), occorre fare anche riferimento alle teorie di Karl Marx e Friederich Engels, le quali, sebbene siano state esecrate nel corso degli ultimi decenni, ancora oggi rappresentano un valido punto di riferimento per chi intende ri-elaborare una teoria critica della società anche in ambito pedagogico.

A titolo esemplificativo, basti ricordare i contributi offerti da eminenti studiosi di prestigio e fama anche internazionali ad una rivisitazione/rivalutazione del pensiero di Marx in ambito storico-concettuale e teorico-filosofico (Di Marco, 2005; Fusaro, 2009; Musto, 2005; 2011; 2018), teorico-politico (Mezzadra & Ricciardi, 2002), sociologico (Morin, 2010) e pedagogico (Manacorda, 1976; 2008).

Di certo, per evitare i pericoli di un approccio dogmatico e ortodosso alle teorie del 'Moro', occorre partire da una premessa fondamentale:

> [...] il riconoscimento del carattere ideal-tipico dei concetti marxiani, che non sono, per così dire, nomi propri ma nomi comuni. Non evocano realtà particolari, identificate nella loro concreta specificità, ma costituiscono invece modelli di mondi possibili, dei quali fissano gli elementi cardinali [...] lasciando impregiudicata la configurazione di ogni altro aspetto specifico (Burgio, 2000: 48).

Le riflessioni marxiane relative al rapporto tra uomo-società-natura poggiano su una concezione antropologico-filosofica che fa riferimento alla dialettica dei processi naturali e dei processi sociali, storicamente determinata, la quale consente di evitare gli opposti riduzionismi monistici acriticamente assunti. Da un lato, il monismo idealistico, dall'altro quello materialistico.

Infatti, secondo il giovane Marx, l'uomo è un "*ente naturale*" (Marx, 1968: 172), e in quanto tale è sia un "*ente passivo*" (*Ibidem*), che subisce delle limitazioni e dei condizionamenti, ma soprattutto è un ente "*attivo*" (*Ibidem*), ossia dotato di "disposizioni" (*Ibidem*) e "capacità" (*Ibidem*), che si concretizzano nella dimensione della prassi e del lavoro.

Nella produzione e riproduzione delle loro condizioni di vita, gli uomini operano sulla base di modalità socialmente determinate. Tuttavia, osserva il filosofo di Treviri, i prodotti dell'"attività libera e cosciente" (Ibid: 78) che costituisce "il carattere dell'uomo" (*Ibidem*), è sottoposta a dei processi di espropriazione, o per meglio dire, di "estraniazione" (Ibid: 80) del lavoratore rispetto al proprio "essere" (*Ibidem*) da parte dell'"altro uomo" (*Ibidem*) distinto da lui, ossia il capitalista.

Infatti, questi fonda la proprietà e la gestione strategica dei mezzi di produzione sull'espropriazione del lavoro altrui. Ne segue che alla proprietà privata corrispondono la divisione del lavoro, *in primis*, la divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, e la divisione in classi sociali, capitale *vs* lavoro, le quali, a loro volta, si configurano come delle "comunità di destino" (Gallino, 2012: 4), che condizionano le possibilità e le opportunità degli individui che vi appartengono anche in termini di istruzione, educazione e formazione.

"L'operaio – sottolinea Marx – diventa una merce tanto più vile quanto più grande è la quantità di merce che produce. La *svalorizzazione* del mondo umano cresce in rapporto diretto con la *valorizzazione* del mondo delle cose" (Marx, 1968: 71).

Dunque, a parere del teorico del socialismo scientifico, l'operaio diventa l'emblema di un'umanità alienata non solo rispetto ai prodotti che sono il frutto della sua attività, le merci, non solo rispetto alla sua stessa attività, il lavoro, degradato da libera e cosciente capacità di estrinsecare e riprodurre sé stesso a lavoro coatto, ma anche e soprattutto rispetto alla sua stessa "essenza" (Ibid: 78), la dimensione creativa dell'uomo, e alla sua dimensione sociale, la relazione con il prossimo, che per lui è soprattutto il capitalista con il quale ha un rapporto irrimediabilmente antagonistico.

Le implicazioni di carattere pedagogico che concernono l'alienazione dell'uomo da sé stesso, dalla sua dimensione propriamente umana, la

dimensione spirituale intrisa di fisicità, cultura, sentimenti, passioni, valori etici, che richiamano sullo sfondo gli ideali educativi della *paideia* e della *Bildung*, sono evidenziate da Marx anche rispetto alla dialettica che intercorre tra l'impoverimento di quella che si può definire nei termini della dimensione simbolica e creativa dell'uomo e l'arricchimento sotto forma astratta e convenzionale dell'accumulazione di denaro. A questo proposito Marx osserva:

> Quanto meno mangi, bevi, compri libri, vai a teatro, quanto meno pensi, ami, fai teorie, canti, dipingi, verseggi eccetera, tanto più risparmi, tanto *più grande* diventa il tuo tesoro che né i tarli né la polvere possono consumare, il tuo *capitale*. Quanto meno tu *sei*, quanto meno realizzi la tua vita, tanto più *hai*; quanto più grande è la tua vita *alienata*, tanto più accumuli del tuo essere estraniato. Tutto ciò che l'economia ti porta via di vita e di umanità, te lo restituisce in *denaro* e *ricchezza*; e tutto ciò che tu non puoi, può il tuo denaro (Ibid.: 131).

Ed è proprio l'accumulazione della ricchezza sotto forma di capitale, la ricerca sempre più spasmodica del profitto eretto a nuovo idolo per il quale tutto fare e sacrificare, che, secondo Marx, costituisce il filo conduttore della storia e ne scandisce il passaggio dalla sua forma monetaria a quella di capitale mercantile, per poi assumere, infine, la forma del capitale industriale e finanziario, secondo un processo storico che, procedendo dalla dissoluzione del modo di produzione feudale sino alla creazione del "*mercato mondiale*" (Marx & Engels, 1993: 28), trasforma in merce non solo i prodotti frutto dell'attività lavorativa, ma sottopone al processo di mercificazione le stesse forze di produzione e i mezzi di produzione, compresi gli operai, la terra e tutte le altre risorse naturali.

Un processo che si estende e radicalizza ulteriormente con la mercificazione della dimensione corporea, simbolica, culturale, etica, affettiva e sentimentale dell'uomo, fondata precedentemente non sulla logica del profitto ma su quelle della comunicazione e del dono.

> Venne infine un tempo [– evidenzia Marx –] in cui tutto ciò che gli uomini avevano considerato inalienabile divenne oggetto di scambio, di traffico, e poteva essere alienato; il tempo in cui quelle stesse cose che fino allora erano state comunicate ma mai barattate, donate, ma mai vendute, acquisite ma mai acquistate – virtù, amore, opinione, scienza, coscienza, ecc. – tutto divenne commercio. È il tempo della corruzione generale, della venalità universale, o per parlare in termini di economia politica, il tempo in cui ogni realtà, morale e fisica, divenuta valore venale, viene portata al mercato per essere apprezzata al suo giusto valore (Marx, 1998: 7).

Dunque, la progressiva affermazione del modo di produzione capitalistico ha dato vita ad un imponente e radicale processo di mercificazione dell'esistente sia per quanto concerne la sua dimensione "spirituale" sia per

quanto riguarda la sua dimensione naturale, facendo della produzione e della circolazione delle merci l'unico ricambio sociale, il quale, a sua volta, modella su sé stesso pure il ricambio organico tra gli uomini e la natura esplorata e modificata secondo i bisogni propri del profitto, la vera molla che stimola e orienta la produzione (Marx, 1989: 312).

La crescita del sistema capitalismo si avviluppa in contraddizioni intrinseche, che, se da un lato, ne prospettano le possibilità effettive di sviluppo della condizione umana in generale, dall'altro, invece, rimangono allo stato di semplici potenzialità, in quanto, non solo, si tratta di una crescita illimitata, i cui frutti rimangono privilegio di pochi, ma si tratta anche di un modello meramente economicistico di sviluppo, che tende a distruggere inevitabilmente le stesse fonti della ricchezza, ossia l'uomo e la natura sottoposti alla sua devastante logica predatoria di espropriazione e di rapina, che sta conducendo il mondo sul baratro della "catastrofe imminente" (Cochet, 2013: 30).

Entro questa logica di mercificazione dell'esistente propria del "*capitalismus sive natura*" (Fusaro, 2012: 372), gli uomini, in quanto lavoratori, vedono i loro bisogni ridotti al livello dei bisogni più elementari, anzi, evidenzia Marx, la loro condizione viene degradata al punto tale che "Non solo l'uomo non ha più bisogni umani, ma anche i bisogni *animali* cessano in lui" (Marx, 1968: 237).

Dunque, le possibilità di sviluppo individuale e collettivo dei lavoratori, la loro formazione armonica ed equilibrata, sono negate dalla loro condizione storico-sociale di subordinazione ai capitalisti, la cui ricchezza e i cui poteri si accrescono dialetticamente proprio grazie all'estrazione di plusvalore sottratto agli stessi lavoratori, i quali, in questo modo, dal punto di vista pedagogico, sono sottoposti alla degradazione prima unilaterale e poi sempre più radicale e complessiva delle loro capacità umane. Un processo che, come si è osservato, oggi potrebbe essere descritto nei termini di "formazione deformante" (Latouche, 2011: 120) e de-capacitazione del tutto opposta ai processi di "capacitazione" nell'accezione che l'economista e filosofo Amarthya Sen ha dato a questo termine (Sen, 2010).

Inoltre, secondo Marx, anche gli stessi capitalisti si formano unilateralmente, in quanto anche loro sono sottoposti alla logica e alla pratica deformanti della divisione tra lavoro manuale e intellettuale. Insomma, le classi sociali costituiscono delle vere e proprie "comunità di destino" (Gallino, 2012: 4), e avere un'estrazione sociale invece di un'altra:

> Significa avere maggiori o minori possibilità di passare, nella piramide sociale, da una classe più bassa ad una classe più alta; avere maggiori o minori possibilità di fruire di una quantità di risorse, di beni materiali e immateriali, sufficienti a rendere la vita più gradevole magari più lunga, disporre oppure no, in qualche modo, del potere di decidere il proprio destino, di poterlo scegliere (*Ibidem*).

Alla realtà dello sviluppo unilaterale, Marx oppone l'*alto* e *altro* ideale pedagogico-educativo dell'"uomo onnilaterale", ossia, l'esigenza "di uno sviluppo totale, completo, multilaterale, in tutti i sensi delle facoltà e delle forze produttive, dei bisogni e delle capacità del loro soddisfacimento" (Manacorda, 1976: 64). Nella società comunista:

> [...] in cui ciascuno non ha una sfera di attività esclusiva ma può perfezionarsi in qualsiasi ramo a piacere, la società regola la produzione generale, e appunto in tal modo mi rende possibile di fare oggi questa cosa, domani quell'altra, la mattina andare a caccia, il pomeriggio pescare, la sera allevare il bestiame, dopo pranzo criticare, così come vi vien voglia; senza diventare né cacciatore, né pescatore, né pastore, né critico (Marx, 1993: 29).

Invece, rispetto alle diverse fasi del ciclo economico che caratterizzano l'andamento del capitalismo, la subordinazione del lavoro al capitale può essere attenuata soltanto per periodi più o meno brevi grazie all'impegno e alle lotte di emancipazione incentrate su processi di formazione politico-culturali capaci di favorire il passaggio dalla "classe *in sé* alla classe *per sé*" (Gallino, 2012: 3-4), vale a dire, tali da garantire la formazione di un'adeguata presa di coscienza critica delle proprie condizioni di sfruttamento da parte dei soggetti sociali sottoposti alle logiche di espropriazione e marginalizzazione messe in atto dal capitale.

Inoltre, innalzata a legge sociale, la continua ricerca del profitto, osservano Marx ed Engels, comporta anche il continuo sovvertimento della produzione e "cotesto moto perpetuo, con l'insicurezza che assidua l'accompagna, contraddistingue l'epoca borghese da tutte le altre che le precedettero" (Marx & Engels, 1978: 101).

"Tutto ciò che aveva carattere do stabile e di rispondente a gerarchia di ceto – proseguono gli estensori del *Manifesto* – si svapora, tutto ciò che era sacro si profanizza e gli uomini si trovano da ultimo a dovere considerata le loro condizioni di esistenza con occhi liberi da ogni illusione" (Ibid: 101-102).

Teso alla permanente e spasmodica valorizzazione di sé stesso, il capitalismo progressivamente dissolve i diversi mercati locali e nazionali per creare il "mercato mondiale" (*Ibidem*).

In sintesi, i processi di alienazione e degradazione dell'umano alla dimensione meramente economicistica, la mercificazione di ogni risorsa naturale e di ogni forma di vita, il predominio della tecnica e il conseguente nichilismo come desacralizzazione del mondo e perdita degli orizzonti di senso valoriali (Cambi, 2006: 13-45), la frantumazione del mondo del lavoro (Gallino, 2006: 3-52), nonché i processi della globalizzazione come omologazione culturale, l'"occidentalizzazione del mondo" (Latouche, 1992: 9-12), non sono, dunque, una condizione genericamente esistenziale o una vaga temperie culturale, ma si connotano, invece, come una precisa condizione storico-sociale, entro la cui cornice l'*espropriazione del pedagogico*, la riduzione della formazione al solo aggiornamento professionale

e la vaporizzazione/marginalizzazione della formazione intesa come volano ideale di senso *alto* ed *altro* dall'esistente trovano le loro radici ultime.

Dal punto di vista pedagogico, si può asserire che di contro ai processi di mercificazione sempre più radicali e capillari e di alienazione intesa anche come impoverimento dell'umano nella sua dimensione etica, creativa e culturale, riecheggiando l'ideale formativo della *Bildung*, i cui "echi" sono ben presenti anche nella tradizione del marxismo italiano (Cambi & Giosi, 2011), è lo stesso Marx, sulla base di una prospettiva radicalmente *umanistica*, a fare valere l'esigenza di una trasformazione radicale dell'esistente, in modo tale da consentire lo sviluppo onnilaterale di ogni singolo individuo, la sua formazione integrale intesa sia "come disponibilità, variazione e multilateralità" (Manacorda, 1976: 68), sia come "piena capacità di godimenti umani" (*Ibidem*).

Ne segue, l'attualità del pensiero marxiano in ambito pedagogico, là dove in contrapposizione alla sola "formazione per il profitto" (Nussbaum, 2010: 29) o "formazione per la crescita economica" (*Ibidem*), alcuni filoni della pedagogia critica e politica contemporanea fanno valere l'esigenza di

> Una 'pedagogia in grande' che potrebbe essere configurata nei termini di una *neo-Bildung*, ossia di un paradigma formativo integrale ed integrato, incentrato su un'ipotesi-progetto di ri-centralizzazione del soggetto nella complessità dei suoi intrecci costitutivi tra mano, testa e cuore, per fronteggiare e ribaltare le oggi predominanti ed egemoniche derive tecnicistiche ed economicistiche, che riducono l'uomo alla sola dimensione passiva di spettatore, produttore (sempre più precario e flessibile) e consumatore 'onnivoro' di beni e servizi (Sirignano, 2012: 120).

## 3. Fordismo, post-fordismo, homo precarius

I processi relativi alla mercificazione dell'esistente, alla riduzione dell'umano a mezzo di valorizzazione del capitale e alla mondializzazione analizzati da Marx in chiave idealtipica, sul piano storico si concretizzano prima con l'affermazione del modello fordista e successivamente in quello postfordista.

Ideato e attuato negli Stati Uniti d'America, il modello fordista-taylorista di organizzazione della produzione, del lavoro e dell'intera società si afferma nei paesi industrializzati dopo la Seconda guerra mondiale.

Fondato sul presupposto della "crescita illimitata", il paradigma fordista si caratterizza per quattro caratteristiche peculiari di fondo: il primato della fabbrica sulla società; l'economia di scala; la concezione dualistica della fabbrica; la territorializzazione delle aziende (Revelli, 1995; 1996: 75-89; 2001: 91-193).

Pertanto, tale modello può essere descritto nei termini dell'organizzazione capitalistica della produzione e in generale dei rapporti sociali propria di una fase economica di espansione illimitata del sistema capitalistico, in

cui è la fabbrica a 'determinare' la società, riducendo i costi di produzione tramite l'economia di scala. Da ciò deriva il gigantismo industriale, che, a sua volta, si caratterizza per l'occupazione di massa, la catena di montaggio e la conseguente dequalificazione del lavoro standardizzato, regolato e disciplinato attraverso rigidi rapporti burocratico-militari di comando/obbedienza, i quali sono mutuati dall'organizzazione statuale con la quale la fabbrica tende anche ad identificarsi dal punto di vista spaziale.

Inoltre, l'azienda fordista si caratterizza per il riconoscimento esplicito del rapporto duale e conflittuale tra capitale e lavoro. In altri termini, essa si fonda sul presupposto che la forza lavoro tenda inesorabilmente ad assumere posizioni sovversive e a rifiutarsi di erogare in modo proficuo e costante le proprie prestazioni lavorative (Taylor, 1975: 64).

Sul piano della formazione dei soggetti, ne consegue che il capitale mette in atto dispositivi di controllo e disciplinamento apertamente dispotici e coercitivi, in modo tale da appropriarsi di quote maggiori di lavoro vivo, tramite la subordinazione dell'operaio alla macchina. La rigida divisione del lavoro, la reiterazione pre-determinata e sistematica dei compiti a cui assolvere e dei movimenti da effettuare, conducono alla tendenziale formazione del soggetto-massa dequalificato, dell'operaio-lavoratore addestrato alla mera esecuzione di comportamenti meramente macchinali e automatici, che lo alienano da sé stesso e ne degradano le dimensioni specificamente umane della creatività e del pensiero (Marino, 2007: 55-105).

In altri termini, si tratta della rigida divisione del lavoro intellettuale e manuale, che, "da un punto di vista strettamente pedagogico, ha determinato un modello di formazione volto essenzialmente all'apprendimento di competenze funzionali alla separazione dei compiti sociali che è stato centrale in tutta la cultura pedagogica borghese del Novecento" (Ibid.: 9).

Tuttavia, il meccanismo di disciplinamento non conduce all'omologazione totale, in quanto, "l'operaio rimane 'purtroppo' umano e [...] durante il lavoro pensa di più o per lo meno ha molta maggior possibilità di pensare, almeno quando ha superato la crisi di adattamento e non è stato eliminato: e non solo pensa, ma il fatto che non ha soddisfazioni immediate nel lavoro, e che comprende che lo si vuol ridurre a gorilla ammaestrato, lo può portare a un corso di pensieri poco conformisti" (Gramsci, 1949: 337).

"Pensieri poco conformisti" che, se non possono essere coltivati nella scuola, in quanto incentrata su "modelli di formazione che per molto tempo hanno veicolato valori prettamente borghesi" (Marino, 2007: 9), trovano, invece, nelle altre agenzie di formazione nate a cavallo tra Otto e Novecento e diffusesi nella seconda metà del "secolo breve" – associazioni, partiti, sindacati –, la possibilità di maturare un'autonoma coscienza di classe da parte della classe operaia e delle altre classi popolari, rafforzandone la presa di consapevolezza della loro alterità e delle loro possibilità di rappresentare una soggettività alternativa radicale rispetto all'ordine esistente.

A partire dalla fine degli anni Settanta ad oggi, nei paesi industrialmente avanzati si assiste al progressivo passaggio dal modello organizzativo fordista a quello postfordista. A causa sia della contestazione radicale al siste-

ma capitalistico che culmina negli anni Sessanta nel ciclo internazionale di lotte condotte su scale locale, nazionale e globale da una pluralità di soggetti che rivendicano e prendono parola – studenti, giovani, donne, militari di leva, disoccupati, operai, contadini (Ortoleva, 1998; Perillo, 2013b; Sirignano & Lucchese, 2015) –, sia di una più diffusa consapevolezza del 'limite' della crescita ha preso corpo un nuovo modello di organizzazione della produzione e delle relazioni sociali, il postfordismo, che, nella sua forma idealtipica, ribalta gli assunti di fondo su cui poggia il paradigma fordista.

Infatti, esso si configura nei termini dell'organizzazione della produzione capitalista di beni e servizi propria della fase economica, successiva al ciclo di lotte radicali, che si caratterizza per la cultura del limite sia economico che ambientale, in cui è il mercato a dominare la fabbrica deterritorializzata e globalizzata. Gli imperativi categorici di quest'ultima non solo divengo la *lean production* e il *just in time*, ma, all'interno di un quadro produttivo via via sempre più informatizzato e automizzato, anche la rivalutazione ideologica della soggettività operaia e del lavoro dipendente in una filosofia organizzativa monistica, integrata ed egemonica, che, di fatto, produrrà crisi, povertà, precarietà, flessibilità e disoccupazione (Revelli 1995; 1996: 75-89; Ehrenreich, 2001: 151-152).

Inoltre, in modo diametralmente opposto di quanto avviene nella fase fordista dell'organizzazione della produzione, si assiste ad una nuova divisione internazionale del lavoro, che, soprattutto dopo il crollo dei sociali reali, grazie alle nuove tecnologie delle telecomunicazioni e dei trasporti, si caratterizza per i sempre più massivi processi di delocalizzazione e deterritorializzazione dei diversi settori segmentati preposti alla progettazione, produzione e distribuzione delle merci, tanto è vero che, sebbene la globalizzazione oggi debba essere reinterpretata sulla base dei processi di selettività politica, civile e culturale (Ottaviano, 2022), i prodotti possono essere definiti come *made in the word*, in quanto realizzati e distribuiti nelle "catene di valore globale". Si tratta del processo della mondializzazione economica, che sta alla base della dicotomia sempre più stridente tra spazio della politica e spazio dell'economia, tra *territoire* e *réseau*. Come evidenzia Bauman (2017: 18):

> Il nuovo ordine mondiale, che troppo spesso appare piuttosto come un nuovo disordine mondiale, ha bisogno proprio di stati deboli per conservarsi e riprodursi [...]. Separare l'economia dalla politica e sottrarre la prima agli interventi regolatori della seconda comporta la totale perdita di potere della politica, e fa prevedere ben altro che una semplice ridistribuzione del potere nella società.

Altra caratteristica tipica del post-fordismo è la centralità che il linguaggio riveste nella nuova fabbrica. Mentre il modello fordista di produzione consente la comunicazione solo nella forma gerarchica del comando, ora, invece, la relazione, il coordinamento tra i lavoratori, i lavori di gruppo, la circolazione delle informazioni, divengono aspetti funzionali ai processi

di produzione. È la messa a lavoro e a valore di quelle che in passato venivano considerate attività intellettuali (Rifkin, 1997: 171), non solo a fini economici, ma anche a fine ideologici: il supermanto della conflittualità tramite la valorizzazione delle soggettività, il che contempla la loro autoattivazione e l'interiorizzazione dei valori della fabbrica, che, in questo modo, si pone come "integrata", "monistica", "unificata" e "omologata", ossia "egemonica" (Revelli 1996: 81-82).

In altri termini, "sì si valorizza la dimensione comunicativa, creativa, affettiva e relazionale del lavoro dipendente, sì si recupera la dimensione cognitiva, relazionale, affettiva e immaginativa dell'umano, ma lo si fa sempre e solo in funzione produttiva" (Ibid.: 192).

Sul piano precipuamente pedagogico, il processo di *ri-umanizzazione reificata* del lavoro incentrato sulla fedeltà all'impresa contempla la formazione di "risorse umane", ossia la formazione di un'umanità capitalizzata il cui sviluppo integrale non è posto come un fine *in sé* e *per sé*, ma, in ultima istanza, è sempre e soltanto "in funzione" della valorizzazione del capitale. In questo modo, emergono nuove forme di sfruttamento e di lavoro servile, le quali si intrecciano con quelle tradizionali e persino schiavistiche. Come osserva Sirignano (2013b: 114):

> La formazione di soggetti flessibili, fedeli, ed obbedienti, nonché la torsione tecnicistica della stessa formazione, incentrata sull'acquisizione delle sole competenze operative a discapito di quelle critiche, alimenta le dinamiche riproduttive di una società servile, che si caratterizza sempre più per il suo 'feudalesimo industriale'.

Celando ideologicamente le vecchie e le nuove forme di sfruttamento, alienazione, controllo e disciplinamento delle menti e dei corpi estese anche al lavoro intellettuale, nell'età della globalizzazione, ossia della compressione spazio-temporale e della libera circolazione dei capitali finanziari e produttivi, sembra che il postfordismo segni non la fine della classe *in sé* (Gallino, 2012: 3-20), bensì la liquefazione della classe *per sé* (*Ibidem*).

Non a caso, nel corso dell'ultimo quarantennio, si è assistito alla sussunzione sempre più estesa, capillare e radicale delle diverse forme dell'esistente – affettive, creative, cultuali, naturali – alla logica del capitalismo estrattivo e predatorio, che mercifica non solo l'uomo ma anche l'umano, mediante la decostruzione dell'immagine di forza lavoro sì alienata, ma nel medisimo tempo pure esterna e irrimediabilmente opposta al capitale, per introiettare, di contro, nella coscienza dei lavoratori l'immagine di "capitale umano", proprio per integrarli, ingoblarli al suo interno: "La flessibilità – è stato osservato – crea differenza tra la superficie e il profondo, e i sudditi più deboli del regime flessibile sono costretti a rimanere alla superficie" (Sennett, 2001: 73-74) non mettendoli nella condizione di acquisire la consapevolezza emancipativa della sua "logica profonda" (*Ibidem*).

In altri termini, dopo un trentennio di controffensiva da parte della classe capitalista globale (Gallino, 2012: 21-62) alle fasi di sviluppo del

capitalismo caratterizzate dalla "coscienza infelice" (Fusaro, 2012: 372) e dalla "lotta per il riconoscimento" (*Ibidem*), fa seguito la fase in cui la razionalità di mercato e strumentale viene elevata a nuovo Lievatano a cui tutto è concesso, a nuovo Totem, cui tutto subordinare e sacrificare. Una fase in cui all'accelerazione sempre più vertiginosa dei ritmi temporali propria del turbo-capitalismo, corrispondono "vuoti di memoria" (Pivato, 2007: 9), che non solo rimuovono e/o distorcono ai fini del suo "uso pubblico" (Ibid.: VII) la memoria del passato e la sua consapevolezza storica in termini critici, ma fagocita anche il futuro entro le anguste coordinate dell'eterno presente di un sistema socio-economico rappresentato nei termini della pumblea necessità naturale, ossia del "*capitalismus sive natura*" (Fusaro, 2012: 372), da amministrare attraverso saperi scientifici, tecnico, oggettivi e neutrali. Sul piano antropogenetico, ne segue il disincanto con la conseguente formazione di soggettività prevalentemente rassegnate, impaurite e acquiscenti, nonché consumistiche, egoistiche e narcisiste; di soggettività la cui autobiografia decontestualizzata rispetto ai più ampi contesti di riferimento (Mentegazza, 2006: 60) e la cui *cura sui* contribuiscono alla conformazione ideologica nei confronti all'esistente.

Inoltre, a seguito del rovesciamento dei rapporti tra fabbrica e mercato e soprattutto tra economia e politica, le rapsodiche oscillazioni dei mercati produttivi e finanziari, basti ricordare le crisi del 2008 e del 2011, richiedono alle multinazionali e agli Stati, entrambi ridotti a società per azioni, il cui obiettivo consta nel garantire la crescita dei dividendi dei loro azionisti, una capacità di ristrutturazione e rimodulazione delle loro scelte politiche di fondo. La qualcosa, a sua volta, comporta lo smantellamento delle garanzie dei lavoratori e l'atomizzazione delle relazioni sociali, la qualcosa fa sì che "ciascuno cerca una propria individuale via d'uscita dalla paura e dalla solitudine" (Contini, 2002: 35).

Rispetto a un mercato del lavoro che si caratterizza per i forti tassi di disoccupazione, l'impossibilità dei giovani di entrarvi e l'espulsione dei lavoratori al di sopra dei 45 anni "si continuanano a proporre politiche di sviluppo e di educazione che contribuiscono a rafforzare la crisi dei lavoratori. L'ideologia della formazione come risposta al problema generato dalla destrutturazione del lavoro o dalla 'fine del lavoro' non solo è 'rafforzata dai media'" (Gelpi, 2002: 165), ma divide il mondo del lavoro in una ristretta élites di lavoratori altamente qualificati e garantiti e in una moltitudine di "lavoratori precari, a continuo rischio di espulsione dal contesto produttivo, con bassa qualificazione e scarso livello di istruzione" (Sirignano, 2003: 64). In altri termini, la conoscenza e la formazione non solo divengono merci che ne alimentano i rispettivi mercati a beneficio degli "educatori" (*Ibidem*), ma rappresentano anche un fattore sempre più nevralgico di sperequazione del corpo sociale.

Dunque, è alla logica del profitto, al paradigma della razionalità strumentale ed economica, che, sul piano dei processi di "formazione deformante" (Latouche, 2011: 120), bisogna collegare un'umanità capitalizzata

articolata in *homo privatus, homo producens* (sempre più residuale), *homo consumens* e *precarius*, propri del capitalismo "totalitario" e "assoluto", che, tranne rare eccezioni, non conoscendo più nessuna forma di opposizione, né sociale, né politica, né filosofica (Fusaro, 2012: 373), si contrabbanda "impunemente come 'fine della storia'" (*Ibidem*).

## 4. L'"utopia concreta" e la possibilità di modelli altri e oltre

Come si è argomentato, la progressiva liquefazione di modelli formativi alti e organici propri della lunga tradizione pedagogico-educativa, che dalla *paideia* giunge sino alla *Bildung*, va compresa e contestualizzata entro le coordinate logiche e gli sviluppi storici del sempre più radicale e dirimente processo di reificazione dell'esistente.

Pur nella diversità di impostazioni (Cambi, 2002: 57-65; Sirignano, 2003: 32), tale tradizione, che parte dalla Grecia classica per giungere attraverso un processo storico 'complesso' e talora carsico sino all'Ottocento, si caratterizza per avere fatto valere l'esigenza di una formazione umana degli uomini incentrata su modelli *alti* e *altri* di umanità, che, incentrati sulle discipline umanistiche e trascendendo il piano della contingenza storica, si sono posti come orizzonte di senso incessantemente proiettati verso il futuro.

Invece, nell'odierna società del turbo-capitalismo globalizzato, il diradamento se non la vera e propria rimozione del futuro sembra minare alla radice la possibilità di immaginare, pensare e realizzare forme *altre* e *alte* di umanità e di convivenza sociale.

Allo stesso modo, la rimozione del passato e i "vuoti di memoria" (Pivato, 2007: 1) che favoriscono l'"uso pubblico" della storia (*Ibid*.: VIII) ne distorce l'intrinseca complessità per manipolare la formazione dell'opinione pubblica ai fini della legittimazione ideologico-politico dell'esistente.

Inoltre, sebbene oggetto di revisioni critiche sul piano epistemologico, pedagogico e didattico (Corbi & Oliverio, 2013; Corbi & Perillo, 2014), da un lato, il pensiero debole e il relativismo radicale tendono a svilire l'esercizio della critica a mera opinione se non a futile pettegolezzo, e così facendo contribuiscono al clima culturale in cui prendono il sopravvento le *fake news*, le urla imbonitrici, proprie di alcuni *talk schow* elevati a modelli di comunicazione, e, in ultima istanza, si legittimano nel senso comune le ragioni della forza e non la forza delle ragioni, con il conseguente predominio dell'"arena" sull'"agorà" (Frauenfelder, 2011: 3).

Dall'altro, il realismo oggettivo delegittima alla base le critiche tese a svelare le contraddizioni dell'esistente presentandole come fumo ideologico di per sé del tutto inadeguato a rispecchiare quello che viene presentato e fatto interiorizzare nell'immaginario collettivo e individuale come il corso naturale e necessario della storia, che ha il suo fine ultimo nella globalizzazione dei mercati.

L'umanità capitalizzata, l'oramai drastica riduzione dell'orizzonte delle attese, il relativismo assoluto e il realismo naturale contribuiscono alla "formazione deformante" (Latouche, 2011: 120) di soggetti competitivi, flessibili, precari, rassegnati e allo stesso tempo anche dogmatici. Di soggetti flessibili, precari e rassegnati, in quanto si mostrano tendenzialmente supini all'accettazione delle loro condizioni di vita e lavoro, avendo essi interiorizzato quello che può essere considerato l'imperativo categorico dell'adattamento al cambiamento e non della radicale trasformazione dell'esistente. Di soggetti dogmatici, in quanto si mostrano chiusi e intolleranti nei confronti dei cambiamenti radicali considerati come deturpatori di un ordine sociale, economico, politico e culturale considerato o come sacro o come naturale e, comunque, in entrambi i casi immutabile.

Nell'ambito dell'eterno presente del capitalismo assoluto, che, in termini ideologico-politici, si declina nell'egemonia del "pensiero unico" neoliberista e dell'alternanza partitica senza che vi sia la possibilità di una vera e sostanziale alternativa politica di governo dell'esistente che vada al di là della sua "cattiva amministrazione" (Mentegazza, 2006: 51), la formazione delle risorse umane rischia di configurarsi come uno dei dispositivi capillari attraverso i quali le soggettività vengono disciplinate sia sul piano della loro riproduzione ideologica sia quello della costruzione del proprio sé come merce precaria e flessibile, piegata ai processi di valorizzazione del capitale. Come osserva Corbi (2005: 86):

> Da tempo nei paesi occidentali – in Italia più accentuatamente nell'ultimo ventennio – una parte della cultura della formazione si è impegnata nel compito di promuovere nell'opinione pubblica un orientamento favorevole alla flessibilità nei rapporti di lavoro e alla mobilità dei ruoli in aree molte ampie. [...] Con l'elogio della flessibilità e della competizione individuale ciò che è richiesto all'individuo non è tanto l'intelligenza critica, l'attenzione alle tensioni e ai conflitti, la capacità di assumersi la responsabilità di scelte, quanto la prontezza nell'interpretare e assecondare le tendenze e gli sviluppi vincenti. Si afferma così l'idea che alla base del successo personale più che il possesso di abilità specifiche e la disponibilità a procedere al loro continuo aggiornamento, ci sia la capacità di costruirsi dei percorsi professionali che sappiano sfruttare, con una buona dose di cinismo, le risorse del cambiamento. Infine, tutti i processi socio-economici, anche quelli più macroscopicamente negativi comportano evidenti responsabilità di gruppi di potere, sono presentati come manifestazioni inevitabili del cambiamento che avanza e s'impone nella sua oggettiva razionalità, come un vero e proprio processo senza soggetto, a cui bisogna adeguarsi, che bisogna rincorrere ad ogni costo, pena l'emarginazione.

Rispetto all'attuale tendenza predominante alla formazione di soggetti flessibili, cinici, competitivi e conformati, propri dell'era del disincanto incentrata sulle "dittature dei Media e del Mercato" (Cambi, 2006: 101), in ambito pedagogico non mancano le elaborazioni teoriche finalizzate alla cri-

tica dei modelli, delle istituzioni e delle pratiche di istruzione, di educazione e formazione funzionali alla mera riproduzione dell'esistente, così come si assiste al coevo rilancio del legame tra pedagogia e politica, finalizzato alla costruzione di soggettività e comunità eque, solidali, sostenibili, partecipate, responsabili e riflessive (Sirignano, 2007; Violante *et al.*, 2021).

Infatti, in quella che è stata definita l'"età del ferro della globalizzazione" (Morin, 2011: XXIII), il paradigma economicistico incentrato su un modello di sviluppo esclusivamente quantitativo, inizia ad essere oggetto di analisi critiche, che ne evidenziano i limiti e le contraddizioni, prospettando l'esigenza di pensare e realizzare altri modelli di sviluppo, che non solo siano sostenibili dal punto di vista ecologico, ma che rimettano anche l'economia al servizio degli uomini e non gli uomini al servizio dell'economia.

Non a caso, sul piano precipuamente pedagogico, si pone l'esigenza di rielaborare criticamente la tradizione della pedagogia critica e politica (Sirignano, 2007: 37; 2012: 47-77) declinandola nei termini di nuova *paideia* (Salmeri, 2015) e *neo-Bildung* (Di Bari, 2018), entrambe tese a garantire la liberazione dei soggetti attraverso la loro formazione integrale.

Tuttavia, le istanze di emancipazione fatte valere dalla pedagogia critica trovano un nodo ineludibile nello stesso modello di sviluppo capitalistico, che, all'opposto, tende a svilire sempre più radicalmente gli uomini e l'umano a risorse, a strumento, a merce, frantumandone anche le appartenenze e i legami sociali e colonizzandone l'immaginario nella direzione dello shopping come "rituale quotidiano" (Bauman, 2015: 38). In questo modo, diviene egemonica la "formazione deformante" (Latouche, 2011: 120) dell'*homo privatus, producens*, *consumens*, *flexibilis*, e *precarius*. Si pone, allora, l'esigenza di ripartire da una pedagogia critica della sfera esistenziale, della sfera del "privato" (Mantegazza, 2006: 71), per poi ideare, valorizzare, progettare e promuovere percorsi formativi che favoriscano la presa di parola come presa di coscienza, in modo tale da favorire il passaggio dalle *classi in sé* a *classi per sé*, il passaggio da "soggetti assenti" a "soggetti presenti" (De Sousa Santos, 2021: 17), rompendo la gabbia della rassegnazione, che può condurre o al "conformismo" (Ibid: 425) o all'"individuazione di capri espiatori" (*Ibidem*).

In altri termini, bisogna favorire la formazione di soggetti critici e resistenti (Mantegazza, 2021) dal punto di vista collettivo. Di soggetti critici e resistenti, che pur nel rispetto delle differenze e delle peculiarità, siano messi in grado di immaginare, intravedere e sperimentare forme *altre*, *oltre* e possibili di economia, di relazioni sociali e lavorative. Come a questo proposito evidenzia Fusaro (2012: 483):

> A giusta distanza tanto dalle istanze chimeriche dell'"anima bella' che pretende, in modo astratto, di adattare titanicamente il mondo al suo ideale, quanto dal rassegnato fatalismo di chi aderisce al credo dell'eterna intrascendibilità del proprio mondo, il pensiero dialettico fa brillare la *docta spes* di un futuro diverso e risveglia l'azione in vista di quell'avvenire mediato con le possibilità reali. Il suo obiettivo, apparentemente chimerico,

> coincide con la semplicità che è difficile a farsi, restituendo alla storia […] il 'senso della possibilità'.

Un "senso della possibilità", che, rispetto alla struttura aperta e imprevedibile dei processi storici, deve essere alimentato dalla creatività (Gallerani, 2012), dalla consapevolezza storica (Mantegazza, 2006: 11-46), da uno sguardo educato a cogliere nel deserto nichilistico del presente segni di speranza, ossia esperienze, pratiche e forme di vita *altre* rispetto all'attuale orizzonte asfittico della globalizzazione neo-liberista. Forme di vita che siano incentrate sulla partecipazione dal basso, sull'equità, sulla solidarietà e sulla sostenibilità.

Insomma, si tratta di innalzare l'orizzonte delle attese, di oltrepassare i foschi paesaggi distopici del nostro tempo, sia andando oltre i soggetti formati e governati tramite la paura, la rassegnazione, il fatalismo, l'odio e il rancore, sia andando oltre le aspirazioni meramente idealistiche, facendo leva ed elevando progressivamente a modello pedagogico-politico-civile quelle esperienze sociali, culturali e territoriali di lotte e di resistenze attive, che "sono in grado di porre le condizioni di nuove possibilità di espressione, di nuove prese di parola, di pratiche democratiche" (Lazzarato, 2013: 206).

Esperienze di lotte e resistenze attive che, alimentate dalla speranza nel cambiamento e nell'emancipazione, non solo si sono avute in passato e di cui bisognerebbe alimentare una pedagogia critica della storia e della memoria (Mantegazza, 2006: 11-46), ma che caratterizzano anche i sempre più convulsi e tumultuosi processi di crisi e trasformazione dell'odierna globalizzazione turbo-capitalista, incentrata sulla "pseudo teologia falsa del mercato" (Bricco, 2022: 10).

A titolo esemplificativo, ci si potrebbe riferire alle esperienze delle imprese '*recuperades*' dell'Argentina durante la crisi del 2011 (Corona, 2011), o all'impegno degli attivisti statunitensi per i diritti civili che aiutano i migranti che provengono dal Messico (Chomsky, 2021: 124-127), o ancora alle pratiche pregne di dimensioni cognitive e valoriali messe in campo dai soggetti 'restanti' nel ri-generare, e dunque, dal punto di vista pedagogico, nel dare una nuova forma e un nuovo senso a sé stessi al fine di ri-generare e dare nuove forme ai corpi sociali di paesi, borghi e periferie di città, metropoli e megalopoli che, sulla base dell'assunto ideologico che "l'arricchimento dei pochi" (Bauman, 2013: 95) rappresenti "la via maestra per il benessere di tutti" (*Ibidem*), le politiche neo-liberiste di concentrazione delle risorse, delle ricchezze e dei servizi a livello sociale, di genere, etnico-culturale e territoriale marginalizzano e desertificano, e non solo dal punto di vista demografico (Teti, 2022), ma anche dal punto di vista pedagogico-formativo delle "capacitazioni" e delle opportunità.

Per quanto concerne le imprese '*recuperadas*' argentine, si tratta di un'esperienza, che, non a caso poco nota, ma diffusa anche in Italia e in altri paesi (Mastrandrea, 2015), dal punto di vista pedagogico, si caratterizza per la formazione di soggetti non solo professionalmente competenti, ma, in quanto mossi dalla speranza di individuare nella crisi una possibilità di

cambiamento, si caratterizza anche per la formazione di soggetti socialmente e civilmente attivi e solidali. Si tratta, di lavoratori e lavoratrici che, rimasti disoccupati, grazie anche all'appoggio ricevuto dalle comunità di base a livello territoriale, hanno saputo recuperare le aziende per le quali lavoravano come dipendenti, costruendo, allo stesso tempo, reti orizzontali incentrate sulla cooperazione, sulla solidarietà, sulla partecipazione, sul confronto dialogico e sull'istruzione popolare (Corona, 2011: 243-244). Come nel caso dell'industria di piastrelle ex Zanon, ora Fasinpat, la "fabbrica senza padroni" (Ibid.: 51), i cui operai nel 2002 si "aprono alla comunità per denunciarne i soprusi e le ingiustizie" (*Ibidem*), per poi formare una cooperativa incentrata sulla "filosofia della solidarietà" (*Ibidem*).

In riferimento all'impegno profuso dagli attivisti statunitensi in favore dei migranti messicani, esso, allo stesso tempo, presuppone e implica la formazione di soggettività che, dal punto di vista etico-educativo, alimentano grazie alle loro pratiche azioni concreti di pedagogia interculturale, incentrate sull'apertura, sull'accoglienza e sulla solidarietà nei confronti dell''altro'.

'Altro' che non viene percepito come una minaccia da tenere lontana "per mezzo di un muro" (Chomsky, 2021: 124) o da condannare, di fatto, a morte, tramite beceri espedienti messi in atto dagli agenti di frontiera (Ibid.:125), ma, all'opposto, viene considerato come una persona disperata e bisognosa, che deve essere prima aiutata e poi accolta e sostenuta. In questo modo, l'acqua e il cibo che gli attivisti mettono a disposizione dei migranti che errano disperatamente nel deserto acquistano la valenza simbolica di una pedagogia dell'accoglienza e della speranza che va oltre il vuoto nichilistico della "formazione deformante" (Latouche, 2011: 120) all'odio e alle discriminazioni razziali alimentate dal sistema di potere.

Infine, anche per quanto concerne le esperienze dei 'restanti', si tratta di pratiche di resistenza attiva, che, dal punto di vista precipuamente pedagogico, sono pregne di cura formativa dei propri sé in relazione ai corpi-paese, sono intrise di memoria, di coscienza storica, di costruzione di comunità partecipative, di reti solidali, a loro volta alimentate da iniziative orizzontali e dal basso di formazione civile (Teti, 2022: 64-65). Iniziative messe in atto da coloro che hanno scelto di esercitare il "diritto a restare" (Ibid.: 139) nei luoghi resi periferici e marginali, anche nell'immaginario, da scelte politiche incentrate sull'ideologia neo-liberista della concentrazione della ricchezza nei centri geografici, economici, politici e culturali. "Diritto di restare" (Ibid.: 139) che, alimentato ancora una volta dalla speranza nelle "utopie in grado di cambiare il mondo o almeno i luoghi in cui abitiamo" (Ibid.: 132), coglie nella crisi dei comuni interni e montani, dei borghi spopolati e delle periferie dai molteplici disagi, l'opportunità di ri-definire gli orizzonti di senso del proprio sé, per poi ri-definire senso, valori e funzioni degli stessi luoghi, nella direzione di un'"idea di casa, di *domus*, che sia inclusiva e dialogica" (Ibid.: 74), di case "i cui muri possano continuare a parlare [...], a 'dire' una storia" (*Ibidem*), in quanto, "dalla nostra disponibilità all'accoglienza ormai dipende non solo il futuro, ma anche la partita, altrettanto importante, della salvezza della nostra memoria" (*Ibidem*).

In conclusione, le imprese '*recuperadas*', le reti associative solidali di soccorso ai migranti, le pratiche dei restanti, sono solo alcuni esempi di possibili modelli di formazione *altra* e *oltre* la logica del capitale, che, nate in ambiti non formali e sviluppatesi anche grazie alla costruzione con agenzie formali e informali, hanno coinvolti i partecipanti nella integralità del loro essere persone. In questo modo, ne hanno valorizzato e ampliato esperienze, competenze, valori etici di base, attese, bisogni e desideri entro l'orizzonte pedagogico della costruzione di comunità pensanti, autonome, critiche, solidali, emancipate ed emancipative.

Insomma, imprese '*recuperadas*', reti di aiuto per i migranti e le esperienze dei restanti possono essere considerati degli esempi di utopia concreta, che, nel porre al centro delle analisi e delle pratiche resistenziali le persone e non il profitto, e nel tentativo di ri-generare e di riconciliare le fasi e i contesti di vita con la *propria* e l'*altrui* vita *sociale* e *interiore*, non si configurano nei termini di una mera "fuga nell'irreale" (Bloch, 1984: 137) , ma, all'opposto, come "scavo per la messa in luce delle possibilità oggettive insite nel reale e lotta per la loro realizzazione" (*Ibidem*). E l'utopia "è costitutiva" (Cambi, 1986: 183) del "congegno del discorso pedagogico" (*Ibidem*), caratterizzandosi

> [...] in senso emancipativo in un duplice modo: come critica ai pregiudizi, alle ideologie, alle chiusure del progetto emancipativo e come tensione-allusione-appello alla società emancipata, alla realizzazione della società liberata che si misura sulla liberazione dell'uomo (Ibid.: 180).

## 5. Dalla formazione delle HR alla loro rivolta. Appunti per una pedagogia critica della storia

La degradazione dell'umano a mezzo con la conseguente riduzione/semplificazione monistica della formazione da volano di senso e da categoria centrale, variegata, articolata e complessa della pedagogia, declinata come scienza emancipativa degli uomini e delle donne, a formazione esclusivamente economicistica, che, coerentemente al paradigma della razionalità strumentale, tende a modellare i soggetti, nonché a colonizzarli e a omologarli dal punto di vista socio-culturale sulla base di procedure tecniche standardizzate e tese alla risoluzione pragmatica dei problemi e non all'individuazione critica degli stessi, trova nella pedagogia critica un sapere resistenziale e radicalmente de-mistificatorio della sua presunta oggettività e esaustività, della sua natura apparentemente tecnica, appunto.

L'egemonia del paradigma tecno-funzionalista sotteso alla formazione delle risorse umane, con la conseguente riduzione della dimensione soggettiva a variabile dipendente dalle logiche aziendali di crescita economica, è testimoniata, ad esempio, dal successo internazionale delle teorie e delle pratiche di gestione delle stesse risorse umane proposte da Linda Holbeche, che, in uno dei libri maggiormente rappresentativi della sua produzione

scientifica a riguardo, *Aligning Human Resources and Business Strategy*, oramai giunto alla sua terza edizione, offre ai responsabili e ai direttori delle risorse umane i suggerimenti e gli approfondimenti finalizzati alla valorizzazione delle organizzazioni aziendali tramite l'accrescimento e il perfezionamento di quelle che lei stessa definisce nei termini di "strategies for developing people" (Holbeche, 2022: 256).

Allo stesso modo, in un altro dei volumi di maggiore successo sulle HR, *Gemba Kaizen*, l'autore, Masaaki Imai (2015), propone una vera e propria tecnologia del cambiamento personale subaordinata alla crescita economica delle aziende.

Di contro alla riduzione dell'umano a mezzo, alla sua stessa de-formazione, ai modelli e alle pratiche di disciplinamento e occidentalizzazione del mondo, la pedagogia è chiamata ad esercitare la sua riflessione critica al fine di perseguire una finalità alta e altra rispetto alla sola e riduttiva ri-produzione dinamica e funzionalista dell'esistente, una finalità alta e altra che consta nella "*formazione di una persona unica e irripetibile che si sviluppa verso la sua formazione e libertà in rapporto alla problematicità dell'evento che vive*" (Spadafora, 1994: 100).

Formazione di una '*persona unica e irripetibile*', da considerare un valore e una finalità in sé e per sé e da collocare non solo in relazione all'*evento che vive*', ma anche in relazione a più ampi contesti di riferimento, in cui le storie di vita dei singoli, le loro auto-biografie, devono essere intrecciate per divenire intellegibili, pregne di senso, alle storie di vita e alle auto-biografie degli altri, in modo tale da costruire e riconoscersi in comunità di appartenenza, che si caratterizzano, come è stato evidenziato tramite gli *exempla* dei 'restanti', delle associazioni per i migranti e delle aziende '*recuperadas*', per il loro carattere riflessivo, autonomo e solidale, proprio per garantire l'emancipazione di tutti e di ciascuno.

In altri termini, si tratta di rilanciare la dimensione utopica della pedagogia, non sulla base di sistemi filosofico-educativi metafisici, né tanto meno sulla base di ideologie totalitarie, bensì sulla base di una consapevole costruzione condivisa di orizzonti di senso capaci di alimentare tempi e spazi di confronto e co-costruzione dialogici, aperti, pluralisti.

Dunque, l'apertura verso un futuro comune alto e altro rispetto alle pericolose derive economicistiche del presente va coltivata, curata e intrecciata pedagogicamente *in interiore homine* con la dimensione temporale del passato, ossia, con la consapevolezza storica, anche essa sempre parziale e, pertanto, sempre co-costruita in modo, pluralistico, aperto e rivedibile sulla base di "un continuo processo di interazione tra lo storico e i fatti storici, un dialogo senza fine tra il presente e il passato" (Carr, 1982: 35).

L'esatto opposto di quanto avviene nelle odierne società globalizzate, che, sul piano pedagogico-politico, sulla base della rappresentazione ideologica, conformante, deformante e omologante, del capitalismo come meta ultima della storia o addirittura del capitalismo come '*capitalismus sive natura*', tendono a fornire del passato, a fini di potere, una versione

edulcorata alla "Mulino bianco history" (Pivato, 2007: 61), se non a rimuoverlo del tutto.

Così facendo, si formano dei soggetti che non solo sono del tutto inconsapevoli di sé stessi, delle proprie radici, delle proprie origini e della genesi dei contesti storici in cui si trovano a vivere, ma si formano anche dei soggetti rassegnati che non riescono ad immaginare, a sperare e a costruire orizzonti di senso che vadano al di là dell'esistente.

Pertanto, il passaggio dalla formazione delle risorse umane alla "rivolta delle risorse umane" (Mancini, 2016), ossia la formazione di soggettività singolari, critiche e consapevoli, di soggettività che nutrano la speranza in modelli, costruiti e condivisi dal basso, di società e di umanità alte e altre va alimentata anche attraverso quella che potrebbe essere definita la pedagogia dell'educazione allo sguardo storico.

La figura paradigmatica di tale declinazione della pedagogia critica in rapporto alla costruzione della costruzione della coscienza storica potrebbe essere indicata nella figura dell'*Angelus Novus* proposta da Walter Benjamin in polemica con le interpretazioni positivistiche e storicistiche del materialismo storico.

Infatti, l'*Angelus Novus* di Benjamin viene proiettato da una tempesta verso un futuro di riscatto, giustizia ed emancipazione, volgendo le spalle proprio al futuro e rivolgendo, invece, il suo sguardo verso un passato di "rovine" (Benjamin, 1982: 80), là dove gli altri scorgono solo quella che "appare una catena di eventi" (*Ibidem*).

Dunque, il nesso sì dialettico, ma anche aperto e problematico, tra passato e futuro, tra continuità e discontinuità, tra oppressione ed emancipazione cui fa riferimento il filosofo tedesco, trova il suo implicito pedagogico nello sguardo dell'*Angelus Novus*, in quanto è il momento precipuamente pedagogico della presa di coscienza di un passato di "rovine" (*Ibidem*), sofferenze, subordinazione e assoggettamento ad alimentare la libera volontà di riscatto e indipendenza degli oppressi, e non già la loro conformazione ad un processo storico lineare e teleologicamente orientato verso una meta prestabilita variamente intesa e concepita.

Tuttavia, se la pedagogia dell'educazione allo sguardo storico deve fare riferimento alle "rovine" (*Ibidem*) del passato per alimentare l'indignazione verso le diverse forme di diseguaglianza, ingiustizia, sfruttamento e oppressione che caratterizzano in modo sempre più stridente l'odierna società globalizzata incentrata sulla spasmodica ricerca del profitto a tutti i costi e ad ogni costo, essa deve anche mirare a vincere la rassegnazione e in generale le "malinconie del presente" (Guanzini, 2021), per alimentare *in interiore homine* la speranza in una società e in un'umanità migliori, orientando lo stesso sguardo in modo critico, riflessivo e partecipe sia verso le possibilità altre che si sono avute nel corso della storia, sia verso le forme di lotta e d'impegno civile grazie alle quali gli oppressi hanno potuto migliorare le loro condizioni di vita e di lavoro.

## Bibliografia


Baldacci, M. (2009), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco-Angeli.

Bauman, Z. (2013), *'La ricchezza di pochi avvantaggia tutti'. Falso!*, Roma-Bari: Laterza.

Id. (2015), *Modernità liquida*, Roma-Bari: Laterza.

Id. (2017), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari: Laterza.

Benjamin, W. (1982), *Angelus novus. Saggi e frammenti*, Torino: Einaudi.

Id. (2013), *Capitalismo come religione*, Genova: Melangolo.

Bloch, M. (1984), *Marxismo e utopia*, Roma: Editori Riuniti.

Bricco, P. (2022), "L'economista eretico vicino a Francesco: 'Il mercato? È una pseudo-teologia' falsa", in *Il Sole 24 Ore. Domenica*, n. 285, p. 10.

Burgio, A. (2000), "Marx spiazzato?", in *La rivista del manifesto*, n. 5, pp. 47-49.

Cambi, F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna: Clueb.

Id. (1994), "I grandi modelli della formazione", in Id. & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 37-75.

Id. (2002), *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari: Laterza.

Id. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino: Utet.

Id. (2008), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.

Id. (2013), "La pedagogia critica come metateoria e come progettazione 'utopica'", in *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, n. 1, pp. 13-17.

Id. & Frauenfelder E. (a cura di) (1994a), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli.

Id. & Ead. (1994b), "Introduzione", in Id. & Ead. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 21-33.

Id. & Giosi, M. (2011), "Echi della Bildung nel marxismo italiano", in *Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 10, pp. 36-51.

Carr, E.H. (1982), *Sei lezioni sulla storia. La rivoluzione russa. Da Lenin a Stalin (1917-1929)*, Torino: Einaudi.

Cochet, Y. (2013), "La catastrofe imminente", in S. Latouche, Y. Cochet, J.P. Dupuy & S. George, *Dove va il mondo? Un decennio sull'orlo della catastrofe*, Torino: Bollati Boringhieri.

Chomsky, N. (2019), *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*, Milano: Mondadori.

Id. (2021), *Lotta o declino. Perché dobbiamo ribellarci contro i padroni dell'umanità*, Trebaseleghe (PD): Ponte alle Grazie.

Colicchi Lapresa, E. (1994), "La via linguistica alla formazione", in F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 133-165.

Contini, M. (2002), *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Corbi, E. (2005), *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*, Milano: FrancoAngeli.

Id. & Oliverio, S. (a cura di) (2013), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Id. & Perillo, P. (a cura di) (2014), *La formazione e il carattere pratico della realtà. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Id. & Sarracino, V. (2014), "L'educazione nel terzo millennio. Linee traiettorie di cambiamento e sviluppo (1970-2013)", in Id. & Id. (a cura di), *Politiche e riforme della scuola in Italia. Linee di sviluppo storico*, Napoli: Liguori, pp. 171-195.
Corona, E. (2011), *Lavorare senza padroni. Viaggio nelle imprese "recuperadas" d'Argentina*, Bologna: Emi.
De Sanctis, O. (1994), "Coscienza e formazione", in F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 239-258.
De Sousa Santos, B. (2021), *La fine dell'impero cognitivo. L'avvento delle epistemologie del Sud*, Roma: Castalvecchi.
Di Bari, C. (2018), *La neo-Bildung negli USA. Autori e modelli di pedagogia critica*, Roma: Anicia.
Di Marco, G.A. (2005), *Dalla soggezione all'emancipazione umana. Proletariato, individuo sociale, libera individualità in Karl Marx*, Soveria Mannelli: Rubbettino.
Dozza L. (a cura di) (2012), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, Milano: FrancoAngeli.
Ehrenreich, B. (2001), *Una paga da fame. Come (non) si arriva a fine mese nel paese più ricco del mondo*, Milano: Feltrinelli.
Fadda, R. (1994), "Forma, formazione, mutamento", in F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 199-237.
Fabbri, L. (2013), "Ricerca pedagogia e pratiche lavorative", in E. Frauenfelder & F.M. Sirignano (a cura di), *La formazione delle "human resources". Traiettore pedagogiche ed orizzonti educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 49-68.
Frauenfelder, E. (1994), "Un approccio bio-pedagogico al problema della formazione", in F. Cambi & Ead. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 183-197.
Ead. (2011), "Introduzione. Il denigrato dono di Zeus e i talebani", in Ead., O. De Sancits & E. Corbi (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli: Liguori, pp. 1-5.
Ead. (2013), "Presentazione", in Ead. & F.M. Sirignano (a cura di), *La formazione delle "human resources". Traiettore pedagogiche ed orizzonti educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 7-15.
Fusaro, D. (2009), *Bentornato Marx. Rinascita di un pensiero rivoluzionario*, Milano: Bompiani.
Id. (2012), *Minima mercatalia. Filosofia e capitalismo*, Milano: Bompiani.
Gallerani, M. (2012), "L'educazione permanente: un'ipotesi/proposta per lo sviluppo dell'empowerment individuale e sociale", in *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche edu*cative, n. 3, pp. 11-20.
Gallino, L. (2006), *L'Italia in frantumi*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (2012), *La lotta di classe dopo la lotta di classe*, Roma-Bari: Laterza.
Gelpi, E. (2002), *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Milano: Guerini e Associati.

Gramsci, A. (1949), *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*, Torino: Einaudi.
Granese, A. (1994), "Il concetto di formazione", in F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 107-132.
Guanzini, I. (2021), *Filosofia della gioia. Una cura per le malinconie del presente*, Trebaseleghe (PD): Ponte alle Grazie.
Hobsbawm, E.J. (1995), *Il secolo breve. L'età degli estremi*, Milano: Rizzoli.
Holbeche, L. (2022), *Aligning Human Resources and Business Stategy, London and New York: Routledge.*
Imai, K. (2015), *Gemba Kaizen, un approccio operativo alle strategie del miglioramento continuo. Con le storie delle aziende italiane che ce l'hanno fatta*, Milano: FrancoAngeli.
Iavarone, M.L. (2013), "Per una pedagogia del benessere organizzativo", in E. Frauenfelder & F.M. Sirignano (a cura di), *La formazione delle "human resources". Traiettore pedagogiche ed orizzonti educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 69-86.
Latouche, S. (1992), *L'occidentalizzazione del mondo. Saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria*, Torino: Bollati Boringhieri.
Id. (2011), *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita*, Torino: Bollati Boringhieri.
Lazzarato, M. (2013), *Il governo dell'uomo indebitato. Saggio sulla condizione neoliberista*, Roma: DeriveApprodi.
Manacorda, M.A. (1976), *Marx e la pedagogia moderna*, Roma: Editori Riuniti.
Id. (2008), *Marx e l'educazione*, Roma: Armando.
Manici, R. (2016), *La rivolta delle risorse umane. Appunti di viaggio verso un'altra società*, Rimini: Pazzini Editore.
Marino, M. (2007), "Procedure critiche per un modello di formazione sostenibile", in Id. (a cura di), *Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Roma: Anicia, pp. 55-105.
Mantegazza, R. (2006), *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, Milano: Elèuthera.
Id. (2021), *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*, Milano: Mimesis.
Marx, K. (1968), *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Torino: Einaudi.
Id. (1989), *Il capitale*, vol. 3, Roma: Editori Riuniti.
Id. (1998), *Miseria della filosofia*, Roma: Editori Riuniti.
Id. & Engels F. (1978), *Manifesto del partito comunista*, Roma: Newton Compton.
Id. & Id. (1993), *L'ideologia tedesca*, Roma: Editori Riuniti.
Massa, R. (1994), "La formazione oggi come campo di interventi e di saperi: il rapporto con la pedagogia", in F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 285-303.
Mastrandrea, A. (2015), *Lavoro senza padroni. Storie di operai che fanno rinascere imprese*, Milano: Baldini&Castoldi.
Mezzadra, S. & Ricciardi, M. (a cura di) (2002), *Antologia degli scritti politici*, Roma: Carocci.
Morin, E. (2010), *Pro e contro Marx. Ritrovarlo sotto le macerie dei marxismi*, Trento: Erickson.

Id. (2011), *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano: Raffaello Cortina.
Musto, M. (a cura di) (2005), *Sulle tracce di un fantasma. L'opera di Karl Marx tra filologia e filosofia*, Roma: Manifestolibri.
Id. (2011), *Ripensare Marx e i marxismi*, Roma: Carocci.
Id. (2018), *Karl Marx. Biografia intellettuale e politica (1857-1883)*, Torino: Einaudi.
Nussbaum, M.C. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: il Mulino.
Ortoleva, P. (1998), *I movimenti del '68 in Europa e in America*, Roma: Editori Riuniti.
Ottaviano, G. (2022), *Riglobalizzazione. Dall'interdipendenza tra Paesi a nuove coalizioni economiche*, Milano: Egea.
Paolozzi, E. & Vicinanza, E. (2018), *Diseguali, Il lato oscuro del lavoro*, Napoli: Guida.
Perillo, P. (2013a), "L'Autoimpresa formativa. Un approccio pedagogico alla formazione delle risorse umane", in E. Frauenfelder & F.M. Sirignano (a cura di), *La formazione delle "human resources". Traiettore pedagogiche ed orizzonti educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 153-184.
Id. (2013b), "L'educazione in 'movimento'. La memoria pedagogica del Sessantotto e la scommessa sull'educazione alla cittadinanza democratica", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 2, n. 1, pp. 91-127.
Piromallo Gambardella, A. (1994), "Formazione e teorie della comunicazione", in F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 259-282.
Pivato, S. (2007), *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Roma-Bari: Laterza.
Porcheddu, A. (1994), "La via ermeneutica alla formazione", in F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 167-180.
Revelli, M. (1995), "Economia e modello sociale nel passaggio tra fordismo e toyotismo", in P. Ingrao & R. Rossanda (a cura di), *Appuntamenti di fine secolo*, Roma: Manifestolibri, pp. 161-180.
Id. (1996), *Le due destre*, Torino: Bollati Boringhieri.
Id. (2001), *Oltre il Novecento*, Torino: Einaudi.
Rifkin, J. (1997), *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento della società post-mercato*, Milano: Baldini&Castoldi.
Rossi, B. (2013), "Emozioni e sentimenti nella vita organizzata. La dimensione affettiva della formazione", in E. Frauenfelder & F.M. Sirignano (a cura di), *La formazione delle "human resources". Traiettore pedagogiche ed orizzonti educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 87-103.
Salmeri, S. (2015), *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa: ETS.
Id. (2021), "Pensare criticamente e educare alla democrazia", in L. Violante, P. Buttafuoco & E. Mannese (a cura di), *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 193-212.
Sen, A. (2010), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.

Sennett, R. (2001), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano: Feltrinelli.

Sirignano, F.M. (2003), *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*, Liguori: Napoli.

Id. (2007), *Per una pedagogia della politica*, Roma: Editori Riuniti.

Id. (2012), *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, Milano: FrancoAngeli.

Id. (2013a), "La pedagogia come sapere strategico per le human recources nella prospettiva del lifelong learning", in E. Frauenfelder & F.M. Sirignano (a cura di), *La formazione delle "human resources". Traiettore pedagogiche ed orizzonti educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 17-22.

Id. (2013b), "La formazione 'in frantumi'. Dalla Bildung all'uomo flessibile. Prospettive pedagogiche per un''economia del bene comune'", in E. Frauenfelder & F.M. Sirignano (a cura di), *La formazione delle "human resources". Traiettore pedagogiche ed orizzonti educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 105-126.

Id. & Lucchese, S. (2015), *La prise de parole e le pedagogie sommerse del Sud Italia. Napoli e la mensa dei bambini proletari*, Liguori: Napoli.

Spadafora, G. (1994), "Formazione e storia. Dall'idealismo all'ermeneutica", in F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 77-104.

Taylor, F.W. (1975), *Principi di organizzazione scientifica del lavoro*, Milano: FrancoAngeli.

Teti, V. (2022), *La restanza*, Torino: Einaudi.

Violante, L., Buttafuoco, P. & Mannese, E. (a cura di) (2021), *Costruire Comunità pensanti*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Žižek, S. (2019), *Come un ladro in pieno giorno. Il potere all'epoca della postumanità*, Milano: Adriano Salani Editore.