

## **Lavoro significativo, vite soddisfacenti. L'orientamento professionale ha un ruolo da svolgere**

### **Meaningful work, fulfilling lives: Career guidance has a role to play**

*Ronald G. Sultana, Euro-Mediterranean Centre for Educational Research, Università di Malta*

#### **Abstract**

*Questo articolo analizza l'educazione al lavoro nelle scuole e come questa può contribuire alla prosperità e al benessere degli studenti. L'articolo fornisce una panoramica internazionale dei recenti sviluppi sul “career learning” e sul “career development”, rilevandone la crescente importanza per una maggiore competitività delle economie basate sulla conoscenza. A seguito delle grandi trasformazioni sociali e tecnologiche, il “lavoro significativo” mantiene la sua importanza come fonte di realizzazione e benessere. Tuttavia, nelle economie neoliberiste, gran parte del lavoro è sempre più causa di angoscia, difficoltà, sfruttamento e persino abuso. Per tali ragioni, nell'articolo si sostiene l'importanza di un'autentica “career education” che aiuti gli studenti a comprendere la natura del “lavoro significativo”, ad aspirare ad esso ed a decodificare le cause che ne vanificano l'accesso. Si afferma, inoltre, che un'autentica educazione al lavoro dovrebbe fornire gli strumenti intellettuali, incoraggiare a immaginare modi socialmente più giusti e soddisfacenti di coesistenza ed a raggiungere una certa misura di controllo individuale e collettivo sulle forze che plasmano le vite.*

#### **English Abstract**

*This paper focuses on work education in schools and explores how it can contribute to the flourishing and wellbeing of students in a democracy. It first provides an overview of the recent developments in ‘career learning’ worldwide, noting the increasing importance that it has been given as a contributor to enhanced competitiveness in knowledge-based economies. Despite major societal and technological transformations. In the neoliberal economies, however, much of the work is increasingly the cause of distress, hardship, exploitation and even abuse. For this, an authentic career education helps students understand the nature of meaningful work, to aspire to it, and to decode the causes that frustrate access to it. It is argued that, an authentic work education should provide the intellectual tools and encourage to imagine more socially just and fulfilling ways of living together, and to gain a measure of individual and collective control over the forces that shape lives.*

#### **1. Introduzione: situare il career development**

In tutta Europa e in molti paesi nel mondo si registra una crescente enfasi politica sull'allineamento dell'istruzione formale alle "esigenze" del mercato del lavoro e sulla preparazione degli studenti al "mondo del lavoro" (Grubb & Lazerson, 2004; Kuhn & Sultana, 2006; Vally & Motala, 2014; Allais & Shalem, 2018). Nonostante tali priorità e discorsi politici a livello globale siano mediati dal contesto locale, essi tuttavia modellano fortemente l'educazione ed esercitano un'influenza omogeneizzante (Mundy, Green, Lingard & Verger, 2017). La narrazione che viene spesso presentata - da governi nazionali, entità sovranazionali (come l'OCSE, l'Unione Europea e la Banca mondiale), influenti think tanks ed "imprenditori politici" - è che in un'economia basata sulla conoscenza i giovani, tanto quanto gli adulti,

devono sviluppare una serie di "capacità di gestione della carriera" che li aiuteranno a destreggiarsi in transizioni complesse, non lineari ed imprevedibili tra apprendimento e guadagno, dove i confini tradizionali tra le sfere dell'istruzione, della formazione, del lavoro e del tempo libero sono diventati sempre più sfuocati (Sultana, 2012a). Una parte importante, anche se in qualche modo contraddittoria, di tale narrazione riguarda il fatto che non sappiamo molto di come sarà il "mondo reale del lavoro" in futuro e di quali abilità saranno necessarie, oltre alla disposizione e all'impegno di "apprendere ad apprendere" in un processo permanente di auto-creazione in risposta ai continui cambiamenti determinati dall'innovazione tecnologica, tra cui l'automazione e l'intelligenza artificiale (Hooley, 2018).

Alcuni presentano questo scenario come qualcosa di entusiasmante, poiché porterà l'umanità alla soglia di un "coraggioso nuovo mondo". Altri invece esprimono gravi preoccupazioni per la capacità degli istituti di istruzione formale, e in particolare delle scuole - i cui curricula formali e informali si rifanno alla mentalità fordista che li ha modellati, così come ha formato i sistemi di produzione di massa - di preparare la prossima generazione a ciò che verrà. Speranze e paure hanno portato nella loro scia gli sforzi di riforma su larga scala, tra cui quella che Sharma (2016) chiama la "STEM-ificazione" dei curricula. Si sostiene infatti che l'introduzione di tematiche orientate alla scienza forniranno le conoscenze e le competenze per lo sviluppo di tecnologie innovative, conferendo vantaggio competitivo a regioni e Paesi. Le scuole hanno anche il compito di rafforzare ulteriormente il nucleo curricolare con le "abilità e capacità del 21° secolo" - come per esempio atteggiamenti e competenze imprenditoriali, alfabetizzazione digitale, pensiero innovativo e critico, abilità comunicative e apprendimento autoregolato - tutte cose che renderanno la prossima generazione pronta per il lavoro e "occupabile" nella nuova economia (Kuratko, 2005; Griffin, McGraw & Care, 2012; van de Oudeweetering & Voogt, 2018; Hooley, 2019).

## **2. I vantaggi dell'apprendimento sul lavoro**

È facile vedere come, in questa narrazione, la questione di come fornire agli studenti le abilità di gestione della carriera e un orientamento professionale sia destinata a guadagnare forza, poiché promette di aiutare i giovani ad affrontare le vicissitudini della vita, indirizzarli verso percorsi curriculari pertinenti ed incoraggiare il costante impegno verso ulteriori percorsi di istruzione e formazione, migliorando così lo "stock umano" di competenze richieste, e sviluppando orientamenti particolari e collegamenti con il mercato del lavoro. Poiché il mismatch può essere dannoso in modi diversi per l'economia e per i singoli (Kalleberg, 2007), è possibile affermare che il career development ha maggiori probabilità di condurre i cittadini verso una vita più felice e quindi ad una forza lavoro più produttiva, così come ad un minore spreco di fondi pubblici necessari ad affrontare il logoramento lavorativo. Gli studenti che scelgono saggiamente i loro percorsi di istruzione e formazione e che sviluppano il loro progetto di vita hanno meno probabilità di cambiare corsi o di abbandonare il loro progetto, sono più motivati ad apprendere ed hanno maggiori probabilità di raggiungere risultati più elevati. Evidenze di ricerca confermano i benefici economici ed educativi del lavoro di orientamento (tra gli altri Killeen & Kidd, 1991; Hughes et al., 2002; Bowes, Smith & Morgan, 2005; Hooley & Dodd, 2015) e che questo sia tanto un bene privato quanto pubblico, portando ad un notevole rilancio dell'interesse politico per l'educazione e l'orientamento professionale. Lo stesso vale per le preoccupazioni nazionali e regionali relative alla performatività dell'economia che portano a riesami internazionali dei servizi, i quali coprono oltre 55 paesi del nord e del sud del mondo (Watts, 2014).

Gran parte del lavoro di orientamento implica l'aiutare gli studenti a pensare al mondo del lavoro, alla loro comprensione dello stesso ed alla loro futura relazione con esso. L'educazione al lavoro generalmente mira a rendere gli studenti più consapevoli di se stessi e dell'ambiente lavorativo e a sviluppare una gamma di abilità meta-cognitive che li aiutano a fare scelte, piani

ed a prendere decisioni legate alla loro vita. Nel migliore dei casi, l'apprendimento e l'orientamento sul mondo del lavoro incoraggiano gli studenti a prendere coscienza dell'influenza di fattori come il background sociale, il genere e l'etnia, i quali possono limitare la loro "capacità di aspirare" (Appadurai, 2004). Ciò può consentire una maggiore consapevolezza del modo in cui gli "orizzonti d'azione" (Hodkinson, Sparkes & Hodkinson, 1996) sono socialmente ristretti e limitati, aumentando così la probabilità che le "preferenze adattative" (Nussbaum, 2001) siano debitamente messe alla prova. In questi e altri modi, quindi, l'apprendimento professionale può affermare di far avanzare anche l'agenda della giustizia sociale (Sultana, 2014; Hooley, Sultana & Thomsen, 2018a, 2018b).

### 3. **Sviluppi internazionali nei programmi di *work learning***

L'interesse internazionale per i potenziali benefici del CEG ha portato diversi paesi a prendere iniziative per ampliare l'accesso ai servizi, tra l'altro, incorporando l'apprendimento professionale in maniera più formale nei curricula, dai livelli primari (ad esempio Magnuson, 2000; Welde et al., 2016) fino a quelli di istruzione superiore (ad es. Foskett & Johnston, 2006; Frigerio, Mendez & McCash, 2012; Rott, 2015; Collins & Barnes, 2017). Le iniziative sia a livello di istruzione obbligatoria che superiore includono anche l'introduzione o il rafforzamento dell'insegnamento correlato al lavoro nel curriculum, garantendo che le aree di conoscenza consolidate si colleghino alle problematiche legate al lavoro e alle abilità di gestione della carriera (ad esempio insegnando valide tecniche di colloquio di lavoro nelle lezioni di arti creative; scrivere una lettera per la richiesta di un lavoro o un curriculum in una classe linguistica), attraverso la promozione di abilità imprenditoriali grazie alla costituzione di aziende o cooperative simulate sotto il tutoraggio di esperte guide aziendali (come il Young Enterprise Scheme), work shadowing e work experience e così via.

Si è prestata attenzione alle domande relative al "cosa" e al "come" dell'apprendimento professionale: vale a dire che cosa dovrebbe prevedere una proposta curricolare di *career education* e *guidance* (CEG) (ad es. Hooley et al., 2013; Thomsen, 2014; Education Scotland, 2015) e come meglio insegnare e valutare le competenze di gestione della carriera (ad es. Law, 1999; Sultana, 2013). I curricula per il career learning possono presentare vari gradi di sofisticazione in relazione a logica, contenuto, teorie dell'apprendimento e approcci pedagogici e di valutazione, ma alla fine la loro preoccupazione principale sembra essere quella di reiterare gli obiettivi di auto-sviluppo, esplorazione e gestione professionale, come spiegato nel modello DOTS (Law & Watts, 1977; Law, 1999). A questo proposito sono stati pubblicati importanti studi (ad esempio Barnes, Bassot & Chant, 2011; McCowan, McKenzie & Shah, 2017), nonché manuali, materiale digitale e basato sul Web e una pletera di risorse, tra cui linee guida su come i servizi CEG nelle scuole possano essere migliorati (Gatsby Charitable Foundation, 2014; NCGE, 2017; Sultana, 2018a; Hooley & Andrews, 2018).

La letteratura internazionale citata ha anche evidenziato che, in molti contesti, l'educazione al lavoro a scuola ha subito un'evoluzione, passando dall'essere un intervento un tantum ad avere una portata più evolutiva; dall'essere rivolta agli adolescenti all'apprezzamento del fatto che si dovrebbe iniziare a porre delle basi ancor prima, almeno con i bambini più grandi delle scuole primarie; dal rivolgersi ai singoli individui, specialmente quelli che hanno difficoltà, ad offrire un programma più universale, coinvolgendo intere classi e gruppi di coetanei; dalla focalizzazione sull'informazione professionale e sull'orientamento scolastico a guardare l'educazione alla vita lavorativa e alla cittadinanza in modo più olistico e critico (Simon, Dippo & Schenke, 1991; Pouyaud & Guichard, 2018; Irving, 2018; Midttun & McCash, 2018).

Tutta questa "frenesia" sull'istruzione e l'orientamento professionale - che ha visto la creazione di reti transnazionali incentrate sulle policy (ad esempio la rete europea di orientamento permanente; il Centro internazionale per lo sviluppo della carriera e le politiche pubbliche; CareersNet del CEDEFOP) e la formazione dei professionisti (ad es. la Rete per l'innovazione

nell'orientamento professionale e consulenza in Europa) - è sia significativa che rivelatrice. I resoconti descrittivi di iniziative abbondano e spesso presentano "esempi di buona pratica" molto apprezzate dai professionisti per la loro concretezza, i benefici promessi per gli studenti e una relazione diretta con l'azione. Tuttavia, questi non dovrebbero sostituire lo studio analitico e di valutazione, dedicato ad esaminare attentamente le più ampie relazioni contestuali. Ed è a questo che ora ci dedicheremo.

#### 4. Qual è il problema a cui l'apprendimento professionale risponde?

Un modo efficace di vedere i legami tra iniziative, le tendenze politiche e la matrice più ampia delle relazioni di potere, compresa la complessa interazione tra locale e globale, è domandarsi: qual è il problema a cui una politica specifica o un insieme di aggregazioni politiche rispondono?

Come la tradizione dell'analisi critica delle politiche ci ricorda, domandarsi come venga rappresentato il "problema" e in che modo tali rappresentazioni influiscano sul tipo di politiche e pratiche sviluppate, può aiutarci a evitare di rimanere intrappolati nelle ipotesi di uno specifico campo, contesto politico o di una pratica che vengono studiati (Simons, Olssen & Peters, 2009; Bacchi, 2009). Porre questo tipo di domande è particolarmente importante nel caso dell'educazione e dell'orientamento professionale, poiché la loro attrattività per i decisori politici è anche ideologica. Questi favoriscono, infatti, una narrativa che serve a mascherare il fallimento del sistema o ad attribuire la causa del fallimento ai responsabili **sbagliati**.

In un contesto in cui la presunta "cura" della recessione economica - maggiori investimenti nell'istruzione e nella formazione - sta producendo rendimenti decrescenti sia per i giovani che per gli adulti (Collins, 2000; Tomlinson, 2008; Brown, Lauder & Ashton, 2010), il CEG può servire per rafforzare l'agenda neoliberista di "responsabilizzazione" (Hooley, Sultana & Thomsen, 2018b), in base alla quale i problemi strutturali e sistemici, come la disoccupazione e la sottoccupazione dei laureati sono rappresentati come problemi di *singoli individui*, che sono i soli colpevoli della loro sventura (Savelsberg, 2010). Se solo avessero avuto migliori capacità di gestione professionale, se solo avessero fatto scelte educative e professionali migliori, se solo avessero modificato il loro curriculum vitae, le loro maniere, e persino il loro aspetto (Yates, Hooley & Kaur Bagri, 2016) - allora avrebbero potuto ottenere il lavoro. In questo discorso, quindi, il CEG promuove l'idea che l'individuo sia un imprenditore di sé stesso (Peters, 2016; Irving, 2018), coinvolto in un processo di "life design" (Savickas et al., 2009), con l'apprendimento professionale che acquisisce un suo ruolo sia nelle scuole che nei servizi di collocamento pubblici e privati.

In molti paesi, abbondano le narrazioni sul deficit che patologizzano sia l'educazione formale che i giovani, con la presentazione della prima come una serie di istituzioni obsolete che non rispondono ai "bisogni" dell'industria e quella dei secondi come "carenti" a livello di carattere, competenza e impegno e, quindi, da incolpare per le loro transizioni prolungate e la loro emarginazione dal mercato del lavoro (Brunila, 2013). Con tale definizione del problema, l'educazione e l'orientamento professionale tendono ad adottare una razionalità "tecnocratica" (Sultana, 2018b), con i professionisti che vedono il proprio ruolo per gran parte in termini di un rafforzamento dei legami tra scuola e lavoro (Watts, 1985), di un aiuto agli studenti per lo sviluppo quelle qualità in cui si presume siano carenti, rendendoli così più attraenti ai datori di lavoro. Se, d'altra parte, il problema delle transizioni difficili, ritardate e troncate sta nel modo in cui l'economia è organizzata e in ciò a cui essa dà maggior valore, allora l'istruzione e l'orientamento professionale hanno maggiori probabilità di assumere un ruolo diverso, "emancipatore" - che contribuisce all'iniziativa educativa complessiva di aiutare gli studenti a dare un senso al mondo in cui vivono, incluso il mondo del lavoro. Ciò significherebbe aiutarli a capire come, nonostante la società abbia permesso allo Stato di confinarli tra le quattro mura della scuola istituzionalizzata obbligatoria o quasi obbligatoria durante i migliori anni della

loro vita - in linea di principio come una preparazione per una vita indipendente e produttiva - la società non riesca a offrire a tanti di loro l'accesso a un'esistenza dignitosa.

La tesi di questo mio lavoro è che un'educazione al lavoro di quest'ultimo tipo - cioè una forma di educazione autentica che aiuti gli studenti a decodificare ciò che sta accadendo intorno a loro, dotandoli delle conoscenze, delle abilità e delle inclinazioni per aspirare, e contribuire a realizzare un mondo in cui tutti possono prosperare e raggiungere il benessere - è qualcosa di significativo, possibile e necessario. Nei paragrafi che seguono illustrerò innanzitutto il motivo per cui ritengo importante che il mondo del lavoro abbia un ruolo di spicco nei curricula di studio e formazione. Argomenterò poi a favore dell'educazione al lavoro critico, che è necessaria se il "prosperare" e il "benessere" di tutti fossero davvero l'obiettivo e la *raison d'être* dei nostri sforzi educativi.

### **5. Istruzione e mondo del lavoro**

L'argomentazione secondo cui i curricula scolastici dovrebbero dare importanza al mondo del lavoro è, per molti versi, facile da fare: il lavoro rimane centrale per la prosperità umana, e provvede a bisogni umani quali avere esperienze condivise, strutturare l'esperienza nel tempo, scopi collettivi, status e identità, oltre che per sostentamento (Veltman, 2016).

Se il lavoro è così centrale per la prosperità umana, dovrebbe essere ovvio, come la notte segue il giorno, che un'educazione fondata sull'obiettivo di promuovere e facilitare tale prosperità dovrebbe preparare tutti gli studenti per questo, in modo che essi possano godere dei benefici che ne derivano quanto più possibile. Ma qui vi sono almeno due problemi principali: in primo luogo, la natura del lavoro nel mondo contemporaneo; secondo, la natura del lavoro nel mondo a venire. Il primo suggerisce che il lavoro è tutt'altro che significativo per vaste fasce della popolazione; il secondo prevede che l'automazione e l'intelligenza artificiale (AI) renderanno obsoleto il lavoro umano. Entrambi hanno importanti implicazioni per il nostro approccio all'educazione al lavoro, come vedremo tra poco.

### **6. Il lato oscuro del lavoro**

Quando Veltman (2016) celebra l'importanza del lavoro nella vita delle persone, sta ovviamente parlando di un lavoro *significativo*. L'autrice impiega gran parte del suo libro per sottolineare come per molti il lavoro è lungi dall'essere significativo o appagante, e sostiene che, data la complessa divisione del lavoro nelle società contemporanee, è tragicamente impossibile avere la disponibilità per tutte le persone di avere un lavoro significativo che supporti la prosperità umana, anche quando il lavoro che svolgono è socialmente necessario. Ciò comunque non sminuisce la sua affermazione che il lavoro è comunque centrale nella nostra vita di esseri umani, nella misura in cui la maggior parte delle nostre esperienze di sfruttamento possono essere ricondotte ad essa, sia sotto forma di compensazione ingiusta, mancanza di rispetto o appropriazione altrui dei risultati delle proprie energie e dei propri sforzi a beneficio sproporzionato di coloro che già godono di livelli più alti di potere, status e ricchezza.

Il compito di descrivere il mondo del lavoro contemporaneo è impegnativo, dato che la propria esperienza di lavoro varia notevolmente a seconda di ciò che si fa e di dove lo si fa. Tuttavia, se dovessimo descriverlo a grandi linee, saremmo giustificati nel sostenere che il lavoro nel 21° secolo è, per molti, un tormento: uno studio Gallup condotto nel 2013 e che ha coinvolto 230.000 lavoratori di 142 paesi a tempo pieno e part-time riferisce che solo il 13% delle persone si sente coinvolto e soddisfatto dal proprio lavoro. Le relazioni dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (1999, 2016), che presentano accurati ritratti dell'esperienza di lavoro nel nord e nel sud del mondo, fanno eco a tale conclusione pessimistica. I dati dell'ILO sul "lavoro dignitoso" in tutto il mondo sono sempre più negativi per un numero sempre maggiore di persone, in base dei quattro indicatori di occupazione, protezione sociale, diritti

dei lavoratori e dialogo sociale, portando ad avere una disillusione a livello mondiale derivante dall'esperienza lavorativa delle persone, in termini di esclusione dal mercato del lavoro, cattive condizioni di lavoro, bassi salari, esposizione a vulnerabilità e insicurezza e qualità del lavoro (Ryder, 2017).

Numerosi autori hanno riflettuto sulla natura del lavoro sotto il dominio del neoliberismo, fornendo ulteriori evidenze empiriche che danno sostanza a una cupa rappresentazione del lavoro in epoca contemporanea. Un lavoro che è caratterizzato da insicurezza, precarietà, intensificazione, deskilling, contratti temporanei o a zero ore e sorveglianza intrusiva (*inter alia* vedi Sennett, 1998; Procoli, 2004; Cederström & Fleming, 2012; Frayne, 2015; Fleming, 2015). Tutti questi autori, e molti altri ancora, rafforzano il punto sollevato da una lunga serie di critici del capitalismo, a partire da Marx e arrivare fino a Gorz, e più recentemente Standing (2011), il quale, nel discutere il "preariato", distingue il 'lavoro' "(che secondo lui comprende le attività di necessità, sopravvivenza e riproduzione *oltre* allo sviluppo personale) dal 'lavoro alienato' (la cui funzione è quella di produrre output o servizi commerciabili, in cui coloro che lo controllano spesso opprimono e sfruttano quelli che lo eseguono) . Negli ultimi due secoli, questa distinzione è stata oscurata dalla santificazione dell'occupazione retribuita, addirittura operata dalle forze progressiste che hanno accettato l'idea che un "lavoro" porti "dignità", "status" e un senso di appartenenza alla società (Standing, 2018).

### 7. Autentica formazione professionale

Ci troviamo, quindi, di fronte al fatto che, per molti, ciò che passa per lavoro favorisce a malapena la prosperità umana. Inoltre, non è nemmeno chiaro se anche *questo* tipo di lavoro, per quanto insoddisfacente, sarà ancora disponibile nel prossimo futuro, per via dei progressi della robotica e dell'intelligenza artificiale. Se, come avrebbero desiderato gli ottimisti, siamo alle soglie di una nuova era d'oro del tempo libero (Kleiber, 2012), o se stiamo invece dirigendoci verso un abisso sempre più profondo tra un'élite tecnologica e il resto del mondo, nessuno può ancora saperlo. Un articolo della MIT Technology Review che riassumeva le previsioni espresse da esperti mondiali in economia e tecnologia ha concluso che veramente "non abbiamo idea di quanti posti di lavoro andranno effettivamente persi nella marcia del progresso tecnologico" (Winick, 2018).

Nulla di tutto ciò, tuttavia, rende l'educazione al lavoro irrilevante. Semmai, con così tanto in gioco in termini di accesso a vite prospere e significative, è ragionevole affermare che tutti gli studenti hanno *diritto* a un programma di educazione al lavoro autentico e onesto che li aiuti a riconoscere e comprendere il modo in cui il lavoro è modellato ora e come potrebbe essere plasmato in futuro. La domanda che ora dobbiamo porci è: è questo che gli studenti stanno ricevendo? E altrimenti, che aspetto potrebbe avere un'educazione al lavoro onesta e autentica? Ciò porta ad altre domande di tipo esistenziale, come per esempio: cosa significa essere umani? Cosa significa vivere una "buona vita"? In che modo il lavoro - definito come l'attività umana per eccellenza che trasforma la natura, incluso il proprio senso di sé - può tradursi in atti creativi che nutrano bisogni materiali ed immateriali, incluso il senso di sé nei confronti degli altri e del mondo? Che tipo di accordi sociali potrebbero/dovrebbero essere messi in atto in modo che tutti possano condurre una vita dignitosa, libera dal controllo e dallo sfruttamento? Diversi storici dell'educazione hanno documentato fino a che punto a questo tipo di domande sia stata data importanza o se piuttosto siano state eclissate da preoccupazioni più utilitaristiche legate al "guadagnarsi da vivere". Non sorprende il fatto di trovare in questo un modello ricorrente: le recessioni economiche hanno teso ad emarginare le visioni dell'educazione che una lunga serie di teorici dell'educazione - da Socrate a Dewey e Freire - ha alimentato (Carnoy e Levin, 1985), proponendo invece un utilitarismo preoccupante che subordina l'educazione agli imperativi economici.

Come ho notato nei miei articoli sull'istruzione professionale e sui programmi di orientamento in molte parti del mondo, vi è una chiara tendenza ad incoraggiare gli studenti ad adattarsi ed "alimentare" il mondo del lavoro così com'è, piuttosto che metterlo in discussione alla luce di alternative già esistenti e possibili (Sultana, 2012a, b). Come ci hanno dimostrato decenni di borse di studio in sociologia dell'educazione, questo è uno sforzo in cui l'intera impresa educativa formale collude (Watts, 1985): le scuole insegnano abilità specifiche (ad esempio la competenza professionale e digitale, l'alfabetizzazione e la matematica) e competenze generiche (ad es. le "competenze trasversali") funzionali all'economia; investono una grande quantità di risorse nella selezione, scelta e qualificazione delle persone, organizzando così la distribuzione di "mani" e "menti" attraverso l'intera gamma di posti disponibili, mentre allo stesso tempo legittimano tale distribuzione; insegnano il "lavoro" attraverso un curriculum formale, ancora di più grazie al modo di vivere che le scuole inculcano attraverso il loro ethos, le loro routines, i loro rituali, e le loro culture istituzionali e pedagogiche.

Le scuole infondono così abitudini come la disciplina del tempo, normalizzano la nozione di autorità, promuovono la propensione a posticipare la gratificazione, esigono l'accettazione di un regime disciplinare che subordina i movimenti del corpo e i bisogni fisici alle esigenze esterne, si aspettano che gli studenti facciano sforzi per ottenere premi estrinseci (come i voti) piuttosto che quelli intrinseci (come il piacere nel fare qualcosa), insegnano loro a considerare naturale la distinzione socialmente e storicamente costruita tra il "lavoro" (che è impegnativo, spesso noioso, e richiede uno sforzo disciplinato, e che è affine al "lavoro forzato" e alla "fatica") e il "gioco/tempo libero" (che si riferisce all'espressione di sé, alla libertà e al divertimento - un'opportunità per "ricrearsi") (Apple, 1995).

In tutti questi modi, le istituzioni scolastiche comunicano con forza alle generazioni più giovani delle nozioni egemoniche su come vivere nel mondo. Gli educatori devono affrontare una situazione difficile: dovrebbero insegnare *per* il lavoro, incoraggiando gli studenti ad adattarsi al "nuovo spirito del capitalismo" (Boltanski e Ciapello, 2007) in modo da avere maggiori possibilità di assicurarsi mezzi di sussistenza non sicuri in un mondo liquido (Bauman, 2006); o dovrebbero invece insegnare *sul* lavoro (e *contro* il lavoro), aiutando gli studenti a sviluppare gli strumenti di pensiero e di attivismo per mettere in discussione il modo in cui il mercato del lavoro neoliberista sta deludendo i cittadini? O forse gli educatori dovrebbero fare entrambe le cose, nel tentativo di trascendere ciò che Prilleltensky & Stead (2012) chiamano il dilemma "adattamento/sfida".

Questo dilemma è debitamente riconosciuto. Coloro che insegnano sul lavoro - tanto quanto qualsiasi altro educatore - agiscono *in loco parentis*, cioè prendono seriamente in considerazione il noto detto di Dewey che afferma che:

“Ciò che i genitori migliori e più saggi vogliono per il proprio figlio, deve essere ciò che la comunità vuole per tutti i suoi figli. Qualsiasi altro ideale per le nostre scuole è ristretto e sgradevole; se messo in atto, distrugge la nostra democrazia” (1907, p.19).

La maggior parte dei genitori - anche quelli più critici dello *status quo* - vorrebbero comunque che i propri figli avessero accesso a mezzi di sussistenza, anche se ciò comporta un compromesso temporaneo rispetto agli ideali politici e ideologici.

Un'educazione autentica tuttavia non può semplicemente concentrarsi sull'aiutare gli studenti ad "adattarsi". Mentre non ci si può aspettare che gli educatori risolvano i problemi sistemici, la risposta non è quella di un ritiro rassegnato dalla politica, dal momento che questo di per sé sarebbe un atto politico e alla fine sarebbe una collusione con il prevalente stato delle cose. Piuttosto, come educatori, siamo chiamati ad affrontare le tensioni e le contraddizioni che sorgono necessariamente nel campo "disordinato" della pratica, in cui il pragmatismo e il realismo devono rispondere agli imperativi morali ed etici dell'educazione. Mentre il dilemma tra "adattamento/sfida" non può essere prontamente risolto, i professionisti coraggiosi devono sopportare il disagio produttivo del lavorare nel campo di forza tra queste due scelte. È

rimanendo aperti alle richieste apparentemente contraddittorie rappresentate dal dilemma tra adattamento/sfida che si possono generare nuove intuizioni sull'azione emancipatoria, evitando la duplice tentazione dell'idealismo da una parte e del pessimismo dall'altra.

Questo ci porta a una serie di riflessioni finali in questo articolo, in risposta alla domanda: "Che cosa implica quindi un'autentica educazione al lavoro in una democrazia?" Le seguenti considerazioni hanno lo scopo di aprire a conversazioni critiche, piuttosto che servire come progetto per una qualche forma o modalità.

#### **8. Dal senso comune al buon senso**

Un primo punto fondamentale da sottolineare è che un'autentica educazione al lavoro *esamini le ipotesi di buonsenso su cui si basa e le forze storiche che le hanno originate*. L'attuale "lingua planetaria", che utilizza una serie di "espressioni da ascensore" come "educazione permanente" e "orientamento permanente", serve a identificare ciò che è (e ciò che non è) un "problema", creando modi di parlare al riguardo e offrendo "soluzioni" (Simons, Olssen & Peters, 2009, p.46). Essa evoca l'immagine di un mondo economico soggetto a forze di cambiamento costanti, rapide e in definitiva "inevitabili", davanti alle quali gli individui non hanno altra scelta che adattarsi se vogliono sopravvivere - e farlo per tutta la loro vita. All'interno di questo discorso, i flussi dinamici del capitale in tutto il mondo, che contribuiscono ad instabilità sempre più difficili da gestire a livello di stato nazionale (Bauman, 2017), tendono a essere reificati, cioè spesso considerati come un "dato di fatto" non aperto alla discussione, a cui non esista una valida alternativa. L'implicazione di ciò è che devono essere i singoli individui ad adattare il loro modo di essere nel mondo (Bengtsson, 2011, 2015) ed il CEG è uno dei servizi che supporta tali adattamenti, fornendo informazioni, consulenza e orientamento dove e quando necessario e per tutta la vita. È nella natura dell'ideologia totalizzante persuadere che l'ordine prevalente sia naturale, normale, evidente, universale e che funzioni nell'interesse di tutti - mentre al contrario esso confonde, esclude e denigra le alternative (Eagleton, 1991). È ugualmente nella natura di un'educazione autentica quello di rivelare il mascheramento attorno ai conflitti sociali, in cui uno stato di cose che opera nell'interesse dei potenti viene presentato da questi ultimi come se soddisfacesse gli interessi di tutti.

Un modo per aiutare gli studenti a diventare consapevoli della natura contingente della loro comprensione del mondo del lavoro è quello di *sviluppare un'immaginazione storica*. Un autentico programma educativo che ha come obiettivo il mondo del lavoro dovrebbe aiutare gli studenti a capire come il lavoro è diventato quello che è, le speranze e i sogni per una vita dignitosa e decente che a volte sono fioriti e talvolta sono stati devastati, gli interessi che sono in gioco, chi guadagnerà e chi perderà nel modellare i luoghi di lavoro in modi particolari, e cosa si possa fare per ottenere una qualche misura di controllo collettivo su tali forze e dinamiche. Ciò aiuterà gli studenti a ricordarsi di lotte passate in cui gruppi subordinati hanno rivendicato una grande quantità di diritti sul lavoro che, lungi dall'essere completi, hanno comunque portato a sostanziali differenze nella capacità da parte della maggioranza di vivere in maniera dignitosa, se non addirittura prospera.

#### **9. Ci sono alternative – un altro mondo è possibile**

Un altro modo per aiutare gli studenti a diventare consapevoli della natura contingente della loro comprensione del mondo del lavoro è quello di *sviluppare un'immaginazione antropologica/comparativa*. In altre parole, un autentico programma di educazione al lavoro incoraggerebbe anche gli studenti a capire che, come ci ricorda l'accurato appello del World Social Forum, un altro mondo è possibile (Smith, 2004); lo farebbe dando testimonianza della miriade di entusiasmanti movimenti di base che sono sorti a livello locale e globale per sfidare la "morte del lavoro" [dead labour] e mettere in atto un lavoro significativo.

In tal modo, gli educatori del lavoro critico fornirebbero agli studenti gli strumenti intellettuali e la determinazione morale non solo per mettere in discussione il presente, ma anche per immaginare modi più socialmente giusti di convivenza, fornendo loro esempi di come tali aspirazioni non siano né idealistiche né distopiche. Queste "nuove economie" costituiscono un ampio insieme di idee e pratiche che condividono una critica comune del pensiero economico tradizionale, che spaziano ideologicamente dalle "lotte difensive" (Dinerstein, 2014), che cercano di modificare e umanizzare il capitalismo verso approcci che offrono alternative al mercato e si prefiggono di prefigurare una società post-capitalista migliore nella convinzione che la prosperità personale sia davvero possibile solo all'interno delle norme e delle istituzioni della vita civile.

Tali economie contestano quindi quei canoni neoliberali che "si focalizzano sulla crescita come obiettivo economico, sulla fiducia nei mercati come meccanismi distributivi efficienti e sul ruolo del governo e delle banche nazionali nell'emissione di moneta e credito" (Avelino et al., 2015, p. 5). Tuttavia, esse non solo contestano, ma attingono anche a valori integrati, pratiche di cooperazione, aiuto reciproco, reciprocità e generosità, al fine di costruire economie diverse, ecologicamente solide e direttamente democratiche (Avelino et al., 2015).

Queste non sono iniziative strane, irripetibili o effimere: la pleora di concetti e termini in circolazione dimostra la pura vitalità della ricerca di un significato e di modi alternativi di organizzare la produzione e il consumo e la convivenza – con espressioni come "verde", "comunale", "comunità", "collaborativo", "condivisione", "inclusivo", "solidarietà", "informale", "sociale", "impatto sociale", "imprenditoria sociale", "core" ed "economie basate su beni comuni". Grazie ai movimenti anti-globalizzazione, stiamo quindi parlando di un'ondata di risposte locali, ma sempre più collegate a livello transnazionale, all'imposizione di ristrutturazioni guidate dal mercato (Sousa Santos, 2006), che rappresentano ciò che Dinerstein (2014) chiama 'movimenti di speranza'.

Questi sforzi mettono in atto "territori di speranza" che "articulate a wider conceptualization of work, as dignified work that moves away from the traditional division between work and labour, and engages rather with the possibility of conceiving work as a wider social activity by a multiplicity of subjects" (Dinerstein, 2014, 1049). Essi offrono quindi "alternative forms of sociability, social relation and solidarities, caring practices, learning processes, and emancipatory horizons" (Dinerstein, 2014, 1050).

Eppure ben pochi o quasi nessun programma di formazione professionale in circolazione fa riferimento a tali esperimenti sociali ed economici. Ben pochi discutono quelle che, secondo Piketty (2014), si potrebbero chiamare "utopie pragmatiche" - come la settimana [lavorativa] di quattro giorni, la flessicurezza, il reddito di base universale e un'imposta globale sulla ricchezza – tutte cose che richiedono un sostegno della base sociale [grassroots] per la tassazione progressiva e per la socializzazione del profitto in un mondo in cui, entro il 2030, l'1% più ricco del mondo possiederà i due terzi della ricchezza globale (Frisby, 2018).

Meno persone ancora discutono degli esperimenti, di portata persino maggiore, di "economia della solidarietà", che rappresentano alternative sia al capitalismo che alle economie pianificate, dove ciò che conta sono i "valori della vita" piuttosto che i "valori del profitto" (Miller, 2005) e che quindi ancor più profondamente turbano, sfidano e generano alternative ai tipi di identità, stili di vita e modalità politiche e istituzionali che sono ormai diventate egemonici.

Non facciamo gli "utopisti", riferendoci al significato in greco di utopia come un "non-luogo". Piuttosto, ci riferiamo alle "utopie reali", come Olin Wright (2010) le definisce in una serie di progetti editoriali che misurano il valore, i processi e gli effetti di assemblaggi economici, politici e culturali di tipo sostanziale e radicale. Un'educazione autentica ispirata da un impulso emancipatore renderebbe gli studenti consapevoli di come le persone reali in situazioni reali stiano mobilitando una serie di metodi sociali e collettivi per organizzare l'attività economica

in modi che non siano dominati dal profitto, dallo sfruttamento e dal danno ecologico. Tali esempi di "utopie pragmatiche" e "territori di speranza" includono, tra gli altri:

- Le cooperative Mondragon nella regione basca della Spagna, che ci ricordano come l'efficienza e la creazione (e la socializzazione) del profitto non si escludono a vicenda, in contesti in cui la democrazia economica e non solo civica viene valutata grazie alla partecipazione dei lavoratori alla proprietà e alla gestione (Johnson, 2017).
- Il movimento argentino dei disoccupati (Movimiento de Trabajadores Desocupados, MTD - noto anche come movimento Piquetero), che ha intrapreso azioni collettive e ha implementato forme di lavoro cooperativo e attività sociali nei quartieri che includono cooperative residenziali, formazione e istruzione e progetti ambientali, che servivano a tutti per "generate 'genuine' and 'dignified' work and democratic and solidarity practices, in collaboration with other popular movements, social organizations, local trade unions and small businesses" (Dinerstein, 2014,1043).
- Il Movimento Sin Terra (MST) che, negli ultimi tre decenni, ha mobilitato una riforma agraria coinvolgendo centinaia di migliaia di contadini senza terra, i quali occupano grandi proprietà terriere improduttive e fanno pressione sul governo per redistribuire questi terreni alle famiglie senza terra, consentendo loro di coltivare collettivamente il proprio terreno tramite cooperative, nel contesto di un'economia di solidarietà (Wright & Wolford, 2003).
- La città di Porto Alegre, in Brasile, che ormai da decenni promuove la governance partecipativa e la democrazia diretta, assegnando quote considerevoli della sua ricchezza ai cittadini, i quali decidono come e dove possa essere utilizzata sulla base di discussioni all'interno delle comunità e dei quartieri locali (Baiocchi, 2005).

Tutti questi esperimenti sociali ed economici contestano il neoliberalismo, che vede il bene comune come il risultato involontario della ricerca individuale di un interesse privato (Zamagni, 2014, 193). Al contrario, questi movimenti fanno riferimento a un mondo in cui i valori economici sono inseparabili dai valori sociali e in cui le relazioni economiche e l'attività umana a cui ci riferiamo col termine "lavoro" sono inquadrare in un contesto etico, che riguarda il modo in cui i valori sono inevitabilmente intrecciati alle relazioni sociali (Davis & Dolfsma, 2008). È in un tale contesto che il "lavoro" - anche quello modesto - può raggiungere una sua significatività. Ed è aprendo alle prospettive del possibile che l'educazione al lavoro può alterare l'effetto paralizzante di quei programmi che vorrebbero che gli studenti acconsentissero e "si adattassero" a ciò che non è adatto agli umani.

Lo stimolo delle facoltà critiche nei confronti del mondo del lavoro, nello spianare la strada alla ricerca e all'immaginazione di alternative, richiede qualcosa di più della conoscenza storica o antropologica: il gusto per ciò che *potrebbe* e ciò che *dovrebbe* essere è molto più fortemente alimentato dall'esperienza. Questa intuizione è al centro di un apprendimento profondo e di una visione dell'educazione che, nelle parole di Dewey "is not a preparation for life; it is life itself" (1916, 239). Un'autentica educazione al lavoro richiederebbe quindi più di una semplice revisione radicale del curriculum di "competenze di gestione professionale". Come nelle scuole di laboratorio di Dewey, essa si prefiggerebbe anche l'obiettivo di impegnare gli studenti in compiti e relazioni di lavoro significativo che bilancino "the distinctive capacity of individuals with their social service" (1916, 360). Ciò richiederebbe la revisione del sistema educativo che è diventato sempre più un'immagine speculare del mercato, portandoci a ribadire l'affermazione di Dewey, secondo il quale il tipo di istruzione che lo interessava non era "not one which will 'adapt' workers to the existing industrial regime; I am not sufficiently in love with the regime for that" (1916, 42). Perché è vivendo la vita in un ambiente che promuove la prosperità umana che gli adulti di domani non potranno più accettare niente di meno che tali relazioni democratiche e abilitanti nel mondo del lavoro e nella vita civile in generale.

## 10. Conclusioni

In questo articolo si è argomentato il diritto degli studenti di tutte le età ad un'educazione autentica che espanda la loro comprensione del "lavoro" come fonte di realizzazione personale, e si è sostenuto che la maggior parte dei programmi di educazione al lavoro tende a presentare il mondo del lavoro in modo reificato, incoraggiando i partecipanti a rispettare, acconsentire e colludere, piuttosto che a comprendere, sfidare e contestare. Questo mio contributo ha inoltre difeso quei programmi di educazione al lavoro che promuovono la comprensione di come, nel tempo e nello spazio, le comunità hanno lottato per migliorare le condizioni di lavoro e, in alcuni casi, hanno persino iniziato a sviluppare sistemi economici che operano con una logica e con dei valori diversi rispetto a quelli del mercato. Un simile curriculum potrebbe essere giustificato se l'educazione viene intesa come uno sforzo che trasmette (*educare*) ed estrae (*educere*) il meglio di ciò che l'umanità può essere. L'educazione al lavoro così intesa coinvolgerebbe gli studenti in un discorso che decostruisce, interrompe e sfida il sistema economico, in tutte le sue forme complesse, evidenziando quegli sforzi che hanno chiaramente dimostrato che "un altro mondo è possibile".

### Riferimenti bibliografici

- Allais, S., & Shalem, Y. (2018). *Knowledge, curriculum, and preparation for work*. Leiden: Brill.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp.59–84). Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Apple, M.W. (1995). *Education and power* [2<sup>nd</sup> ed.], New York: Routledge.
- Avelino, F., Wittmayer, J., Dumitru, A., Longhurst, S., Hielscher, S., Weaver, P., et al. (2015). 'New economies'? A transformative social innovation perspective. TRANSIT Working Paper No. 3, September.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest, N.S.W: Pearson.
- Baiocchi, G. (2005). *Militants and citizens: The politics of participatory democracy in Porto Alegre*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barnes, A., Bassot, B., & Chant, A. (2010). *An introduction to career learning & development 11-19: Perspectives, practice and possibilities*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid times: living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2017). *A chronicle of crisis: 2011-2016*. London: Social Europe Editions.
- Bengtsson, A. (2011). European policy of career guidance: The interrelationship between career self-management and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education*, 9(5), 616–627.
- Bengtsson, A. (2015). European career guidance policy: A focus on subtle regulatory mechanisms. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung - Report*, 38(2), 241–250.
- Boltanski, L., & Ciapello, E. (2007). *The new spirit of capitalism*. London: Verso.
- Bowes, L., Smith, D., & Morgan, S. (2005). *Reviewing the evidence base for careers work in schools* (iCeGS Occasional Paper). Derby, England: University of Derby, International Centre for Guidance Studies.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2010). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunila, K. (2013) Hooked on a feeling: education, guidance and rehabilitation of youth at risk. *Critical Studies in Education*, 54(2), 215–228.
- Carnoy, M., & Levin, H.M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, Ca.: Stanford University Press.
- Cederström, C., & Fleming, P. (2012). *Dead man working*. Arlesford: Zero Books.
- Collins, R. (2000) Comparative and historical patterns of education. In M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 213–239). Netherlands: Springer.

- Collins, J. and Barnes, A. (2017). *Careers in the curriculum. What works?* London: The Careers & Enterprise Company. Retrieved July 19, 2019, from [https://www.careersandenterprise.co.uk/sites/default/files/uploaded/careers\\_in\\_the\\_curriculum\\_report\\_what\\_works.pdf](https://www.careersandenterprise.co.uk/sites/default/files/uploaded/careers_in_the_curriculum_report_what_works.pdf)
- Davis, J.B. & Dolfsma, W. (2008). Social economics: An introduction and a view of the field. In J.B. Davis & W. Dolfsma (Eds.), *The Elgar companion to social economics* (pp. 1–7). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- de Sousa Santos, B. (Ed.). (2006). *Another production is possible*. London: Verso.
- Dewey, J. (1907). The school and social progress. In *The school and society* (pp. 19–44). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dinerstein, A.C. (2014). The dream of dignified work: on good and bad utopias. *Development and Change*, 45(5), 1037–1058.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. London: Verso.
- Education Scotland (2015). *Developing the young workforce: Career education standard (3–18)*. Education Scotland: Livingston.
- Fleming, P. (2015). *The mythology of work: How capitalism persists despite itself*. London: Pluto Press.
- Foskett, R., & Johnston, B. (2006). *Credit-bearing careers education*. Southampton: University of Southampton.
- Frayne, D. (2015). *The refusal of work: The theory and practice of resistance to work*. London: Zed Books.
- Frigerio, G., Mendez, R., & McCash, P. (2012). *Redesigning work-related learning: A management studies placement module*. Career Studies Unit: University of Warwick.
- Frisby, D. (2018). Wealth inequality is soaring. Here are the 10 reasons why it's happening. *The Guardian*, 12 April.
- Gatsby Charitable Foundation (2014). *Good career guidance*. London: Gatsby Charitable Foundation.
- Grubb, W. N., & Lazerson, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Griffin, P., McGraw, B., & Care, E. (Eds.). (2012). *Assessment and teaching of 21<sup>st</sup> century skills*. Netherlands: Springer.
- Hodkinson, P., Sparkes, A. C., & Hodkinson, H. (1996). *Triumphs and tears: Young people, markets, and the transition from school to work*. London, UK: David Fulton.
- Hooley, T. (2018) A war against the robots? Career guidance, automation and neoliberalism. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.93–108). London & New York: Routledge.
- Hooley, T., Watts, A. G. Sultana, R. G., & Neary, S. (2013). A critical examination of the 'Blueprint' model of career development. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41(2), 117–131.
- Hooley, T., & Dodd, V. (2015). *The economic benefits of career guidance*. Careers England.
- Hooley, T., & Andrews, D. (2018). *The careers leader handbook: How to create an outstanding careers programme for your school or college*. Bath: Trotman Publishing.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (Eds.). (2018a). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. London & New York: Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018b). The neoliberal challenge to career guidance—Mobilising research, policy and practice around social justice. In T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp. 1–28). London & New York: Routledge.
- Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L., & Bysshe, S. (2002). *The economic benefits of guidance* (iCeGS Research Report Series No. 3). Derby, England: University of Derby, International Centre for Guidance Studies.
- International Labor Organization (1999). *ILO: Decent work*, Report of the Director-General,

- International Labour Conference, 87th Session, Geneva.
- International Labor Office (ILO) (2016). *World employment and social outlook: Trends 2016*. Geneva: ILO.
- Irving, B. (2018). The pervasive influence of neoliberalism on policy guidance discourses in career/education: Delimiting the boundaries of social justice in New Zealand. In T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds.) *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp. 47–62). London & New York: Routledge.
- Johnson, R.D. (2017). *Rediscovering social economics: Beyond the neoclassical paradigm*. London: Palgrave Macmillan.
- Kalleberg, A. L. (2007). *The mismatched worker*. New York: W.W. Norton.
- Killeen, J., & Kidd, J.M. (1991). *Learning outcomes of guidance: a review of research*. Research Paper No. 85. Sheffield: Employment Department.
- Kleiber, D. (2012). Taking leisure seriously: New and older considerations about leisure education. *World Leisure Journal*, 54(1), 5–15.
- Kuhn, M., & Sultana, R. G. (Eds.). (2006). *Homo sapiens Europæus? Creating the European learning citizen*. New York: Peter Lang.
- Kuratko, D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, September, 577–597.
- Law, B. (1999). Career learning space: new DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(1), 35–54.
- Law, B. & Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community*. London: Church Information Office.
- Magnuson, C.S. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development*, 27(2) 89–101.
- McCowan, C., McKenzie, M., & Shah, M. (2017). *Introducing career education and development: A guide for personnel in educational institutions in developed and developing countries*. Australia: InHouse Publishing.
- Midttun, K., & McCash, P. (2018). Social justice: Integrating theory and practice to stimulate reflexivity and enactment. In T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds) *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude* (pp. 183–199). London & New York: Routledge.
- Miller, E. (2005). Solidarity economics: Strategies for building new economies from the bottom-up and the inside-out. Grassroots economic organizing (GEO) Collective. Retrieved July 20, 2019, from [http://base.socioeco.org/docs/doc-7377\\_en.pdf](http://base.socioeco.org/docs/doc-7377_en.pdf)
- Mundy, K., Green, A., Lingard, R., & Verger, A. (2016). Introduction: The globalization of education policy – key approaches and debates. In K. Mundy, A. Green, R. Lingard & A. Verger (Eds.), *The Handbook of global education policy* (pp. 1–20). Chichester: John Wiley & Sons.
- National Centre for Guidance in Education (2017) *A whole school guidance framework*. Dublin: NCGE.
- Nussbaum, M. (2001). Adaptive preferences and women's options. *Economics and Philosophy*, 17, 67–88.
- Olin Wright, E. (2009). *Envisioning real utopias*. London: Verso.
- Peters, M. A. (2016). Education, neoliberalism and human capital: homo economicus as 'entrepreneur of himself'. In S. Springer, K. Birch & L. MacLeavey (Eds.), *The handbook of neoliberalism* (pp. 297–307). Abingdon: Routledge.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Procoli, A. (Ed.). (2004). *Workers and narratives of survival in Europe: The management of precariousness at the end of the twentieth century*. New York: SUNY Press.
- Pouyaud, J., & Guichard, J. (2018). A twenty-first century challenge: How to lead an active live whilst contributing to sustainable and equitable development. In T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp. 31–46). London & New York: Routledge.

- Prilleltensky, I. & Stead, G. B. (2012). Critical psychology and career development: unpacking the adjust–challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39(4), 321–340.
- Rott, G. (2015). Academic knowledge and students' relationship to the world: career management competence and student centred teaching and learning. *Journal of the European Higher Education Area*, 2, 51–70.
- Ryder, G. (2017). Decent work or indecent politics. *Social Europe* (1 February).
- Savelsberg, H.J. (2010). Setting responsible pathways: The politics of responsabilisation. *Journal of Education Policy*, 25(5), 657–675.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P, Duarte, M. E., Guichard, J., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
- Schwartz, B. (2015). *Why we work*. New York: Simon & Schuster.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton & Company.
- Sharma, A. (2016). The STEM-ification of education: the zombie reform strikes again. *Journal for Activist Science & Technology Education*, 7(1), 42–50.
- Simon, R. I., Dippo, D. A., & Schenke, A. (1991). *Learning work: A critical pedagogy of work education*. New York: Greenwood.
- Simons, M., Olssen, M., & Peters, M.A. (Eds.). (2009). *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21<sup>st</sup> Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Smith, J. (2004). The World Social Forum and the challenges of global democracy. *Global Networks*, 4(4), 413–421.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Standing, G. (2018). The Left should stop equating labour with work. *Social Europe*, 23 March.
- Sultana, R. G. (2012a). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248.
- Sultana, R.G. (2012b). Career education: past, present...but what prospects? *British Journal of Guidance and Counselling*, 41(1), 69–80.
- Sultana, R. G. (2012c) 'Flexibility and security? The implications of 'flexicurity' for career guidance.' *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(2), 145–163.
- Sultana, R. G. (2013). 'Career management skills: assessment for learning.' *Australian Journal of Career Guidance*, 22(2), pp.82–90.
- Sultana, R. G. (2014). Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 5–19.
- Sultana, R. G. (2018a). *Enhancing the quality of career guidance in secondary schools: A handbook*. University of Camerino: MyFuture Publication.
- Sultana, R. G. (2018b). Precarity, austerity and the social contract in a liquid world: career guidance mediating the citizen and the state. In T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.63–76). London & New York: Routledge.
- Thomsen, R. (2014). *A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career learning*. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL.
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49–61.
- Vally, S. & Motala, E. (Eds.). (2014) *Education, economy and society*. Pretoria, South Africa: University of South Africa (UNISA) Press.
- van de Oudeweetering, K. & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula, *The Curriculum Journal*, 29(1), 116–133.

- Veltman, A. (2016). *Meaningful work*. Oxford: Oxford University Press.
- Watts, A.G. (1985) Education and employment: the traditional bonds. In R. Dale (Ed.), *Education, training and employment: Towards a new vocationalism?* Oxford: Pergamon.
- Watts, A. G. (2014). Cross-national reviews of career guidance systems: Overview and reflections. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 32(1), 4–14.
- Welde, A. M. J., Bernes, K. B., Gunn, T. M., & Ross, S. A. (2016). Career education and the elementary school level: student and intern teacher perspectives. *Journal of Career Development*, 43(5), 426–446.
- Winick, E. (2018). Every study we could find on what automation will do to jobs, in one chart. *MIT Technology Review*, January 25.
- Wright, A., & Wolford, W. (2003). *To inherit the earth: The landless movement and the struggle for a new Brazil*. Oakland, CA: Food First Books.
- Yates, J., Hooley, T., & Kaur Bagri, K. (2016). Good looks and good practice: the attitudes of career practitioners to attractiveness and appearance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(5), 547–561.
- Zamagni, S. (2014). Public happiness in today's economics. *International Review of Economics*, 61, 191–196.