

SAGGI - ESSAYS

LAVORO E RELAZIONE DI DONO

di Fabrizio d'Aniello

L'obiettivo di questo articolo è porre in luce la relazione lavorativa come relazione di dono che non esclude vantaggi economici, in grado di garantire la presenza di certe condizioni di educabilità così come di accompagnare la libertà della processualità dell'agire, colta nel segno dell'interdipendenza e dell'impegno che essa esige. Pertanto, l'articolo inizialmente si sofferma sull'importanza odierna delle relazioni al lavoro e del rapporto tra relazioni e apprendimento; poi interpreta pedagogicamente la dimensione relazionale come dimensione di dono, partendo dal *capability approach* di Sen in contrasto ad approcci strumentali che individuano nella relazione un mezzo unicamente produttivo; infine approfondisce nel dettaglio la tematica del dono, specie in termini di riconoscimento reciproco, e propone riflessioni pedagogiche su una formazione adeguata a concretizzare la relazione lavorativa come incontro propriamente educativo, capace di riflettersi positivamente anche sulla sponda economica e produttiva.

This article aims to highlight the work relationship as a gift relationship which does not exclude economic advantages, able to guarantee the presence of certain conditions of educability as well as to accompany the action process' freedom, understood in the sign of interdependence and of the commitment that it requires. Therefore the article initially dwells on the current importance of relationships at work and on the connection between relationships and learning; then it pedagogically interprets the relational dimension as a gift dimension, starting from Sen's capability approach in contrast to instrumental approaches which identify the relationship with uniquely productive means; finally it analyses in

detail the theme of the gift, especially in terms of mutual recognition, and proposes pedagogical reflections on a training adequate to actualize the work relationship as a properly educational encounter, capable of having positive repercussions on the economic and productive side.

1. Lavoro, relazionalità e apprendimento

Prima di mettere a nudo il cuore pulsante dell'argomentazione e approntare un discorso teso a suffragare pedagogicamente l'ipotesi di una relazione lavorativa come relazione di dono, pare opportuno procedere con ordine graduale, partendo dall'importanza odierna della variabile relazionale.

Sfogliando le pagine di letteratura scientifica che trattano a vario titolo del lavoro e delle sue recenti trasformazioni si possono scorgere vari approcci al tema, ovviamente peculiari in ragione delle lenti disciplinari utilizzate, ma unanimemente si riconosce nella relazionalità uno dei principali elementi che contraddistinguono la metamorfosi post-fordista del lavoro stesso. Relazionalità di contro all'individualità fordista e all'atomizzazione come contrassegno della precedente conformazione operativa.

Insieme all'intraprendenza e allo sviluppo del capitale umano e delle corrispondenti doti cognitive e creative, per Negrelli (2013, p. 45), ad esempio, l'«aumento delle capacità relazionali» è una delle tre priorità su cui convergere l'attenzione formativa delle imprese contemporanee, se vogliono tener testa alle tendenze del capitalismo globale e ai progressi organizzativi domandati dalle accelerazioni tecnologiche. In un mondo che è già attraversato da flussi innovativi complessi che vanno oltre il post-fordismo così come l'abbiamo conosciuto sino alla prima decade del 2000 per Bonomi, Della Puppa e Masiero (2016) il relazionarsi è attualmente il vero perno della creazione di valore, specie se si constata progressivamente che si lavora sempre più comunicando anziché fabbricando. In materia di innovazione, ancora, il paradigma dell'*open innovation* (Chesbrough, 2003), fin dal suo esordio, sotto-

lineando l'esigenza di avventurarsi all'esterno dell'azienda per rinvenire idee e conoscenze funzionali, aveva evidenziato la rilevanza della creazione di reti relazionali inter-aziendali sfruttando il veicolo tecnologico, e le successive riflessioni sulla logica *open* hanno ribadito la necessità di un'indistinzione tra dentro e fuori organizzativo, insistendo sull'opportunità di alimentare interazioni tra imprese, clienti, fornitori e tra imprese e ricerca universitaria (Biffi, Bissola & Imperatori, 2014; Garengo, Bernardi & Biazzo, 2011). Al di là dell'innovazione, poi, è la medesima preponderanza dell'immateriale nei processi lavorativi che reclama la dimensione relazionale a fondamento della generazione e propagazione di conoscenza, della costruzione di senso (Rullani, 2013), attingendo ad attitudini e modi d'essere congeniali alla relazionalità maturati nella sfera extra-lavorativa ed extra-scolastica, per esempio negli sport di squadra (Gorz, 2003). È, ulteriormente, la semplice architettura gruppale o a *network* delle nuove modalità organizzativo-produttive a celebrare l'imprescindibilità della relazione, senza per questo dimenticare quanto la variabile tecnologica connessa con l'avvento della *sharing economy* stia accentuandone l'ineludibilità (Bonomi, Della Puppa & Masiero, 2016; Costa, 2016), al pari dell'impatto dello *smart working* sull'irrobustimento della componente relazionale-collaborativa (Alessandrini, 2016).

Quindi, sulla scorta delle considerazioni riportate e degli autori citati, sia dal punto di vista sociologico che da quello economico, organizzativo, filosofico e, non ultimo, pedagogico, al cui rimando si potrebbero aggiungere altre voci coerenti, la sfera relazionale assume un ruolo concordemente cruciale, tenendo per di più in conto che non è stato pacificamente esaurito il ventaglio disciplinare dei rinvii possibili, ugualmente concordi.

Anche in ottica contestuale, rispetto all'attività lavorativa, precisamente in ottica apprenditiva, tale crucialità non viene di certo meno, ponendosi in trasparente controtendenza nei confronti dell'addestramento analitico e individuale del passato taylorfordista. Questo, in ordine all'educazione degli adulti e alle sue traduzioni in ambito lavorativo, a partire dall'accento posto da Knowles (1992) sulla funzione del gruppo di riferimento nella

teoria dell'apprendimento autodiretto fino alla ricomprensione della stessa da parte di Mezirow (1985) e, soprattutto, di Brookfield (1985; 1986) in direzione del passaggio dall'apprendimento autodiretto a quello trasformativo; dunque, dall'ultimo Mezirow (2006), di nuovo in materia di apprendimento trasformativo, laddove si riscontrano un'apertura alle idee di Habermas (segnatamente sull'agire comunicativo) e il ricorso all'importanza delle relazioni nel promuovere l'apprendimento trasformativo medesimo (Baumgartner, 2012), a quelle disamine sull'apprendimento esperienziale che muovono critiche all'impostazione eccessivamente individualista di Jarvis, soffermandosi maggiormente sui dinamismi sociali dell'apprendere (Usher, Bryant & Johnston, 1997); infine, dall'approccio dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 2006), in cui la socialità è notoriamente centrale, all'espansione in orizzontale del concetto di *expertise* visto come policontestualità e conseguentemente esigenza di *problem-solving* dialogico (Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995), fino ad arrivare ai nessi tra comunità di pratica esaltati dalla figura wengeriana del *broker* (Wenger, 2006) e al rilievo apprenditivo correlato al *boundary crossing* (Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995), cioè all'attraversamento di confini tra sistemi di attività.

In sintesi, la relazionalità, ora come categoria d'analisi ed ermeneutica, ora come postura d'intenti e operativa e ora come volano cognitivo, attraversa trasversalmente la riflessione sul lavoro odierno, sulla sua attualizzazione, sui suoi sviluppi futuri e sulle traiettorie d'apprendimento ivi agganciate. Tuttavia, la curvatura potenzialmente umanistica sulla relazionalità non è esente da pesi argomentativi tendenti a raddrizzarla, per così dire, riportandola su un piano di piattezza interpretativa giustificato dal riferimento a un disegno di mero assoggettamento produttivistico.

2. Lavoro e funzionalizzazione economica delle relazioni

In effetti, per vari studiosi, specialmente d'oltralpe e/o prevalentemente influenzati dal pensiero foucaultiano, l'enfasi sulla re-

lazionalità, unitamente ai fenomeni comunicativi, linguistici, simbolici, emotivi, ecc. che vi si accompagnano connaturatamente, non risentirebbe tanto di un afflato propriamente educativo, connesso con una attesa umanizzazione del lavoro a seguito della sua spersonalizzazione fordisticamente anonima e meccanica, quanto della sofisticazione post-fordista di una visione funzionalistica. Come accennato, anzitutto in base alla lettura di Foucault (2005) circa il cuore rivoluzionario dell'analisi economica neoliberale, di conseguenza circa la rappresentazione del lavoratore-impresa incline a capitalizzare il proprio essere in vista di un salario-rendimento, parrebbe non irragionevole supporre che la componente relazionale sia un cardine di questa autoalienante messa a frutto di sé, sostanzialmente pungolata da un criterio di verità economica capace di subordinare qualsivoglia criterio di verità persona-centrico (Bazzicalupo, 2013).

Sul solco di tale approccio, solo a titolo esemplificativo, si sono collocati autori come Marazzi (1999), che sostiene l'equazione corpo-macchina e la strumentalizzazione dell'aspetto specificamente linguistico-comunicativo dell'intersoggettività al lavoro; lo stesso Gorz (2003) dianzi citato, che spiega come l'accento post-fordista sull'intero della soggettività sia essenzialmente dovuto al bisogno di un coinvolgimento totale della risorsa umana, dettato dal progresso dei modi dell'operare, nonché servito dall'abbattimento simbolico del rapporto salariale grazie all'invenzione neoliberale dell'imprenditore di sé; Fumagalli (2007), che rimarca come la cooperazione sia congeniale a un autocontrollo, tarato sul dato di confronto interpersonale, teso a un parossismo produttivo. Gli esempi potrebbero continuare, ma è sufficiente fermarsi qui. Solo come ultima annotazione, fuoriuscendo dal circuito sunnominato o attiguo a esso, basti ricordare come anche Sennett (2012) individui nell'"insieme" al lavoro un sostrato di scarno efficientismo e di spremitura del potenziale inter-umano.

Se è di per sé interessante dare spazio a una voce divergente, che racconta una narrazione diversa a proposito dei cambiamenti del lavoro, è nondimeno interessante prendere spunto dal cenno fumagalliano all'autocontrollo per osservare, con Nicoli (2015),

ancora foucaultianamente ispirato, che il sapere propriamente umanistico sul lavoro medesimo gioca un ruolo fondamentale nella partita di un eventuale, nuovo asservimento. In discussione è il rapporto sapere-potere. Mentre il sapere scientifico sul lavoro (Taylor, Ford) ha inglobato ed espunto dalla scena la pregressa conoscenza dei lavoratori, favorendo un controllo esterno e diretto sugli operai esercitato dalla disciplina della macchina, il sapere umanistico sul lavoro, post-fordista, congiunto alla promessa di vivere – finalmente liberi dalla disciplina macchinica, autonomi e collaborativi – esperienze gioiose immerse nella pratica (Lordon, 2015) e unito a tecniche di valutazione ricorrente, favorirebbe l'emergere di un controllo interno atto a incrementare il tasso di performatività. Non più alienazione, ma autoalienazione appunto.

Nicoli, nel suo ragionamento qui espresso in estrema sintesi, non disdegna di richiamare all'attenzione pubblicazioni non solo di psicologi o filosofi, ma pure di pedagogisti del lavoro. Tutte figure inconsciamente – o talora forse consciamente o talaltra forse senza porsi domande – colpevoli di alimentare il sapere predetto in raccordo con una nuova forma di potere disciplinante, e autodisciplinante a un tempo, sostenuta da un riduzionismo squisitamente economico che fa leva mobilitante sui traini dell'*empowerment* e dell'autorealizzazione.

Non è questa la sede né per approfondire la prospettiva neo-foucaultiana né per sviscerare la posizione di Nicoli, nei suoi pregi e difetti, però sembra opportuno partire da questa sorta di auto-critica umanistica – Nicoli stesso è un filosofo – per tornare convenientemente a sottolineare alcuni punti fermi dell'approccio pedagogico ed entrare nel vivo di un discorso che si prefigge come scopo quello di comprendere la relazione umana al lavoro sotto l'egida della gratuità, nel segno del dono e della sua logica. Ciò che implicitamente e potentemente affiora dal testo di Nicoli è, nella sostanza, che la razionalità economica e di mercato ha ormai incapsulato ogni altra forma e visione esistenziale, determinando l'incapacità di scorgere orizzonti di senso alternativi e finendo, così, col rimanere impantanati in un linguaggio-mondo "uni-versale" da cui è assai arduo liberarsi, anche per la pedagogia. In questo incap-

sulamento, pure l'angolazione pedagogica è sussunta e metabolizzata dalla cannibalizzazione delle distorsioni economiche.

Pertanto, a fronte dell'imporsi della sunnominata verità economica, è bene innanzitutto chiarire che, pedagogicamente parlando, la relazione non può ridursi a mezzo efficientistico-funzionalistico-strumentale e che gli apprendimenti generati dalle/nelle relazioni non possono ridursi a un solo significato economico-produttivo. La relazione, se vuol dirsi educativa, è da intendersi come fine in sé, in quanto nesso tra arricchimenti reciproci in umanità, e contemporaneamente, dunque, come mezzo per un'educazione/coeducazione che, come sosterebbe Baldacci (2012), sopravviene debolmente sull'apprendimento ai fini della formazione del produttore e del cittadino insieme. A sua volta, l'apprendimento va colto nell'accezione di contribuzione alla crescita degli attori che lo pongono in essere, rinsaldando il senso della relazione stessa e conseguendo parimenti, ma non esclusivamente, risultati sul versante economico-produttivo. Solo muovendo da queste salde fondamenta può erigersi un'argomentazione finalizzata a recuperare il dono perfino entro un perimetro di mercato.

3. Verso il dono: le relazioni al lavoro e l'approccio capacitativo secondo un'ermeneutica pedagogica

Federighi (2009), scrivendo a proposito di *informal learning* e di educazione incorporata nel lavoro, afferma che nei contesti lavorativi sia sempre implicito il concretarsi di "azioni educative" suscitate da relazioni che si instaurano o tra i membri di un team o di team differenti ma interagenti, oppure nella *value chain* con i fornitori e i clienti. Queste azioni danno luogo ad apprendimenti, conoscenze e saperi che dipendono dalle trame delle relazioni stesse e dal vario posizionarsi in esse. Interventi formativi di natura riflessiva possono aiutare a prendere consapevolezza della valenza cognitiva insita nelle relazioni e nelle azioni che ne discendono.

Ora, posto che l'attenzione sulla conoscenza è ovviamente un passo in avanti, specie se paragonato all'impossibilità apprenditiva del passato, è chiaro che il limite comunque rintracciabile è riconducibile allo spettro aleggiante dell'interesse puramente economico sulle situazioni cognitive animate dalle relazioni in atto. È, altresì, chiaro che i meccanismi riflessivi attivati dall'intervento formativo svolgono il loro compito pedagogico nel momento in cui si trascenda la sola dimensione economica in vista della sistemazione dell'apprendimento nel proprio quadro di senso e, soprattutto, della padronanza e trasferibilità dei modi dell'apprendere a vantaggio di una competenza di vita oltre che professionale. Tuttavia, questo tipo di riflessività, assieme ai suoi auspicati esiti, non ha modo di essere aiutata e verificarsi se, a monte, non viene consegnata al soggetto la libertà di agire nella relazione.

Dalla prospettiva pedagogica, è allora indicativo il transito verso una lettura capacitante della relazione lavorativa, atta a ricomprenderne la sostanza educativa, ad ampliare il raggio degli interessi in campo al di là delle finalità sottese alla teoria neoliberale del capitale umano e a restituire all'azione relazionale un'eccedenza di senso che agevoli anche il senso della medesima riflessività. È in effetti arduo immaginare una leva riflessiva capace di accantonare il riflesso economico se l'agire e il relazionarsi nell'agire sono totalmente permeati dal dominio dell'economico.

Capacitare la relazione significa, con Sen (2001), ripiegare innanzitutto su un assunto essenziale, ovvero che prima di qualsivoglia dettame utilitaristico imposto dal meccanismo di mercato v'è la necessità del ritorno a una libertà di scambio, di parole e di dono tra le persone, nel lavoro così come nell'ambito economico in genere. Capacitare la relazione significa, dunque, come anticipato, allontanarsi dal suo intendimento come mezzo solo produttivo, onde accoglierla come contesto di cura di un incontro che permette di nutrire libertà individuali sostanziali nel segno dell'interdipendenza *tout court* e dell'interdipendenza della capacità di agire. In proposito, Sen (2001; 2010) sostiene che la libertà di agire è vincolata e delimitata dal percorso economico, che un agente, al contrario, è colui che non è eterodiretto ma ha il potere

di incidere da protagonista sulle proprie scelte, decisioni e, quindi, azioni, e l'economista definisce per di più la facoltà di agire come facoltà di dar forma ai propri obiettivi a muovere dai mezzi che si hanno a disposizione. Ancora, la libertà in termini di facoltà di agire va oltre l'arbitrarietà appannaggio del vantaggio e del solo benessere personali per perseguire risultati che esulano dalla sfera egoistica, proponendo una concezione di individuo agente che oltrepassa quella circoscritta di *homo oeconomicus* agente. Conseguenzialmente, la libertà in termini di facoltà di agire è la possibilità effettiva di raggiungere dei funzionamenti che, tradotti sul piano pedagogico, possono essere identificati con uno spazio autorealizzativo agevolabile dal previo riconoscimento delle libertà altrui. Per questo Sen (2006), uscendo dalla logica della massimizzazione dell'utilità individuale per abbracciare quella della massimizzazione della libertà/facoltà di agire, fa riferimento ai concetti di impegno o obbligazione nei confronti degli altri, e questi rimandano a un panorama etico che fa plausibilmente da sfondo al dono.

In altri termini, è concesso sganciarsi dal guinzaglio economico e dalle sue priorità, bandendo un'interpretazione riduttiva della relazione lavorativa come tramite produttivistico o quand'anche motore di competitività, peraltro acuita dalla precarietà (Dardot & Laval, 2013; Fumagalli, 2011; Lazzarato, 2013; Lordon, 2015), allorquando si sposti il focus sull'azione dalla sola riuscita professionale/operativa, in funzione eminente del bisogno di emergere, del guadagno e del successivo consumo (target privilegiati dell'*homo oeconomicus*), alla crescita della persona e allo sviluppo del suo potenziale, tenendo a mente che tali crescita e sviluppo sono inevitabilmente connessi con l'edificazione di un rapporto etico con gli altri.

Essere in possesso della facoltà di agire come libertà di fruire dei mezzi per fini (anche) di realizzazione di sé comporta l'avvertire, all'interno dell'interazione, che è soltanto attraverso il donarsi all'alterità che l'azione medesima, con i suoi antecedenti e i suoi risvolti, può concorrere al progresso personale. Abbracciare il paradigma capacitativo secondo un'ermeneutica pedagogica, insomma, equivale ad attestare che prima delle risultanti economi-

che viene un'agentività che si dipana nell'intersoggettività, grazie alla quale si hanno mediazioni che la validano e alimentano, contribuendo nuovamente alla crescita e allo sviluppo intersoggettivo. È attraverso il riconoscimento del valore dell'altro e della sua stessa capacità di agire che l'azione si fa azione educativa.

In definitiva, la libertà di azione è libertà di smarcarsi dal fardello totalizzante della ragione e pressione economica: è, con ciò, prima di ogni altra cosa, libertà per le persone. Una libertà per cui la significatività dell'incontro con gli altri precede la libertà di azione intesa come autonomia d'opera per il prodotto/servizio, cioè precede l'inter-azione per l'oggetto, ancorché la semplice inter-azione produttiva per l'oggetto ne guadagni, come effetto indiretto di una libertà assoluta d'inter-azione (Sen, 2001), soddisfacendo un interesse duplice (personale e organizzativo). Una libertà per cui, come sottolineato altrove (d'Aniello, 2015; 2017), la "con-fusione" con l'oggetto-merce – in termini di riferimento sempre sicuro di contro alla precarietà occupazionale generalizzata e di riferimento persistente per una colonizzazione dell'immaginario tesa all'iperconsumo (Lipovetsky, 2007) – è soppiantata dalla "con-fusione" etica con gli altri.

In questa con-fusione, l'apprendimento e la conoscenza condivisi, così come la diretta cogenerazione apprenditiva, acquisiscono un senso che non rimane intrappolato nell'economico, ma che dipende anzitutto dalla medesima opportunità di viverci in libertà relazionale, nonché di vivificarla con il co-apprendere, scoprendo vicendevolmente limiti e potenzialità di tipo cognitivo, interattivo, emotivo, affettivo, caratteriale, ecc. e pure progressi identitari. Ugualmente, la stessa riflessione sull'agire è subordinata al primato dell'agire insieme di per sé, dal quale derivano o possono derivare conquiste di sapere e meta-apprenditive – fino al batesoniano apprendimento di terzo livello (Bateson, 1997) – il cui valore non permane come unilateralmente condizionato, bensì al servizio delle persone e, conseguentemente, pure delle organizzazioni.

Da questa con-fusione etica, inoltre e limpidamente, il richiamo, ancora, alla responsabilità relazionale, all'impegno seniano, vale a dire a quello che è il *munus* latino, quindi al dono come altro

significato di *munus*, ma anche, per estensione, al *cum-munus*, a quel donarsi che fonda una comunità: come specificava Hessen (1954), una «“comunità” di compagni di lavoro» (p. 27).

Restando sul piano etico e prendendo in considerazione il costrutto gardneriano di *good work* (Gardner, 2010), centrato sui concetti di eccellenza, *engagement* ed etica, Dato (2014) si sofferma sulla connessione tra questi ultimi due, allargando la portata interpretativa inerente alla con-fusione etica e alla responsabilità. Difatti, se Gardner sembra prevalentemente orientato alle professioni e a rimarcare la responsabilità professionale in ottica di automiglioramento, deontologica e riguardo all’impatto nella società, la pedagogista mira ad ampliare il contesto lavorativo di riferimento e ad addensare il ruolo della responsabilità sulla scorta della crucialità della relazione orizzontale nell’attualità, evidenziando come la responsabilità stessa debba essere primariamente concepita come capacità di simmetria etica tra colleghi: da tale corrispondenza di stima, di dignità e di comprensione valoriale scaturisce un determinato gradiente di *engagement*, parimenti sostenuto dalla possibilità di fruire di una libertà d’azione.

Su questa libertà, intesa come indipendenza, si concentra anche Rossi (2012), affermando che la felicità al lavoro è fortemente legata a essa, pungolando motivazioni intrinseche non indifferenti, ma ancor più all’indipendenza che si evolve in interdipendenza celebrando le singolarità in gioco. In questo senso, nel progetto pedagogico del lavoro felice risulta fondamentale la qualità delle relazioni che si vengono a creare, pertanto la promozione del così detto *homo donator*, sul quale tornerò più avanti. Adesso, infatti, nonostante sia stato dato modo di immaginare al di là della superficie che cosa sia propriamente in discussione, è il momento di guardare più da vicino al dono entro la relazione lavorativa.

4. Relazione lavorativa di dono, riconoscimento reciproco e pedagogia del lavoro

Giustappunto dalla felicità, e pure da accenni a Sen, muove Bruni (2005) per sostenere che sia possibile, anzi necessario pro-

prio in ordine al benessere delle persone al lavoro, far convivere la relazione di dono con la normale relazione economica, diretta a un vantaggio organizzativo nel mercato. Ma non solamente. Per l'economista, il destino del lavoro è appeso al filo del recupero della dimensione del noi, frantumata dall'individualismo concorrenziale dell'*homo oeconomicus* e della sua versione neoliberalisticamente aggiornata, e siffatto recupero può essere favorito dalla giusta considerazione dei beni relazionali. Oltre le varie definizioni adducibili, il bene relazionale è intanto un bene e non una merce, ha un valore ma non un prezzo, ed è quel bene che emerge dal rapporto umano, che coinvolge non anonimamente le identità individuali, che è connotato da gratuità e che è infine sostanziato da reciprocità.

Il bene, riassumendo, è la relazione in sé, come osserva pure Nussbaum (1996), tanto più se gratuitamente assunta, ossia ricercata come fine e non come mezzo (ancora una volta) e, di là dalla gratuità, la sua matrice di reciprocità cogente la rende un bene fragile e vulnerabile, che richiede impegno.

Il bene relazionale è frutto dell'apertura alla logica del dono, il quale, ricorda di nuovo Bruni in tempi più recenti (2012), ha un'etimologia ambivalente, giacché con il *munus* menzionato si evoca sia il dono sia l'impegno, come anticipato. Entrambi, però rinvengono una sorta di significato di sintesi nella reciprocità. La gratuità del dono, in effetti, non dovrebbe chiamare in causa un impegno, ma poiché il dono privato di una dinamica di reciprocità (dare-ricevere-ricambiare) è sovente soggetto al dubbio relativo all'esistenza di rapporti di potere o dominio o tentata circonvenzione, allora è proprio il bisogno della reciprocità a tenere assieme la gratuità segnatamente finalistica del dono di relazione con la premura dell'impegno. Questo permette di riallacciarsi alla fragilità/vulnerabilità della relazione segnalata dalla Nussbaum (1996): il ciclo del dono intrecciato con la reciprocità postula che ci si apra, ci si esponga all'altro, ma senza impegno comune la circolarità può anche chiudersi drammaticamente, soggetti alla ferita dell'altro (Bruni, 2007).

La tematica appena abbozzata potrebbe condurci a quella del dono in assenza di reciprocità, al nesso dono-abbandono, al dono come sacrificio, al dono che rifugge la presenza: per certi versi ma non esclusivamente, nell'oggetto d'indagine, un discorso approfondito da Heidegger (Coda, 1997), Marion (2001) e anche Derrida (1996), con la sua impossibilità del dono. Ma sono giuste le riflessioni sull'assenza che stimolano a riprendere il filo e a ribadire la centralità della presenza dell'altro e della reciprocità in questa argomentazione.

Ma che cosa vuol dire reciprocità? Dare, ricevere, ricambiare, si diceva. Dunque, condividere la processualità dell'azione lavorativa, dando, ricevendo e ricambiando informazioni, conoscenze, schemi di pensiero, modalità apprenditive, input risolutivi di problemi, approcci creativi, stili innovativi, posizioni emotive, ecc. In altre parole, modi d'essere nell'azione che, nella relazione, come detto, e nella mediazione, anche riflessiva, contribuiscono ad alimentare la libertà agentiva nell'interdipendenza e a far avanzare, pedagogicamente, una crescita in umanità che eccede, nel senso e nel significato, l'istanza produttivistica. Tutto questo può essere sintetizzato con l'avvertimento del dono di una socialità che anticipa e trascende a un tempo la preoccupazione economica e che, per di più, ascrive la reciprocità nel dominio semantico del riconoscimento, a partire dal riconoscimento della priorità medesima della socialità.

Mauss (2002), con quella che potremmo definire archeologia del dono, visto come condizione che precede e fonda qualsivoglia altra forma di scambio, compresa quella economica, in ultima analisi ci pare che abbia voluto ricordare per l'appunto questo, cioè che parlare di dono implica anzitutto il riconoscere che alla base v'è un legame sociale: il potere di tale legame viene prima del principio di utilità; non è riducibile a esso, ma non lo nega, lo rende possibile e ci convive addirittura. Con Mauss siamo nuovamente a ribadire che una relazione economica non esclude una relazione di dono e, peraltro, a rammentare Sen, circa il fatto che il mercato ha da succedere al dono stesso. Ma con la rilevanza attribuita al fenomeno sociale siamo pure a registrare che il ricono-

scimento non concerne soltanto l'esserci del fenomeno in quanto basamento, bensì che il riconoscimento (ontologico) tra singoli è il cuore di questo fenomeno, della socialità come dono e del dono nel legame sociale.

La reciprocità che anima il dono, così, è prima di tutto riconoscimento. E il riconoscimento è quanto di più occorrente entro le relazioni lavorative, sotto il profilo dell'orizzontalità prima evocata e pure sotto quello della verticalità. È ancora Dato (2009) a rilevare l'importanza del riconoscimento vicendevole di sé e dell'altro da sé in ordine all'edificazione di una circolarità virtuosa tra soggettività e socialità che ponga in atto le condizioni affinché, da un'organizzazione che si fa con ciò "risonante", si possa addiventare a un'organizzazione che potremmo chiamare educativa. Ed è in quest'ottica che, sempre con Dato (2017), il paradigma del dono, in luogo della logica del contro-dono (rifiutare-prendere-tenere per sé anziché il predetto dare-ricevere-ricambiare), dovrebbe assurgere a paradigma nevralgico per i nuovi modelli di *social organization* che emergono grazie all'esplosione tecnologica e al bisogno, quindi, di far collaborare molteplici individualità. Il riconoscimento dell'alterità, nondimeno, è ciò che sta dietro la capacità di scegliere, decidere e agire liberamente, perché ne informa i valori e le coordinate sottostanti – puntualizza e rimarca Costa (2016) – e qualunque idea di agentività, in presenza o a distanza tecnologica, non può non muovere dalla soddisfazione dell'esigenza di riconoscimento. Lo stesso Bruni (2015) avvisa che la cura, dei propri addetti, di un'impresa che voglia avere successo ha da indirizzarsi primariamente verso il riconoscimento del dono che il lavoratore immette nella propria opera, quindi verso la sollecitudine del riconoscimento tra pari, poi verso il riconoscimento dei collaboratori da parte dei manager e della proprietà nei confronti dei manager medesimi: come dire, riconoscimento nell'azione, nell'orizzontalità e nella verticalità.

Il riconoscimento altrui è l'anima della relazione di dono e l'identità di questo riconoscimento è intuibile nell'aggettivo ontologico dianzi usato, nonché è ben interpretata da Labate (2004,

pp. 309 e 318), il quale, asserendo che il dono è essenzialmente una «*pratica di riconoscimento reciproco*», sostiene che questa pratica

si dirige verso il tu, lasciandosi abitare da esso e aprendosi alla dignità irrimpiacciabile di ciascuno, secondo l'essere singolare che non risponde mai alla generalità dell'essere [...]: il dono riconosce l'esser-presente della trascendenza dell'essere di ciascuno e si mobilita solo a questo livello ontologico.

Detto altrimenti, il riconoscimento ontologico rimanda a un riconoscimento che produce un incremento d'essere rispetto alla presenza riconosciuta, e per questo motivo la sua crucialità entro la dinamica del dono è pedagogicamente irrinunciabile. Si tratta, infatti, di riconoscere e attestare la dignità della persona al lavoro, nella sua singolarità e irriducibilità, qualunque sia il suo posizionamento organizzativo, al di là del ruolo (presenza) che ricopre; si tratta di riconoscere e attestare il valore della persona come *primum* e il valore dell'essere altro, differente, senza cedere viceversa al riconoscimento di un valore d'uso o di funzionalizzazione; si tratta, pertanto, di far essere l'altro, di far affiorare le sue potenzialità, di orientarle a un'attualizzazione possibile e di moltiplicare/fecondare così l'essere dell'altro, di farlo crescere giustappunto; si tratta, da ultimo, heideggerianamente, di «prenderci a cuore» l'altro (Heidegger, 1987, p. 270).

La pedagogia del lavoro non può trascurare, nella propria bilancia valutativa, il peso assegnabile al riconoscimento-nel-dono. Specie se concepita come branca della pedagogia sociale che, prima di delineare la sostanza attuativa di un progetto pedagogico e determinare con esso la natura e lo spessore di un impegno formativo, si “pre-occupa” di interrogare la sussistenza di requisiti di educabilità, domandandosi se il lavoro possa ospitare una valenza educativa, rappresentare un ambito di progettualità esistenziale e tradursi in una reale opportunità di sviluppo umano (Bocca, 1992; 1998). Non può esservi una libertà d'azione nell'interconnessione relazionale che conduca a vie autorealizzative, un apprendimento a più voci che sappia riconfigurare in alto l'azione nella sua libertà e nella libertà interattiva per di più e una

riflessione multidimensionale perché multiprospettica, se a monte non è situata quella reciprocità del riconoscimento di umanità che legittima l'assicurazione stessa di educabilità e di umanizzazione dell'agire. E questo è ancor più vero nel momento in cui si constata, come tratteggiato in precedenza, che la pulsione di riconoscimento è progressivamente mossa dalle spinoziane passioni tristi scatenate dal lavoro e dalle sue condizioni precarie (Lordon, 2015), dalla paura di perdere il posto (Bauman, 2014) e dalla esasperata concorrenza intrinseca al farsi lavoratori-imprese (Dardot & Laval, 2013), dal desiderio di "essere amati" dai superiori/manager per non incappare nella disoccupazione (Lordon, 2015), dimostrando di valere in termini funzionali e non essenziali.

Il dono come reciprocità-di-riconoscimento partorisce libertà autentiche ed "e-ducative", perché coltiva l'umano e l'"inter-agire" umano ritornando fecondamente sull'economico, di contro a libertà spurie tese a un efficientismo di marca bio-economica che prosciuga l'umano. La logica del dono mostra, altresì e paradossalmente, di avere interesse, cimentandosi nell'"inter-esse" (tra esseri) e volgendo lo sguardo non tanto all'«interesse a», quanto all'«interesse per», laddove l'"interesse a" concerne il dominio della strumentalità e quello dell'"interesse per" il regno del finalismo (Caillé, 1998, pp. 105-106).

Puntare sull'inter-esse significa illuminare la scena della formatività propria dell'agire lavorativo (Alessandrini, 2008; Costa, 2016; Margiotta, 2015), facendo sì che la varietà dei potenziali umani e le plurime appartenenze socio-culturali di ciascuno si confrontino in una *dynamis* generativa atta a dar luogo a un'eccedenza di valore, rispetto al valore economico, che insista sulla prefigurazione di un orizzonte di senso trascendentale capace di riordinare e armonizzare le progettualità di vita in campo oltre l'*outcome* di esercizio produttivo. Conseguentemente, invece dell'"interesse a", principalmente votato a nutrire il corto-circuito produzione-consumo insieme alla paura e alla brama competitiva, l'inter-esse sospinge l'"interesse per" l'essere, gli esseri, per gli altri, per le persone come fini, per il loro bene.

Tuttavia, e il cerchio si chiude, nella prospettiva del dono occorre impegnarsi per il bene reciproco e, quindi, a volere il bene reciproco.

5. La relazione lavorativa nel segno del dono tra pedagogia del sentire e formazione

Per Labate (2004), questo voler bene coincide con un'incessante opera di opposizione alla distruzione, ovvero con l'incessante tentativo di incrementare l'essere prendendosene cura. A sua volta, la dimostrazione della cura volta a tale incremento, secondo l'accezione pedagogico-educativa di quest'ultimo data poco sopra, è indicata da Labate, citando il Marcel de *Il mistero dell'essere*, con la responsabilità dell'impegno a sentire l'altro in termini sentimentali, affettivi: sostrato ineludibile dell'impegno al riconoscere. Ed è qui che torniamo giocoforza alla promozione dell'«*homo donator*» richiamata con Rossi (2012, p. 194).

Al centro dell'idea di lavoro felice propugnata dal pedagogista c'è giusto la tematica del sentire, del sentire il proprio e l'altrui sentire per con-essere, dell'apertura autentica all'altro, nel rispetto per l'altro, suscitata da un sentire educato e da un senso educato di reciprocità non strumentale. C'è, dunque, il rinvio dichiarato al tramite educativo per l'abbandono della volontà di potenza in favore della volontà di dono, per accogliere organizzativamente il principio guida dell'interdipendenza al fine del ben-essere delle persone al lavoro. C'è, infine, la ferma convinzione pedagogica che la formazione emotivo-affettiva indirizzata alla coltivazione, maturazione e padronanza di questo sentire, agevolata da pratiche riflessive e narrative, possa fungere da fondamento solido e imprescindibile per la costruzione educativa dell'uomo che dona e si dona con competenza etico-morale.

Esplicitamente ispirata all'etica della reciprocità di Ricoeur (1997) e, al contempo, implicitamente improntata al personalismo di Maritain – per l'ancoraggio all'apertura quale peculiarità ontologica della persona e a quanto suggerisce circa il dialogo tra intel-

letto, inclinazioni affettive e coscienza morale proprio della «conoscenza per connaturalità» (Maritain, 1951) –, la pedagogia del sentire, da una parte rimanda all'ammissibile implementazione di elementi costitutivi della relazione di dono e, dall'altra parte, rimanda tacitamente all'invito a una propedeuticità educativa.

Nel primo caso, sulla scia della prosecuzione "etica" del focus su di essa (Rossi, 2010), la formazione emotivo-affettiva potrebbe sollecitare e attivare l'enucleazione di uno «spazio della prossimità» (non indifferenza e coinvolgimento positivo nella vita altrui) che agevoli l'intenzionalità di bene» e lo stesso «radicamento del bene». In aggiunta, potrebbe far esplodere, per così dire, la potenza simbolica del «valore di legame» che prelude e al contempo segue quella profondità di comunicazione e ricezione che accende la «condivisione d'essere», fino a saldare legami inediti sotto l'egida della reciprocità di «cura e incontro» (Mancini, 2012, pp. 26-29). Quindi, con l'obiettivo di giungere a un comune sentire, l'impiego di pratiche narrative per il raccontarsi a sé e agli altri (Demetrio, 1996; 1998; Di Profilo, 2010; Giambetti, 2013; Taylor, 2009), di pratiche di autoriflessione e riflessione critica collettiva per condividere l'ineffabile emotivo e affrontare problematiche emotive (Dirkx, 2006), e di pratiche comunicative di cura finalizzate alla comprensione e all'ascolto attivo dell'altro (Mortari, 2015), consentirebbe di dar corpo a questi aspetti caratteristici del rapporto di dono – appena virgolettati –, ponendo in risalto l'apporto di una specificità formativa in grado di pedagogizzare i contesti organizzativi e di fertilizzare il terreno interattivo affinché possano impiantarsi condizioni obiettive di educabilità e di relazionalità educativa.

Nel secondo caso, pare quasi scontato che una formazione simile non possa trovare riscontro soltanto in età adulta, ma che, al contrario, debba essere preceduta e in qualche modo preparata, fin dall'infanzia, da un'educazione mirata. In questo senso, sembrerebbe congeniale quell'educazione alla collaborazione che rinvia giusto nel lavoro manuale un suo punto cardine. La conformazione educativa dell'*homo collaborans* (d'Aniello, 2015), capace poi del dono di riconoscimento e relazione, può prendere av-

vio dal recupero educativo del lavoro vero a scuola, assunto come tramite formativo per l'apprendimento dell'essere-con-gli-altri e dell'essere-per-gli-altri prima che come eventuale leva di introduzione nel codice economico dell'approntamento lavoristico. Apprendere a collaborare fin dalla più tenera età è il primo passo per intavolare una dimensione del noi feconda per l'affermazione futura di una cultura del dono, al lavoro e non solamente.

In conclusione, ciò che ho cercato di sottolineare fin qui è che la relazione lavorativa può essere compresa nel segno del dono. Se, oggi, la mera esecuzione è ricusata dal progressivo accoglimento dell'agire, è altrettanto vero che l'agire non può darsi nella sua significatività creativa e innovativa se non è accompagnato dalla libertà. La libertà dell'azione, però, specialmente se esprimibile in ambienti a relazionalità elevata, non può svincolarsi dal suo luogo di esercizio primario, ossia dalla responsabilità e, in particolare, dalla responsabilità nei confronti delle libertà altre e dell'intersoggettività. Questa responsabilità, ancora, formativamente allevata, è destinata a custodire e concretare un impegno di legame diretto a produrre un senso condiviso che supera l'immanenza della razionalità economica per proiettarsi verso un percorso di crescita in cui ciascuno riesca a individuare un appagamento realizzativo, andando perfino oltre i limiti percepibili nella precarietà dei legami medesimi. A muovere dalla gratuità del dare-ricevere-ricambiare sino al riconoscimento reciproco del valore d'essere come fine: questa è la base perché si possano intrecciare relazioni educative e perché l'apprendimento e la riflessione sulle azioni non rimangano soffocati dalla bulimia dell'"economico ipertrofico" (Totaro, 2013), servendo la vita anziché il solo lavoro.

La relazione lavorativa può essere compresa nel segno del dono, anzi dovrebbe esserlo. L'opposto ci dice che un nuovo asservimento dell'uomo al lavoro (dopo quello macchinico), attento a tutte le facoltà personali e soprattutto interpersonali, potrebbe anche funzionare, ma non arriverebbe mai ad atrofizzare il fattore umano, perché è su di esso che fa gioco serbandone comunque il vigore, sebbene con intenti di rinnovato sfruttamento. Tenerlo

sotto un controllo indiretto, mistificato o estetizzato da retoriche pseudo-umanistiche, con il solo scopo di ridurlo a mezzo, non potrà evitare che si verifichino dissonanze contro-motivanti (Bazzicalupo, 2013), fino a sperimentare una contro-produttore co-scientizzazione alla Freire (1971). Viceversa, accettare che una logica del dono affianchi una logica economica della produttività e del profitto significherebbe accettare una logica *win-win*, a vantaggio sia delle esigenze educative sia delle esigenze delle imprese (De Vita, 2013).

Il futuro del lavoro, tanto più con l'incremento della variabile tecnologica, è legato a doppio filo con la relazione di dono. Grazie a essa può aver luogo quel manifestarsi della pienezza delle qualità umane, ovvero quell'autoimprenditorialità pedagogicamente concepita (e non autoalienatamente), quel prodursi con gli altri per il prodursi in sé prima di altro, che supporta autoeducativamente, ed economicamente parimenti, l'intreccio creativo-innovativo tra azione, plasticità cognitiva e riflessività euristico-ermeneutica.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2008). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Alessandrini G. (2016). La difficile trasformazione, verso un lavoro più intelligente: introduzione. In G. Alessandrini (a cura di), *Smart Working. Nuove skill e competenze* (pp. 11-36). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman Z. (2014). *Il demone della paura*. Roma-Bari: Laterza. Roma: la Repubblica.
- Baumgartner L. (2012). Mezirow's Theory of Transformative Learning from 1975 to Present. In E. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice* (pp. 37-55). San Francisco: Jossey Bass.
- Bazzicalupo L. (2013). *Dispositivi e soggettivazioni*. Milano-Udine: Mimesis.
- Biffi A., Bissola R., & Imperatori B. (2014). Collaborare per la creatività. Università, aziende e open innovation. In A. Antonietti & S.

- Molteni (a cura di), *Educare al pensiero creativo. Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro* (pp. 297-320). Trento: Erickson.
- Bocca G. (1992). *Pedagogia e lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocca G. (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Bonomi A., Della Puppa F., & Masiero R. (2016). *La società circolare. Fordismo, capitalismo molecolare, sharing economy*. Roma: DeriveApprodi.
- Brookfield S.D. (1985). Self-Directed Learning: a Critical Review of Research. In S.D. Brookfield (Ed.), *Self Directed Learning: From Theory to Practice* (pp. 1-16). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruni L. (2005). Felicità, economia e beni relazionali. *Nuova Umanità*, 3-4, 543-565.
- Bruni L. (2007). *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*. Trento: Il Margine.
- Bruni L. (2012). Gratuità e relazioni umane nella tradizione della scienza economica. In L. Bruni & G. Faldetta (a cura di), *Il dono. Le sue ambivalenze e i suoi paradossi. Un dialogo interdisciplinare* (pp. 195-221). Trapani: Di Girolamo.
- Bruni L. (2015). *Il mercato e il dono. Gli spiriti del capitalismo*. Milano: Egea.
- Caillé A. (1998). *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Chesbrough H.W. (2003). *Open innovation. The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston: Harvard Business School Press.
- Coda P. (1997). Dono e abbandono: con Heidegger sulle tracce dell'essere. In P. Coda & A. Tapken (a cura di), *La trinità e il pensare* (pp. 123-161). Roma: Città Nuova.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Aniello F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- d'Aniello F. (2017). Lavoro: ripartire dalla crisi. *MeTis*, 1, 1-11.
- Dardot P., & Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul «buon lavoro»*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2017). Pedagogia critica per il futuro del lavoro. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 255-275). Milano: FrancoAngeli.

- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1998) (a cura di). *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*. Roma: Carocci.
- Derrida J. (1996). *Donare il tempo. La moneta falsa*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Vita A. (2013). In sintonia con il vivente. Educarsi e formarsi crescendo e creando. In L. Bertell, M. Deriu, A. De Vita & G. Gosetti (a cura di), *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse* (pp. 64-91). Milano: Jaca Book.
- Di Profilo L. (2010). *Narrazione e pedagogia introspettiva*. Napoli: Esa.
- Dirkx J. (2006). Engaging Emotions in Adult Learning. In E. Taylor (Ed.), *Teaching for Change* (pp. 15-26). San Francisco: Jossey Bass.
- Engeström Y., Engeström R., & Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Federighi P. (2009). L'educazione incorporata nel lavoro. *Studi sulla Formazione*, 1-2, 133-151.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Fumagalli A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- Fumagalli A. (2011). La condizione precaria come paradigma biopolitico. In F. Chicchi & E. Leonardi (a cura di), *Lavoro in frantumi. Condizione precaria, nuovi conflitti e regime neoliberista* (pp. 63-78). Verona: Ombre Corte.
- Gardner H. (Ed.) (2010). *GoodWork: Theory and Practice*. Disponibile in: http://thegoodproject.org/pdf/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf [05 aprile 2018].
- Garengo P., Bernardi G., & Biazzo S. (2011). Innovative organizations: a glance at SMEs. In M.A. Sarlak (Ed.), *The New Faces of Organizations in the 21st Century* (Vol. 4). Canada: NAISIT Publishers.
- Giambetti A. (2013). *Ricœur nel labirinto personalista*. Milano: FrancoAngeli.
- Gorz A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Heidegger M. (1987). Lettera sull'umanesimo. In M. Heidegger, *Segnavia*. Milano: Adelphi.
- Hessen S. (1954). *Pedagogia e mondo economico*. Roma: Avio.

- Knowles M. (1992). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Labate S. (2004). *La verità buona*. Assisi: Cittadella.
- Lave J., & Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lazzarato M. (2013). *Il governo delle disuguaglianze. Critica dell'insicurezza neoliberista*. Verona: Ombre Corte.
- Lipovetsky G. (2007). *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lordon F. (2015). *Capitalismo, desiderio e servitù. Antropologia delle passioni nel lavoro contemporaneo*. Roma: DeriveApprodi.
- Mancini R. (2012). Logica del dono ed economia di servizio. In L. Brunni & G. Faldetta (a cura di), *Il dono. Le sue ambivalenze e i suoi paradossi. Un dialogo interdisciplinare* (pp. 21-40). Trapani: Di Girolamo.
- Marazzi C. (1999), *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti nella politica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Marion J.-L. (2001). *Dato che*. Torino: Sei.
- Maritain J. (1951). On Knowledge through Connaturality. *The Review Of Metaphysics*, 4, 473-481.
- Mauss M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi.
- Mezirow J. (1985). A Critical Theory of Self-Directed Learning. In S.D. Brookfield (Ed.), *Self Directed Learning: From Theory to Practice* (pp. 17-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2006). An Overview of Transformative Learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong Learning: Concepts and Contexts* (pp. 24-38). London-New York: Routledge.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Negrelli S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze nel capitalismo globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Nicoli M. (2015). *Le risorse umane*. Roma: Ediesse.
- Nussbaum M.C. (1996). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: Il Mulino.
- Ricoeur P. (1997). *La persona*. Brescia: Morcelliana.
- Rossi B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Rullani E. (2013). Generare valore e senso con gli altri e attraverso i legami. Perché la modernità ha bisogno della riflessione e della diver-

- sità. In G. Gabrielli (a cura di), *La diversità come dono e sfida educativa* (pp. 99-117). Milano: FrancoAngeli.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Oscar Mondadori.
- Sen A.K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A.K. (2010). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sennett R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Taylor E. (2009). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow & E. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in Practice* (pp. 3-17). San Francisco: Jossey Bass.
- Totaro F. (2013). Il lavoro per la persona. Superare le ipertrofie della modernità a vantaggio di un'economia per la persona. In G. Gabrielli (a cura di), *La diversità come dono e sfida educativa* (pp. 54-70). Milano: FrancoAngeli.
- Usher R., Bryant I., & Johnston R. (1997). *Adult Education and Postmodern Challenge. Learning Beyond the Limits*. London-New York: Routledge.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.