

di Francesco Sinopoli da Italiani Europei del 23/7/2019 - Di cosa parliamo quando parliamo di neoliberalismo? E quando parliamo di senso e missione dell'istruzione e dell'educazione? Vi è un nesso fra i due termini? «Il liberismo – ha spiegato Gramsci – è un programma politico, destinato a mutare, in quanto trionfa, il personale dirigente di uno Stato e il programma economico dello Stato stesso, cioè a mutare la distribuzione del reddito nazionale». Il liberismo, dunque, non è «espressione spontanea, automatica del fatto economico», ma è una «regolamentazione» di carattere statale, un fatto di volontà consapevole dei propri fini. In realtà, assumendo Gramsci come bussola di questa nostra navigazione nel XXI secolo, dobbiamo analizzare come anche oggi il programma liberista tenda a «privatizzare lo Stato», a sottoporlo alla egemonia di un nuovo «personale dirigente», formato direttamente dal capitale e, dunque, ostile a formule organizzative democratiche della società, considerate come ostacolo all'accumulazione privata di funzioni direttive, poteri e risorse.<sup>1</sup> Nel corso della storia d'Italia ha operato in modo che la Costituzione stessa fosse messa in discussione come pilastro della Repubblica e della democrazia. Spiegava Piero Calamandrei: «la vera causa della mancata attuazione della Costituzione è questa: il timore di quell'articolo 3 che si propone di eliminare le sperequazioni sociali e di sostituire la dignità del lavoro al privilegio della ricchezza».<sup>2</sup> «Dopo la fine della seconda guerra mondiale – ricordò Mario Lodi – abbattuto il fascismo, in Italia si parlava di libertà, di vita democratica, di uno Stato nuovo da edificare distruggendo le strutture borboniche e autoritarie che erano servite al fascismo per instaurare la dittatura. Molti educatori, entrando nella scuola per iniziare l'insegnamento in quel periodo, erano impegnati politicamente per creare una società nuova, fondata sulla collaborazione e sulla solidarietà degli uomini, invece che sulla competizione e sul profitto».<sup>3</sup> Quanto suonano attuali queste valutazioni del maestro Mario Lodi. Sono il segno che in realtà, a decenni di distanza, siamo costretti a combattere contro lo stesso avversario, nelle scuole e nelle università, che ci condusse prima al 1968 e poi agli anni Settanta.

A partire dagli anni Sessanta anche l'Italia visse una fase di crescita democratica: le lotte operaie, le battaglie sindacali di categoria, le dure critiche a un sistema scolastico ancora preposto a compiti di conservazione sociale e conformismo ideologico, la forte crescita del movimento studentesco e altri importanti fenomeni (come il dissenso cattolico), la critica femminista ai modelli e ai costumi patriarcali, la trasformazione dei rapporti familiari, una diversa concezione della partecipazione politica concorsero a ridisegnare nuovi scenari sociali ed esistenziali e a produrre importanti mutamenti nella cultura e nella coscienza collettiva.<sup>4</sup>

Dalla fine degli anni Ottanta, il neoliberalismo pose definitivamente fine alla precedente fase pluridecennale, ribaltando e cancellando la dinamica democratica che l'aveva contraddistinta. Emerse la strategia di trasformare progressivamente alcuni canali della scuola pubblica di massa in una sorta di servizio sociale che eroga formazione a domanda, totalmente subalterno alle esigenze della nuova produzione. Emerse il tipo d'uomo richiesto dall'ordine neoliberista: quello che è stato definito «uomo flessibile», un uomo da cui si pretende soprattutto l'abilità e la duttilità nell'adeguarsi permanentemente a percorsi lavorativi discontinui e privi di sicurezze. Di qui la diffusione dell'idea che abbia sempre meno senso investire tempo e sforzi in formazione per conquistare una condizione sicura per poter poi edificare i progetti e le aspirazioni dell'esistenza. La flessibilità, del resto, erode diritti, tutele e forme di sicurezza. Ma

quell'uomo flessibile conduceva all'emergere della dottrina del merito e dell'eccellente.

Oltre mezzo secolo dopo Calamandrei, Bruno Trentin, le cui idee, il cui pensiero e le cui analisi continuano a essere, per il sindacato, la sinistra, gli intellettuali, non solo italiani, una straordinaria risorsa, scrisse il 13 luglio del 2006 un articolo per il quotidiano "l'Unità" proprio sul tema del merito e della meritocrazia. Il suo tarlo era quel-lo di capire come fosse stato possibile che quella ideologia negativa del merito come forma di esclusione sociale fosse penetrata così in profondità perfino nel pensiero della sinistra, tanto da averla accettata senza alcuna capacità critica. Trentin rilanciò la questione sul piano della formazione, dell'istruzione e della mancata applicazione dell'articolo 3 della Costituzione. La meritocrazia come forma originaria e ideologica di esclusione dal potere, sostenne Trentin, venne sprezzantemente criticata e respinta fin dall'Illuminismo. E tuttavia, sul finire del Novecento prese avvio quella concezione di merito come elargizione di un premio da parte del potere, e dunque come esclusione sociale, con una torsione ideologica potente a tal punto da diventare egemone. «Il significato di ridimensionare ogni valutazione fondata sulla conoscenza e il saper fare, valorizzando invece, come fattori determinanti, criteri come quelli della fedeltà, della lealtà nei confronti del superiore, di obbedienza e, in quel contesto, negli anni del fordismo, dell'anzianità aziendale». Purtroppo, sostiene Trentin trent'anni dopo il 1968, tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo «il concetto di merito, sinonimo di obbedienza e di dovere, ha ritrovato un punto di riferimento nel sistema di promozione e di riconoscimento delle organizzazioni militari nel confronto del comportamento dei loro sottoposti». Ovvero, un valore profondamente neoliberale, e dunque profondamente negativo, da riscoprire, perfino a sinistra. L'amara constatazione di Trentin: «quello che sorprende è che la cultura della meritocrazia (magari come antidoto alla burocrazia, quando la meritocrazia è il pilastro della burocrazia) sia riapparsa nel linguaggio corrente del centrosinistra e della stessa sinistra, e con il predominio culturale del liberismo neoconservatore e autoritario, come un valore da riscoprire. Mentre in Europa e nel mondo oltre che nel nostro paese, i più noti giuristi, i più noti studiosi di economia e di sociologia, da Bertrand Schwartz a Amartya Sen, a Alain Supiot si sono affannati a individuare e a riscoprire dei criteri di selezione e di opportunità del lavoro qualificato, capaci di riconciliare – non per pochi ma per tutti – libertà e conoscenza; di immaginare una crescita dei saperi come un fattore essenziale, da incoraggiare e da prescrivere, introducendo così un elemento dinamico nella stessa crescita culturale della società contemporanea». A un certo punto, le classi egemoniche, per dirla con Gramsci, hanno risposto alle crisi ricorrenti del capitalismo e delle forme di produzione capitalistica attraverso una precisa strategia. Gli Stati nazionali, ma anche l'Europa e l'Occidente intero, si accorsero che non sarebbe stato possibile portare tutti i loro cittadini "in salvo". Emerse dunque la volontà di individualizzare il "salvataggio". Una sorta di "si salvi chi può", ossia chi ne è capace, chi nasce già con l'opportunità di salvarsi. Il capitalismo trae da qui una delle forme della sua uscita dalle crisi: mettere in campo la più grande operazione di esclusione sociale mai compiuta nella storia moderna. Da dove partire? Proprio dai sistemi dell'istruzione pubblica, poiché come ancora scrive Trentin, "conoscenza è libertà", la cui conciliazione vale "non per pochi, ma per tutti". Un passaggio, quest'ultimo, che certo non era sfuggito neppure a don Lorenzo Milani nella esortazione sul senso di liberazione avanzato dalla conoscenza contenuta nella "Lettera a una professoressa". Il graduale allontanamento dalla Costituzione fu compiuto proprio con l'elaborazione di un vero e proprio "alfabeto dell'esclusione" sociale, che trovava nelle riforme regressive della scuola e dell'università un punto fermo. E purtroppo anche i governi di centrosinistra caddero nella trappola, perfino sintattica e ideologica, del costante riferimento

alla centralità del merito. Da questa risposta alle crisi del capitalismo, nacquero due strategie: progressivo definanziamento della struttura pubblica della conoscenza, dagli asili all'università; provvedimenti legislativi che la massacrarono, nel tentativo di riordinarne l'orizzonte organizzativo in virtù di quelle parole d'ordine dettate da incostituzionalità ed esclusione. Ciò ha portato nel secondo decennio del XXI secolo alla situazione paradossale di una esclusione sociale dalla conoscenza e dalla formazione universitaria (e dunque dal processo di liberazione umana, secondo le nitide parole di Trentin) drammatica: ogni anno, dal 2008, oltre centomila ragazze e ragazzi promossi alla maturità non si sono iscritti e continuano a non iscriversi all'università per ragioni economiche, e il diritto allo studio è diventato solo una foglia di fico utile per pochi. Ma è nella scuola pubblica che si è giocata la partita decisiva e più poderosa. La legge 107, la cosiddetta "Buona scuola", è il pieno compimento di quella strategia di esclusione ed è anche il pieno di-spiegarsi di una ideologia meritocratica negativa e anticostituzionale. Per questo va abolita e sostituita con la scuola della Costituzione. Distinguendo un'istruzione per il profitto da un'istruzione per la democrazia, Martha Nussbaum ha appassionatamente difeso la cultura umanistica come componente essenziale della democrazia, in quanto essa mantiene l'accesso alla conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l'autonomia del giudizio e la forza dell'immaginazione.<sup>5</sup> Poiché «ogni rapporto di egemonia è necessariamente un rapporto pedagogico», l'ordine neoliberista – nella misura in cui dissolve l'essenza della cittadinanza democratica e pietrifica la mobilità sociale fondata sul merito («l'influenza positiva del fattore educazione sulla mobilità sociale tende ad annullarsi») – necessita soprattutto di individui "educati al consumo" passivo di merci sempre nuove e, contestualmente, ben addestrati a venderli continuamente come merce più attraente e desiderabile delle altre in un mercato del lavoro sempre più deregolamentato in cui chi è più debole non sopravvive. Il sistema di istruzione, in questa prospettiva, non dovrebbe più preoccuparsi di costruire la cittadinanza democratica, non dovrebbe più rappresentare il luogo principale per l'edificazione dell'eguaglianza sociale, non dovrebbe più garantire una formazione di qualità per tutti.

L'altra strategia neoliberista, che è effetto di una vera e propria moda ormai consolidata, sostiene che l'istruzione meritocratica debba formare il "capitale umano" per il sistema di produzione capitalistico 4.0. E qui si apre una enorme discussione teorica, filosofica, socio-logica, ma anche economica e costituzionale. Educare e istruire il capitale umano, infatti, non può essere la missione della scuola, almeno di quella pubblica, e neppure di quella professionale. Il rischio è quello di piegare la conoscenza a quelle parzialità gnoseologiche utili per fare qualcosa nel mercato del lavoro, il cui destino futuro non è ancora del tutto noto. Insomma, col capitale umano si rischia di piegare il sapere al saper fare, una riduzione del tutto inutile, che trasforma una straordinaria missione in un abbaglio. Lo sanno bene i nostri docenti, che ogni giorno devono misurarsi con quella necessità di fornire conoscenze, considerate spesso inutili dal punto di vista del capitale umano, ma necessarie per sapere come stare al mondo, come crescere sviluppando un'identità matura e complessa, come valutare criticamente le migliaia di informazioni di cui il sistema moderno delle comunicazioni ci inonda.

A cosa serve infatti una conoscenza generale se non a fornire una possibilità di liberazione umana, soprattutto a coloro che partono da situazioni di disagio? I nostri docenti sanno che studiare, sapere, appropriarsi delle parole (come pensava giustamente don Milani) non solo fa bene alla salute (e non solo mentale) ma consente di superare il disagio. Come sostiene Edgar Morin,<sup>6</sup> viviamo una "crisi multidimensionale", ritratto di una circolarità di crisi complessa, di una

“policrisi dai molteplici volti”: internet, il sapere googlizzato, le vulgate tecnoeconomiche e il pericolo per la cultura. L’individualismo, l’inciviltà, la degradazione (o esasperazione) del Super-io e della solidarietà. Crisi economica, di civiltà, di società, di democrazia; “crisi dell’umanità”, del vivere, del “saper vivere” e “dell’insegnare a vivere”. Crisi dell’educazione dunque e della conoscenza come capo-fila di questa “nebulosa spirale di crisi”, che dipende dalle une e dalle altre e al contempo le implementa. Come uscire dalla crisi?

Insegnare non è solo un atto burocratico: è molto di più in una società democratica, come direbbe John Dewey «è come costruire un pavé, una serie di difficoltà, per dare la possibilità a un bambino di passare dall’esperienza della caduta all’esperienza autonoma del rialzarsi, come conquista». Si tratta anche di un’esperienza di “con-sapevolezza della propria volontà”, e dunque della propria libertà. Ed è, per sua natura, condivisa e condivisibile. La scuola è dunque questo cammino accidentato attraverso le esperienze della vita, alla conquista della maturità civile e della libertà di pensiero. E, come direbbe Tzvetan Todorov in maniera efficace, i nemici della scuola sono i nemici della democrazia.

Non è un caso che dal punto di vista empirico il neoliberismo abbia dettato una policy all’alta formazione, che si è focalizzata sulla massimizzazione più elevata possibile della competitività internazionale nei mercati capitalistici globali, mediante la diffusione, tutta ideologica, del concetto di “capitale umano”, piegando a questo fine la ricerca. L’impatto sugli studenti e sulle università è stato devastante. Per alimentare la competitività nazionale, le istituzioni universitarie sono state riformate e ristrutturate, e inserite nelle prassi tipicamente aziendalistiche di governo degli individui e delle istituzioni. Istituzioni universitarie, docenti e ricercatori sono stati così costretti a esibire capacità gestionali tipicamente aziendali, nell’interesse del vantaggio competitivo nell’economia della conoscenza, mediante l’innovazione, la commercializzazione della ricerca, e la promozione e l’espansione della qualità dei servizi formativi. Dobbiamo confrontarci ogni giorno con criteri educativi imposti dall’alto che, mediante una forte burocratizzazione performativa e un sistema di valutazione di fatto invalidante, che produce e approfondisce le diseguaglianze sociali, sembrano ignorare i principi dell’insegnamento e dell’apprendimento democratico.

E dunque, il punto è come uscirne: come sarà possibile contribuire davvero alla creazione di cittadini che pensano in modo critico, che partecipano alla democrazia? È evidente che per quanto riguarda i principi di apprendimento democratico dobbiamo sforzarci di sostenere che ogni materia scolastica può essere insegnata in un modo che sia coerente con l’apprendimento democratico. Intanto, eliminando ad esempio la prassi del cosiddetto “indottrinamento”, che riduce la capacità di autodeterminazione di ciascuno e finisce per negare agli studenti la legittimità di possedere opinioni alternative, o addirittura visioni del mondo alternative.

Qui ci soccorre la riflessione di Henry Giroux, che sviluppa molti temi chiave nella sfida complessiva al neoliberismo e alla società classista ed elabora una pedagogia critica progressiva. Giroux parla costantemente dell’importanza dell’impegno democratico nella vita pubblica ed elabora un linguaggio non solo di critica alle istituzioni e alle politiche oppressive, ma soprattutto di possibilità. La sua opera insiste sul fatto che gli educatori debbano esaltare le capacità umane e la democrazia partecipativa in ogni disciplina scolastica. E ciò lo ha

inevitabilmente condotto alla critica multidimensionale delle caratteristiche del neoliberismo, politiche, economiche, sociali, culturali, educative. Per insegnare bene occorre misurarsi col sistema qual è venuto configurandosi oggi. Ma occorre anche sfidare il nuovo fenomeno, occorre ripensare radicalmente il modo in cui il sistema educativo è stato costruito in quanto soggetto e agente della trasformazione neoliberista: fornire agli educatori le chiavi per capire assai più di prima la formazione dell'identità e dei valori morali, poiché lo stesso neoliberismo ha compreso l'impatto e l'influenza che essi possono avere. Il sapere neoliberista s'impone come pensiero unico, lo sfrutta e lo distribuisce, per creare dominio. Ecco perché Giroux si concentra in modo particolare sul ruolo degli insegnanti e dei docenti, sia nel sistema scolastico che in quello universitario. Come intellettuali pubblici, insegnanti e docenti hanno la responsabilità di conoscere sempre di nuovo, oltrepassando i limiti della conoscenza specialistica. In "Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?"<sup>7</sup> egli dimostra come l'abbandono delle politiche sociali verso i giovani illustri al meglio il brutale rigetto di un futuro democratico. Più di altri riconosce che le nuove forze dell'economia richiedono comunità "disponibili" a perdere, come i disoccupati, i NEET, i disabili, coloro che possono essere "scartati" al fine di aumentare i margini di profitto altrove, come d'altronde pochi anni prima aveva previsto già Zygmunt Bauman.<sup>8</sup> E come Giroux, anche Bauman sostiene a sua volta l'importanza dell'istruzione e dell'educazione, dei maestri e dei docenti, nell'impegnarsi in un dialogo costante con coloro che forniscono le chiavi per comprendere come un sistema opprime e insegni l'obbedienza. Ciò significa non appiattirsi solo a "predicare" l'uscita dalle disuguaglianze, ma a insegnare come uscire. Compito della scuola democratica allora, affermano Bauman e soprattutto Giroux, è proprio quello di offrire un'analisi lucida, razionale, onnicomprensiva, dei meccanismi della divisione, del controllo, dell'oppressione e dell'incorporazione, elementi caratteristici del pensiero neoliberista. «L'educazione radicale – scrive Giroux – non fa riferimento a una disciplina, o a un corpus di conoscenze. È un particolare tipo di prassi e un modo particolare di porre domande e mettere in dubbio istituzioni date e concetti dati».

D'altronde, già John Dewey – come dicevamo – in "Democrazia e società" aveva cercato il nesso tra democrazia ed educazione. Dewey lottava con le armi della filosofia e del pensiero critico contro la prima penetrazione del neoliberismo del Novecento, negli Stati Uniti. A quale domanda doveva rispondere la sua filosofia educativa per essere efficace? Egli combatteva contro l'idea neoliberista, per la quale il fine dell'insegnare è quello di adattare alunni e studenti ai contesti economici predeterminati e alle loro condizioni. Nella concezione neoliberista, un telaio aveva una sola interpretazione: quella di strumento utile per lavorare il cotone. Per Dewey, al contrario, il telaio era qualcosa di più rispetto a quell'inizio di pensiero unico e ridotto. Nel suo laboratorio, quel telaio non era solo uno "strumento" di lavoro, ma un elemento della conoscenza, diveniva parte del mondo-della-vita dei suoi allievi. Il telaio era la storia. Il telaio era la scienza fisica. Il telaio era la matematica. Ed era anche economia. Un telaio è la scoperta, è quell'elemento che suscita la curiosità intellettuale, è "rischio, coraggio e immaginazione". E cos'altro è una scuola democratica se non questo? Lo spazio per risposte immaginative, razionali a situazioni uniche (il telaio) era stato letteralmente spazzato via dagli imperativi della gara standardizzata e dalla competizione. Insomma, sosteneva Dewey, se vuoi davvero valutare un alunno mettilo dinanzi all'imprevisto, all'incertezza, e osserva in che modo coraggio e immaginazione creatrice giocano a suo vantaggio. Si tratta qui dell'essenza stessa dell'educazione, non imporre ma accompagnare il cammino dell'esperienza; come quando un

bimbo che fa i primi passi viene ac-compagnato a conquistare la posizione eretta, non lo si sgrida, non lo si valuta, né lo si giudica, ma lo si accompagna nel comprendere. Va-lutare un alunno, nella scuola democratica sognata da Dewey, signi-fica tornare alle radici dell'educazione, che affondano nello sviluppo di tutte le facoltà. E quando Dewey teorizzava l'alleanza studentesca contro l'arroganza e la prepotenza degli ignoranti, non preconizzava forse le fake news di oggi e i difetti della rete, che diseducano all'uso del metodo scientifico per valutare le conoscenze? Tutto ciò ci conduce a riflessioni critiche sul nostro sistema educativo, nel tenta-tivo di proporre rimedi e mettere al riparo le nuove generazioni. Ecco perché occorre ripartire dal ripensamento della scuola dell'infanzia.

Molto spesso la transizione dalla scuola per l'infanzia alla scuola ele-mentare viene definita, a livello internazionale, con il termine "rea-diness", prontezza, l'essere già pronti per qualcosa. In molti paesi ciò coincide con l'essere pronti "per la scuola". Un approccio che tenta di rendere pronti i bambini per la scuola, molto diffuso, ma che col tempo si è dimostrato estremamente limitato, soprattutto con la diffusione delle nuove tecnologie della comunicazione. Dal punto di vista specificamente pedagogico, questo approccio tende a esporre i bambini che ancora vivono nelle scuole per l'infanzia alla cultura del-la scuola primaria. Un approccio noto con il termine internazionale di "schoolification", scuolificazione, che esprime il tentativo di pre-parare, rendere pronti i bambini in età infantile alla prima elemen-tare, usando parametri e paradigmi didattici tipici di quest'ultima. La ricerca pedagogica degli ultimi decenni avverte che è necessario un vero e proprio cambio di paradigma. Cosa vuol dire? Intanto, più si incrementano qualitativamente le pratiche pedagogiche maggiori saranno i benefici per i bambini, soprattutto dal punto di vista dello sviluppo cognitivo. In alcuni paesi, soprattutto in alcune zone degli Stati Uniti e del Nord Europa, si stanno sviluppando una cultura e una pratica pedagogica "child-centred", in particolare dopo le spe-rimentazioni relative alla intelligenza multipla e alle facoltà cogniti-ve dei primi anni di vita incrementate dai mezzi di comunicazione, come le App (Howard Gardner e la scuola di Filadelfia su tutte, con le ricerche sulla App Generation e sullo sviluppo contestuale delle intelligenze multiple). Un motto di queste scuole pedagogiche segna il cambio di paradigma: basta preparare i bambini alle scuole ele-mentari, occorre invece adeguare le scuole dell'infanzia alle enormi potenzialità cognitive sviluppate dai bambini e incrementate dalle tecnologie avanzate. I bisogni cognitivi cambiano, la scuola deve cambiare con loro.

Ecco perché la questione della transizione dalla scuola per l'infan-zia alla scuola elementare è oggi al centro del dibattito accademico tra pedagogisti, psicologi dell'età evolutiva, filosofi e perfino pedia-tri. Definire la transizione significa anche operare per una maggiore uguaglianza. Se ciò è vero, ed è dimostrato dalle buone pratiche nei paesi dove la transizione viene problematizzata e risolta a favore dello sviluppo cognitivo dei bambini e della loro socializzazione primaria, implica operare a livello sistemico, e dunque attraverso decisioni po-litiche, per rendere coerenti le famiglie e le comunità di appartenenza con la comunità scolastica, e questi con i servizi pubblici.

Per concludere, in quasi tutti i paesi OCSE si considera ormai la fase preprimaria e primaria come decisiva per la formazione della persona, e per questo si aumentano investimenti e risorse, sia pro capite che per i servizi. Tutto ciò accade perché si adotta un cambio di paradigma pedagogico: non si adattano più i bambini alle scuole, ma le scuole ai bambini. Per

una scuola democratica occorre ripartire da qui, dall'educazione della prima fase dell'apprendimento, prima che sia troppo tardi, e prima che la tendenza neoliberista a creare istituzioni mostruose abbia davvero e definitivamente la meglio.

- [1] A. Gramsci, Quaderni del carcere [1929-1935], Einaudi, Torino 1975, p. 1590.
- [2] P. Calamandrei, La Costituzione e le leggi per attuarla, in A.A.V.V, Dieci anni dopo. 1945-1955. Saggi sulla vita democratica italiana, Laterza, Bari 1955, pp. 218-219.
- [3] M. Lodi, Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici, Einaudi, Torino 1977, pp. 24-25.
- [4] B. Trentin, Autunno caldo. Il secondo biennio rosso 1968-69, Editori Riuniti, Roma 1999; D. Missaglia, A. Pazzaglia (a cura di), Tutta colpa del '68. La nascita del sindacato scuola della CGIL, Ediesse, Roma 2010.
- [5] M. C. Nussbaum, Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica, il Mulino, Bologna 2010.
- [6] E. Morin, Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- [7] H. Giroux, Youth in a suspect society: Democracy or Disposability?, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2009.
- [8] Z. Bauman, Vite di scarto, Laterza, Roma-Bari 2005.