

SAGGI – ESSAYS

OLTRE LA RAZIONALITÀ NEOLIBERISTA AL LAVORO *di Fabrizio d’Aniello*

La tendenza della razionalità neoliberista a economicizzare ogni aspetto dell’esistenza e l’ipertrofia di una dimensione economica eticamente distorta si riflettono su una visione riduttiva della persona e delle sue potenzialità di sviluppo, con ripercussioni sul piano educativo-formativo e sulla rappresentazione della realizzazione umana. Ne consegue la necessità di un confronto tra logica economica e logica pedagogica, a partire anzitutto dal lavoro, in quanto dispositivo cruciale per l’espansione della “verità” economica. A queste tematiche è dedicato l’articolo, che prima si sofferma su una critica pedagogica alla teoria del capitale umano e poi si focalizza sul capitale umano al lavoro, opponendo all’antropologia e alla teleologia neoliberiste una riflessione pedagogica tesa a ricomprendere i luoghi di lavoro come luoghi di relazioni significative, orientate a nutrire il desiderio di crescere insieme in umanità a discapito del godimento prestazionale.

The tendency of neoliberal rationality to economically subordinate every aspect of the existence, and the hypertrophy of an ethically distorted economic dimension, are reflected in a reductive view of the person and his/her development potential, with repercussions on the training level and on the representation of the human fulfilment. Hence the need for a comparison between the economic logic and the pedagogical one, primarily starting from work, since it’s a crucial device for the expansion of the economic “truth”. The paper is dedicated to these issues. At first it briefly dwells on a pedagogical criticism of the human capital theory and then focuses on human capital at work, opposing ne-

oliberal anthropology and teleology with a pedagogical reflection aimed at renewed understanding workplaces as places of significant relationships, oriented to nourish the desire to grow together in humanity at the expense of performance jouissance.

1. L'economicizzazione dell'esistenza e l'educazione ridotta

Le conclusioni a cui si perviene da più angolazioni riflessive sembrano pressoché unanimi: la dimensione economica, assieme al suo depauperamento etico e alle sue derive iperutilitaristiche, ha ormai preso il sopravvento rispetto ad altre dimensioni con le quali dovrebbe invece concorrere a celebrare la pienezza umana (Bauman, 2000; Giovanola, 2012; Gorz, 1998; Totaro, 2008; Sen, 2010). Quelle che Agazzi (1951; 1958) definiva le «forme irriducibili [...] dal cui complesso si esprime la dinamica vitale e spirituale dell'essere umano» (pp. 128 e 133), si contraggono innanzi all'ipertrofia di una forma economica distorta (Totaro, 2013), subendone su più fronti l'espansione e, nondimeno, i tentativi di fagocitazione. In particolare, il neoliberismo, inteso come razionalità improntata all'economicizzazione di ogni aspetto dell'esistenza (Bazzicalupo, 2013), assume oggi a modello di razionalità tanto predominante quanto umanamente immiserente (Dardot & Laval, 2013), giacché antropologia e rappresentazione del mondo facenti leva sulla signoria della verità economica, tesa a piegare ai suoi codici prospettive di veridizione altre; sulla concezione dell'uomo-monade imprenditore di se stesso; sulla competitività esacerbata come mezzo per il successo; sul sostanzarsi del soggetto in consumatore di sé (specialmente nel lavoro) e delle cose; sull'esaltazione del godimento a discapito del desiderio progettuale (Casulli, d'Aniello & Polenta, 2019). Una razionalità essenzialmente anti-umanistica, quella neoliberista, e altresì capace di generare una cultura pervasiva (Mancini, 2013).

Quello che ne consegue è il prepotente insinuarsi di una visione riduttiva della persona e delle sue potenzialità di sviluppo, con ovvie ricadute sul piano dell'educazione in generale. Siffatta

visione appare confermata anche quando, procedendo dal punto di vista economico, si sostiene, ad esempio, che la teoria neoliberale del capitale umano abbia invero dilatato l'avvertimento della crucialità delle dinamiche educative per il progresso umano.

In proposito, secondo Cegolon (2012), man mano che gli studi sul capitale umano si sono evoluti, muovendo dalla così detta Scuola di Chicago, parallelamente si è assistito a un «processo di autonomizzazione dell'educazione dall'economia» (p. 213), riconoscendo gradualmente l'eccedenza incontrollabile di valore educativo immanente alla formazione continuamente in fieri dello stesso capitale umano. Detto altrimenti, si sarebbe finalmente capito che l'educazione *lato sensu* non può essere imbrigliata nei tempi, nei modi e nelle forme dell'economia, transitando da un'aurorale concezione esclusivamente economica del capitale umano a una più propriamente educativa.

Tuttavia, se è vero che, da Schultz (1963) a Heckman (Cunha & Heckman, 2007), passando per Becker (1964) e altri autorevoli esponenti della teoria del capitale umano e della ricerca su di esso, si è diluito il discorso sul mero investimento economico in istruzione scolastica, formazione professionale e *on the job* ai fini di un aumento di produttività e reddito, finendo coll'attestare la complessità multidimensionale, qualitativa e non solamente cognitiva di un processo educativo permanente e sfuggente sia alla logica sia ai contesti economici (Federighi, 2005), è anche vero che la succitata conquista di autonomia è ricompresa nell'alveo finalistico della crescita economica, individuale e della società. In sintesi, l'educazione/formazione dell'uomo si smarca da una ratio economica, e si rimarca più recentemente questo necessario smarcamento, perché il rimanere fedele a una propria ratio sia funzionale al porsi dell'educazione/formazione medesima come «risorsa economica [...] fattore di crescita» (Cegolon, 2012, p. 207).

Ora, è chiaro che il pensiero economico guardi alla variabile educativa-formativa con le proprie lenti, in ordine a determinati effetti economici: produttività, reddito, capacità di consumo, superamento di crisi, crescita, ecc. Ma nel momento in cui tale pensiero risulta soverchiante, intende farsi «unico» ed è per di più di-

staccato dall'etica come dimora heideggeriana al servizio dell'umano (Totaro, 2008), pare altrettanto chiaro che la progressione, intensificazione ed estensione in itinere di potenzialità variamente "e-ducate" e formate si riducano in fin dei conti a mezzo per lo svolgimento di ragioni economicamente autoreferenziali, permanendo intrappolate nei labirinti della razionalità predetta. E questo al di là di ogni concessione economica riguardo ad alcune "esternalità positive" o a risvolti benefici definiti «non monetari» (eppur monetizzabili), quali l'opportunità di fruire di «esperienze umane [...] gratificanti» o di incrementare l'«autostima» grazie all'accumularsi del proprio capitale umano (Cegolon, 2012, p. 46). Oltre alla "monetizzazione", trattasi comunque di ricadute marginali rispetto alla priorità della "ricchezza materiale".

In definitiva, l'apertura economica nei confronti della processualità educativa-formativa e di una ratio autoeducativa che si esplica alquanto ingovernabilmente lungo tutto il corso della vita, sembra perlopiù l'apertura verso l'inglobamento economico dell'integrale crescita in umanità dei soggetti, risucchiando la vita stessa e l'informalità delle sue esperienze educanti nel circuito (auto)produttivistico (e consumistico). In questo senso, le provocazioni di Foucault (2005) sul capitale umano/capitale competenza e quelle di Gorz (2003) sulla captazione economica del «sapere vernacolare» (p. 14), maturato giustappunto al di fuori dei contesti educativi formali e dei luoghi di lavoro, si dimostrano ancora attuali e puntuali.

2. Economia e pedagogia: la necessità di un confronto a partire dal lavoro

A fronte di quanto premesso, urge adesso un confronto più analitico tra la logica economica e quella pedagogica. Convenendo con Ajello (2012), un confronto ineludibile, a motivo di una serie di gravi conseguenze neoliberiste sulla vita delle persone, sulle società e sulle dinamiche sociali; che ha fundamentalmente da giocarsi sul piano etico, richiamando pure l'appello di Granese (2008) al riposizionarsi dell'economia nell'etica intesa quale luogo

anche “materiale” dell’umano; e che, visti i progressi sul versante della pedagogia del lavoro, non può che partire proprio dal lavoro e da questa privilegiata ottica pedagogica.

Procedendo con tale sguardo, è nostra intenzione adottare un punto di vista critico e costruttivo, finalizzato ora a evidenziare certe storture neoliberiste insistenti sulla concezione del soggetto lavorativo/capitale-umano-al-lavoro che si riflettono sul soggetto in sé e ora a proporre correzioni trasformative nel nome di un’alleanza tra sane istanze economiche e istanze pedagogiche. Ciò, muovendo dal già ricordato impoverimento dell’agire economico causato dalla distanza tra etica ed economia. E conseguentemente dall’accento posto da Sen (2010) sulla noncuranza economica in merito a considerazioni etiche concernenti la motivazione e il risultato sociale del comportamento umano, colmata dalla scarna preoccupazione di risolvere la questione del come vivere e del bene con l’indicazione del solo fine della massimizzazione dell’interesse individuale.

Per quanto riguarda l’approccio critico, checché se ne dica circa un condizionante pregiudizio pedagogico attorno al discorso economico odierno, reo di non coglierne i vantaggi sulla sponda educativa e formativa, si concorda piuttosto con Xodo (2018) quando sostiene che il non raro «limite della pedagogia è aver cercato di corrispondere alle richieste dell’economia con teorie della formazione [a essa] funzionali [...] senza assumere alcun atteggiamento critico nei confronti del lavoro» (p. 138). Questa è anche l’accusa che ragionevolmente muove Nicoli (2015), un filosofo, sottolineando come un certo sapere umanistico sul lavoro post-fordista e la sua organizzazione, alimentato dagli stessi filosofi e pure da psicologi e pedagogisti, sia colpevole di adagiarsi semplicemente sui cambiamenti in atto e di nutrire acriticamente una forma più raffinata di taylorismo mista a elementi biopolitici di governamentalità delle risorse umane, concorrendo al legittimarsi di un rinnovato (auto)disciplinamento delle condotte.

Una prospettiva critica è quindi basilare per comprendere determinati meccanismi, così come una *pars destruens*, ma è altresì ir-

rinunciabile una *pars construens*, pena la sterilità della riflessione pedagogica.

Si è parlato di correzioni trasformative per intavolare un'alleanza specifica. Ebbene, stante il riduzionismo etico-antropologico che informa nella sostanza il divario di vedute sul ruolo della complessa sfera economica nell'itinerario della realizzazione umana, pare quasi scontato che siffatte correzioni mirino a un necessario riequilibrio etico-antropologico della componente economica, sempre partendo dal lavoro. Riferirsi a un riequilibrio significa, di per sé, non espungere dalla scena educativa-formativa l'apporto economico-lavorativo, ma operare per l'appunto per un'alleanza depurata da fattori degenerativi. In effetti, malgrado la sfera economica pretenda di scambiare la propria parte con il tutto, ridefinendo produttivamente i tratti della dignità umana, la pedagogia ha da insistere nell'interpretare in guisa armonica il contributo disintossicato di tale sfera quale tassello irrinunciabile di un mosaico riconducibile al prendere/acquisire forma umanamente degna nel rapporto tra persona, persone e universi circostanti (Macchietti, 2015). Come osservano Bocca (1999) e Alesandrini (2008), scopo della riflessione pedagogica non è quello di ribaltare i termini della relazione affossando l'elemento economico in toto, bensì quello di promuovere una convergenza di obiettivi, tesa ad appagare lo sviluppo economico mentre appaga parimenti lo sviluppo autentico della persona.

3. La razionalità neoliberista al lavoro

Perché partire dal lavoro? Perché il lavoro è il dispositivo-fulcro di un'economia che si fa tecnica governamentale del neoliberismo e della razionalità neoliberista (Bazzicalupo, 2006).

Agganciandoci a Pesare (2018, pp. 52 e 60) e al suo discorrere intorno al «soggetto [...] dell'après-coup» di Lacan, sappiamo che la «soggettivazione» non è solo etero-fondata. Essa può essere pedagogicamente ricompresa a cavallo tra posizioni strutturaliste di matrice foucaultiana («il processo attraverso cui viene prodotto

un soggetto») e posizioni esistenzialiste di matrice heideggeriana («il processo attraverso cui un soggetto si costituisce nella propria singolarità»). Ossia, l'individuo può sicuramente risemantizzare le pressioni strutturali (economico-lavorative) in cui è gettato, e ricomporre il dissidio tra queste e la propria irriducibilità, in vista di un "poter essere" sempre perseguibile. Del resto, anche lo stesso Foucault (1980) ha evidenziato i rapporti di forze antagoniste attivabili al cospetto di un dispositivo di soggettivazione, e dopo di lui Deleuze (2007), rilevandone le plausibili linee di fuga, e così altri (Morini, 2010; Revel, 2004; Virno, 2001), rimarcando la medesima disponibilità di un poter essere non ingabbiabile strutturalmente. Tuttavia, se è giusto ricordare pedagogicamente i poteri autonomi della persona nel "soggettivarsi", non possiamo d'altronde dimenticare che il lavoro resta un potente dispositivo di produzione soggettiva. Ma che tipo di soggetto produce il lavoro neoliberalisticamente delineato?

Se l'economia è quell'«insieme di discorsi, pratiche e dispositivi che determinano un nuovo governo degli uomini secondo il principio universale della competizione in regime di scarsità [...] proprio del darwinismo sociale biopolitico», e se questa tecnica neoliberalistica governa non coercitivamente la vita (il bios) facendo leva non già soltanto sul bisogno, ma sulla soddisfazione competitiva del «desiderio» individuale inteso come «nucleo stesso della soggettivazione», allora il soggetto al lavoro è il bios sollecitato ad autoregolarsi e a compiere scelte agentive entro la verità economica di produzione-consumo per appagare il proprio interesse, ovverosia il desiderio di autorealizzazione (nel prodursi lavoristicamente) e di «eudamonia»/felicità (nel consumo) (Bazzicalupo, 2013, p. 141). Ed è sollecitato, non costretto, dalla (pretesa) esaustività scientifica degli statuti economici applicati al lavoro, dalla flessibilità occupazionale, dalle retoriche della performance accompagnate da motivazioni esterne di benevolenza e cura verso il bios e i suoi desideri – iscritti in un ordine (altrettanto preteso) di oggettività –, da strumenti di raffronto concorrenziale (Bazzicalupo, 2013).

Ciò premesso, il soggetto al lavoro è un soggetto economicamente attivo, la cui razionalità interna determina il gradiente di attività implementabile e la funzionalità economica di questa. Essendo economicamente attivo, da prestatore d'opera e classico partner di uno scambio egli diventa un imprenditore di se stesso, lavoro e capitale insieme, capitale umano giustappunto, non più soccombente a un lavoro alienato, ma alienazione di un sé chiamato a capitalizzare le proprie facoltà, attitudini, conoscenze e competenze (il proprio essere e saper fare) al fine di ottenere una rendita-salario diversificata in ragione del proprio impegno di autoattivazione, di investimento nel proprio capitale (Foucault, 2005). È un'impresa in sé, un'unità-impresa post-rapporto salariale in competizione costante con sé stessa, nell'incessante sforzo autocapitalizzante a cui è destinata per "autorealizzarsi" e garantirsi rendite potenzialmente incrementali da consumare, nonché in competizione con altre unità-impresе (Foucault, 2005; Gorz, 2003; Han, 2012).

Altresì, venendo anche incontro alle esigenze immateriali del lavoro produttivo, è un soggetto dotato di libertà e autonomia, utili ad assicurare la compiuta espressione delle "risorse" squisitamente umane e del bios desiderante. Libertà e autonomia concesse purché esercitate (come macchina corporea-cognitiva-affettiva-creativa) all'interno dei confini del codice di comportamento economico, in funzione dell'efficienza, della produttività e, di nuovo, della autorealizzazione economica (Bazzicalupo, 2013). Contigualmente, la responsabilità è anzitutto capacità di rispondere della propria *accountability*, colta quale contabilizzazione di sé: dar conto del capitalizzarsi, sottoposti continuamente a valutazioni e comparazioni di rendimento (Dardot & Laval, 2013). La responsabilità verso l'altro, invece, è limitata al rispetto della correttezza/efficacia operativa. Al di là non è prevista, giacché «non c'è fine comune: la soggettività individuale è l'unico criterio di valore» (Bazzicalupo, 2013, p. 140). Così come

non c'è simpatia, né con-vivenza, perché non "serve", in quanto entrano nella relazione in modo funzionale al calcolo utilitaristico: semmai

queste affettività [e questa responsabilità] possono essere un fine da perseguire sempre con una logica “economica” (Bazzicalupo, 2013, p. 140).

È, quindi, un soggetto “ultra-soggettivizzato”, direbbe Laval (2014) per spiegare il parossismo individualistico e competitivo che lo anima, mentre sullo sfondo la competizione è stimolata ed esasperata dal «fantasma padronale della liquidità» finanziaria (Lordon, 2015, p. 67), dall'autonomizzazione finanziaria del capitale rispetto al lavoro vivo, dallo spettro sempre incombente della delocalizzazione, dalla progressiva deregolamentazione dei diritti del lavoro, dalla intermittenza produttiva propria della logica post-fordista del *just-in-time*, dunque dalla precarietà generalizzata. Per questo, è un soggetto mosso da passioni apparentemente contrastanti ma complementari, sorrette da un'eteronomia economica del desiderio (spurio): dall'amore simbiotico per il datore di lavoro, un pari imprenditore da cui si attende un riconoscimento della propria autoimprenditorialità per gioire di eventuali step autorealizzativi ed emergere dall'anonimato; dalla paura di perdere il posto di lavoro e di non essere amorevolmente ricambiati (Lordon, 2015). In entrambi i casi è la cogente dedizione automobilante che impronta il lavoro al codice dell'amore malato di Akerstrom Andersen (2003).

Dunque, mutuando nuovamente da Lacan (2006), è un soggetto simbolicamente impantanato nel godimento materno, nelle pastoie di una dipendenza persistente che impedisce di crescere tramite il distacco vissuto nel riconoscimento ontologico, distinto da quello performativo. È propria del godimento la ciclicità del presente, tipica delle situazioni di precarietà, e la tensione estetizzante, nondimeno appartenente al necessitante aderire a una forma-impresa e al suo immaginario di auto-ottimizzazione ricorrente e di plastica, flessibile, ininterrotta performatività (Casulli, d'Aniello & Polenta, 2019). Il godimento è effimero e insoddisfacentemente reiterabile, si crogiola nella letizia esperibile nella corrispondenza avvertita tra performance individuale e aziendale, che però è una corrispondenza imperfettibile, perché il lavoratore-

bambino (Burgazzoli, 2008) non incontra limiti alla autocalpitalizzazione, dovendo dimostrare giorno dopo giorno, mettendosi integralmente a frutto per il lavoro, di essere sempre in grado di maturare migliorandosi. Ogni giorno è un giorno, il presente rincorre il presente al tempo della precarietà generalizzata. Il godimento si crogiola inoltre nella polverizzazione del soggetto, nella sua fusione con l'oggetto, l'oggetto di consumo principalmente, il prodotto, la cosa-merce, l'unica cosa che c'è e rimane anche quando tutto è transeunte, dai colleghi di lavoro agli ambienti di lavoro (Labate, 2009). Il godimento, infine, non è desiderio progettuale, ma è alimentato dalla promessa progettuale di autorealizzarsi nel lavoro diluendo la propria vita in esso (Lordon, 2015), sostenuta da quel management psico-formativo dell'anima che tende a correggere le traiettorie della predetta razionalità interna del lavoratore (Dardot & Laval, 2013). Il godimento è il desiderio spurio di raggiungere la eudamonia/felicità prosciugandosi produttivamente e consumando.

Dall'altra parte, ancora mutuando da Lacan, c'è il vero desiderio, che è formativamente progettuale, che incontra un limite positivo e nutritivo nella presenza-valore dell'altro, che sobilla la tendenza di crescita come persone libere, autonome e soprattutto responsabili, che è orientato al futuro, che porta a maturare in umanità, che si allea con una tensione etica. E che, per tutto questo, è sollecitato da relazioni educativamente significative, se non fosse che il loro strutturarsi autentico sia ostacolato da cooperazioni funzionali, da pratiche gruppali a breve termine, dall'illimitatezza dell'autoalienazione competitiva (Casulli, d'Aniello & Polenta, 2019).

Se dovessimo riassumere in poche parole quanto addotto, il soggetto neoliberista al lavoro è il soggetto individualizzato, competitivamente trasfigurato e dipendente dalla verità economica: l'unica in grado di legittimare un'esistenza economicamente signoreggiata. Benché già plasmato, nella sua configurazione, dall'imperio di questa verità, il lavoro, a sua volta, contribuisce a rafforzare il dispiegarsi della razionalità neoliberista nella vita extra-lavorativa. Come in effetti anticipato, il lavoro è il dispositivo-

fulcro appannaggio di tale razionalità, quindi dispositivo e contesto cruciale al servizio della diffusione e socializzazione della verità economica. Ne deriva una società “contaminata” dal sapere neoliberista sul capitale-umano-al-lavoro/lavoratore-impresa, popolata da altrettante unità-impresе in competizione tra loro in vista dell’autorealizzazione nella prestazione e della felicità consumistica. In quest’ottica, la dimensione prestazionale del soggetto è il risultato di un processo che lega in modo sempre più inestricabile l’ordine sociale a quello economico, laddove la prestazione indica un preciso compito economico a cui si è “volontariamente obbligati” ad aderire, dando corpo a una compagine sociale animata da «Io-centrismi» performanti (Chicchi & Simone, 2017, p. 32). Le ricadute di tutto ciò non si intravedono solo nella dipendenza dal mercato in senso lato da parte di tanti Io privati del noi (Beck, 1999; Castel, 2007), o nell’eccessiva competizione tra Io stremati da desideri-non-desideri mercificati (Chicchi & Simone, 2017), ma pure in diverse patologie in cui incorre l’individuo chiamato autoimprenditorialmente alla prestazione (Ehrenberg, 2010; Han, 2012).

4. Ricostruire il noi: la relazione al lavoro in prospettiva pedagogica

Innanzitutto a quanto argomentato, riteniamo che la pedagogia possa avanzare le proprie proposte correttive a partire giusto dalla ricostruzione del noi al lavoro. Diverse sono le criticità presentate e tante ipoteticamente risolvibili solo con il concorso di interventi a più livelli. Tuttavia, tra queste criticità, quella della scomparsa del noi è una delle più rilevanti, nonché in grado di sussumere in sé molte delle problematiche esaminate, e su di essa si gioca effettivamente il grosso della partita pedagogico-educativa.

Pur ricordando legittimamente che quello pedagogico è un sapere situazionista, idiografico, e che occorre per certi versi non assolutizzare quadri astratti che non si soffermano sulle esperienze delle persone in qualità di «casi singoli all’ennesima potenza perché liberi» (Bertagna, 2017, pp. 71 e 76) – si rammenti la sog-

gettivazione, i poteri autonomi delle persone e l'ingabbiabilità strutturale del singolo –, Bertagna (2017) riconosce a ogni modo che il quadro neoliberista è veritiero e capace di spostare la perenne dialettica tra *ponos/labor* ed *ergon/opus* più sul *ponos/labor* che su un supposto *ergon/opus* post-modernamente liberato. Il dovere della pedagogia è quello di sostare criticamente su tale sbilanciamento facendo «continuo appello alla libertà del dover essere», quindi alla «responsabilità» e alla «prudenza etica», e «all'attivazione relazionale» (Bertagna, 2017).

Ciò che infatti consente di consegnare al lavoro un compiuto apprezzamento educativo, ponendo in luce il suo «essere opportunità per la crescita personale» e «un reale modo di porsi della persona nel suo processo di piena autorealizzazione» (Bocca, 1992, pp. 42-43) e, quindi, che consente di rilevare condizioni genuine di educabilità e possibilità formative, è la presenza di relazioni significative, non strumentali, atte a esaltare la dimensione intersoggettiva quale intrascurabile «fonte del valore del lavoro» (Zago, 2009, p. 48) per la riflessione pedagogica.

In questa prospettiva, non cesseremo mai di richiamare il pensiero di Hessen (1954) allorché paragonava il lavoro a un microcosmo educativo anche in quanto costituito da relazioni sociali tese a favorire una responsabilità co-educante, o individuava nella configurazione di una comunità di compagni di lavoro lo spartiacque necessario per arginare le derive fordiste. Oggi, una simile convivialità appare ancora più stringente.

A corroborare il discorso pedagogico vi è la visione economica di Sen. L'economista, intanto, demarca le differenze finalistiche che intercorrono tra capitale umano e capacitazione umana, sostenendo che gli studi sul primo insistono segnatamente sulla funzionalizzazione produttiva delle qualità umane, mentre

il punto di vista orientato alla capacitazione umana dà [...] rilievo alla capacità – nel senso di libertà sostanziale – delle persone di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare, e di ampliare le scelte reali che hanno a disposizione (Sen, 2001, p. 292).

Sen, poi, spiega che la capacità di agire intesa come libertà di agire in vista di obiettivi ritenuti apprezzabili, a muovere da mezzi e risorse a disposizione, non solo ha da smarcarsi da ottundenti condizionamenti economici, ma non è nemmeno da ricondursi necessariamente a posture egoistiche tendenti al proprio e unico vantaggio, all'autoaffermazione economicamente schiacciata sulla prestazione e al benessere limitato al consumo. La motivazione e il risultato sociale (bene) del comportamento economico, così come del comportamento umano in genere, ai quali si è accennato in precedenza, potrebbero invero risiedere in un potenziamento essenziale ed esistenziale derivabile da possibilità effettive di agire per conseguire congruentemente stati evolutivi di (saper) essere e fare desiderabili, tesi a incrementare lo sviluppo umano di ciascuno. Stati a cui l'elemento economico può contribuire, ma da cui non dovrebbero dipendere esclusivamente (Sen, 2001). L'espressione "sviluppo umano di ciascuno", infine, è stata volutamente inserita per sottolineare come la libertà di agire non segua criteri valoriali autoreferenziali, bensì si fondi sul "confronto" valoriale-valutativo, sull'esigenza etero-centrata di un «un'attenta valutazione degli obiettivi, degli scopi, delle priorità, [...] nonché del concetto di bene» (Sen, 2010, p. 55), dunque sull'interdipendenza tra libertà agenti e sulla capacità di rispondere all'altro in virtù dell'«impegno» (Sen, 2001, p. 269) o «obbligazione» etica (Sen, 2006, p. 61) da assumere nei suoi confronti.

Pedagogicamente trasposto in ambito lavorativo, l'approccio capacitativo di Sen risulta particolarmente congeniale alla nostra argomentazione. Per la ricomprensione del rapporto mezzi-fini, indirizzando le qualità personali e il loro auspicato ampliamento verso la meta precipua della crescita umana. Per l'affrancamento dalla verità economica e dai suoi codici di sostanziale assoggettamento. Perché restituisce al soggetto «da *reale possibilità* e non la *falsa promessa* di agire», quest'ultima neoliberisticamente agganciata all'illusione di una scelta per il proprio progresso. Conseguentemente, perché pone umanisticamente a tema l'«agire in modo libero e responsabile all'interno dell'azienda [...], realizzando il proprio benessere personale oltre che quello economico e pro-

duttivo», rinviando con ciò anche alla predetta “convergenza di obiettivi”. In aggiunta ed eminentemente, per il fatto che la rilevanza attribuita all’impegno/obbligazione e alla «responsabilità, supportata dal rispetto per l’altro, [...] intesa come istanza regolativa della libertà» (Muschitiello, 2016, pp. 146-148), sposta l’attenzione dall’individualismo competitivo e da una cooperazione strumentale a una collaborazione proficua sul versante educativo: eccoci al noi.

Mantenendo la crucialità dell’aspetto relazionale, nel connubio seniano tra libertà (di agire) e responsabilità, e procedendo specularmente al prospetto di lavoro neoliberisticamente plasmato, ne consegue che il soggetto al lavoro pedagogicamente interpretato non è più il soggetto esortato ad autoalienarsi entro una logica concorrenziale. Piuttosto, è la persona invitata imprenditivamente – cioè secondo una versione pedagogica del “prodursi” in relazione (Costa, 2016) – a manifestare le proprie potenzialità per un’esplicitazione consapevole di sé nel rapporto con l’altro, incontrandosi eticamente con questo altro ai fini di un’umanizzazione in divenire nell’azione, anziché ridurre la fioritura del proprio potenziale a merce performante e dirigersi verso l’incontro consumisticamente fusionale con la merce in sé.

Coerentemente, le opportunità concesse dal lavoro postfordista e post-moderno in termini di maggiore libertà e autonomia non si ancorano alla pretesa di farsi totalmente macchina, rinvenendo la significatività del proprio intero coinvolgimento in una profusione apprenditiva, cognitiva e variamente competenziale inglobata produttivamente, ma nella significatività interumana di un confronto in cui possano trovare risposta integrata e inclusiva le domande di senso di ciascuno, al di là di quelle strettamente esecutive e operative (Costa, 2016). Così, la co-generazione apprenditiva, innovativa e creativa, mediata da opportune strategie riflessive e narrative, può trovare un senso all’estensione e alla flessibilità conoscitiva, non nel rendimento monotematicamente efficiente dell’imprenditore di sé, bensì nella capacità di rispondere vicendevolmente alle istanze umanamente realizzative (Costa, 2014), dando vita a un *learning* il cui sostrato ineludibile di attiva-

zione è radicato nella simmetria etica e nel riconoscimento reciproco (Dato, 2009; 2014) come soggetti-persone dotati di dignità irrimpiazzabile e valore in sé e per sé.

Pertanto, sentirsi, sentire l'altro e sentire la sua prossimità (Rossi, 2010), sperimentare empaticamente l'altrui identità, giungere a una sorta di conoscenza per connaturalità affettiva (Maritain, 1951), allenare le posture collaborative in funzione di un'incorporazione emotiva del "con-essere" al lavoro (Sennett, 2012), porsi in ascolto ermeneutico dell'altro per acuire il rapporto indissolubile tra coscienza morale e responsabilità (Chionna, 2014; Serafini, 1986), esercitarsi insomma nella cura dell'alterità (Mortari, 2015) e di una pratica di riconoscimento reciproco come pratica di dono (Dato, 2017), divengono gli obiettivi premianti di una formazione pedagogicamente guidata. Una formazione tesa al nutrimento delle anime e non al management capzioso delle anime, o alla metabolizzazione della convivenza da parte del mero calcolo utilitario.

Conseguenzialmente, la paura indotta dall'insicurezza neoliberista e dalla precarietà generalizzata può trovare un mitigamento certo nella fiducia di poter individuare nella presenza e nell'apertura ontologica di sé e dell'altro da sé il baluardo a difesa del proprio poter/dover essere, scorgendo nell'"inter-esse" e nell'"interesse per"» (l'altro) (Caillé, 1998, p. 106) una leva capacitante di sviluppo. Vale a dire, atta a far affiorare energie latenti nel dialogo in superficie e riflessivo sull'azione condivisa, nonché a sostentarle nell'"inter-azione", allargando le capacità e il connesso ventaglio di scelte agentive per attuare il «diritto ad essere» e a «vivere con pienezza umana» (Mencarelli, 1986, p. 34).

Altresì, a mobilitare il soggetto non sono le passioni tristi di Lordon, ivi compreso l'amore travisato. È, all'opposto, il sano desiderio di crescita ravvivantesi nell'ospitalità "responsabile" (Fadini, 2000), la quale, nella gratuità dello scambio, superando la mercificazione tecnico-produttiva della cooperazione impersonale, facilita l'incremento comune d'essere tramite l'edificarsi di una comunità educante di lavoro e la co-costruzione di saperi appannaggio della maturazione dei singoli e dell'organizzazione che li

accoglie. Non c'è spazio per il godimento prestazionale e consumistico, per il rifugio consolatorio nell'immaginario mistificato dell'uomo-impresa e nella cosa consumabile. C'è spazio per il limite alla libertà liberistica. Un limite generativo di co-interesse realizzativo al di là del corto-circuito produzione-consumo, incarnato dall'alterità e finalizzato a supportare il desiderio di una processualità educativa nell'interdipendenza, pure accompagnata da una salutare competizione, e non già nella qualsivoglia dipendenza.

In conclusione, ricostruire il noi al lavoro, un noi lacerato dal capitalismo della modernità e dilaniato da quello post-moderno, passa pedagogicamente per l'attestazione della centralità dei «beni relazionali» (Bruni, 2005) e del «primato dell'istanza antropologica» (Alessandrini, 2012, p. 62) che ne discende. Ricostruire il noi significa celebrare la valenza educativa della relazione lavorativa, approntando i luoghi di lavoro come luoghi di relazioni educative in grado di servire il democratico «*umanesimo dell'autenticità*» (Mencarelli, 1986, p. 22) invece dell'autoritarismo neoliberista, senza per questo negare spazi di cittadinanza a obiettivi economico-produttivi. Anzi, in quest'ultimo senso il riequilibrio etico-antropologico agognato comporterebbe un miglioramento della propensione motivante al lavoro, come dimostrano alcuni casi di imprenditori che hanno avuto e hanno a cuore il concreto «benessere» dei propri collaboratori. Ricostruire il noi al lavoro equivale, infine, a ripensare pedagogicamente il contesto lavorativo/impresa quale «persona di persone orientata all'espansione del bene comune», per dirla con Mounier (1947, p. 79), quale organizzazione «personale» educativamente «risonante» (Dato, 2009), spronando il transito dell'elemento economico da tecnica governamentale a mezzo di liberazione del potenziale umano; così come stimolando una socializzazione del sapere pedagogico sul lavoro a vantaggio dell'arricchimento della complessiva vita sociale.

Bibliografia

- Agazzi A. (1951). *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*. Brescia: La Scuola.
- Agazzi A. (1958). *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Ajello A.R. (2012). Pedagogia ed economia: un dialogo per la trasformazione. *Qualeducazione*, 78, 41-56.
- Akerstrom Andersen N. (2003). *Discursive Analytical Strategies. Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Bristol: Policy Press.
- Alessandrini G. (2008). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Alessandrini G. (2012). La pedagogia del lavoro. Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione. *Education Sciences & Society*, 2, 55-72.
- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bazzicalupo L. (2006). *Il governo delle vite. Biopolitica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bazzicalupo L. (2013). *Dispositivi e soggettivazioni*. Milano-Udine: Mimesis.
- Beck U. (1999). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Becker G.S. (1964). *Investment in Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). Milano: FrancoAngeli.
- Bocca G. (1992). *Pedagogia e lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocca G. (1999). *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*. Brescia: La Scuola.
- Bruni L. (2005). Felicità, economia e beni relazionali. *Nuova Umanità*, 3-4, 543-565.
- Burgazzoli L. (2008). La metafora della "persona" come pratica manageriale: una riflessione etnografica. In L. Demichelis & G. Leghissa (a cura di), *Biopolitiche del lavoro* (pp. 113-125). Milano-Udine: Mimesis.
- Caillé A. (1998). *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Castel R. (2007). *La metamorfosi della questione sociale*. Avellino: Sellino.
- Casulli S., d'Aniello F., & Polenta S. (2019). *Consumi precari e desideri inaditi. L'educazione al tempo del neoliberismo*. Fano: Aras.

- Cegolon A. (2012). *Il valore educativo del capitale umano*. Milano: FrancoAngeli.
- Chicchi F., & Simone A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Ediesse.
- Chionna A. (2014). Scelta e responsabilità: le sfide educative del ventunesimo secolo. In G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 47-57). Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2014). Qualificare la flessibilità nell'agire lavorativo. In I. Giunta (a cura di), *Flessibilmente. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità* (pp. 205-232). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunha F., & Heckman J.J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 2, 31-47.
- 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. Alesandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 255-275). Milano: FrancoAngeli.
- Deleuze G. (2007). *Che cos'è un dispositivo?* Napoli: Cronopio.
- Ehrenberg A. (2010). *La società del disagio. Il mentale e il sociale*. Torino: Einaudi.
- Fadini U. (2000). *Sviluppo tecnologico e identità personale*. Bari: Dedalo.
- Federighi P. (2005). Pedagogia ed economia. Riflessioni preliminari per la costruzione di un terreno di incontro. *La Rivista di Pedagogia e di Didattica*, 6, 45-52.
- Foucault M. (1980). The Confession of the Flesh. In M. Foucault, *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (pp. 194-228). Brighton: Harvester Press.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Giovanola B. (2012). *Oltre l'homo oeconomicus. Lineamenti di etica economica*. Napoli: Orthotes.
- Gorz A. (1998). *Miserie del presente, ricchezza del possibile*. Roma: Manifestolibri.

- Gorz A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Granese A. (2008). *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*. Roma: Armando.
- Han B.-C. (2012). *La società della stanchezza*. Roma: Nottetempo.
- Hessen S. (1954). *Pedagogia e mondo economico*. Roma: Avio.
- Labate S. (2009). Lavoro e motivazioni. Una discussione a margine della relazione di Mario Miegge. In F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso* (pp. 149-175). Macerata: EUM.
- Lacan J. (2006). *Dei Nomi-del-Padre* seguito da *Il trionfo della religione*. Torino: Einaudi.
- Laval C. (2014). Nuove soggettività e neoliberalismo. Disponibile in: <http://commonware.org/index.php/neetwork/411-nuove-soggettivita-neoliberalismo> [08 maggio 2020].
- Lordon F. (2015). *Capitalismo, desiderio e servitù. Antropologia delle passioni nel lavoro contemporaneo*. Roma: DeriveApprodi.
- Macchietti S.S. (2015). Educazione e formazione. In S.S. Macchietti & F. d'Aniello (a cura di), *Parole e questioni dell'educazione* (pp. 13-53). Fano: Aras.
- Mancini R. (2013). La ricerca di identità come movente della persona e dell'impegno sul lavoro a servizio del bene comune. In G. Gabrielli (a cura di), *La diversità come dono e sfida educativa* (pp. 71-82). Milano: FrancoAngeli.
- Maritain J. (1951). On Knowledge through Connaturality. *The Review Of Metaphysics*, 4, 473-481.
- Mencarelli M. (1986). Educazione permanente, democrazia, creazione culturale. In M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente e democrazia* (pp. 11-44). Teramo: Giunti & Lisciani.
- Morini C. (2010). *Per amore o per forza. Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo*. Verona: Ombre Corte.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mounier E. (1947). *Cristianesimo e rivoluzione*. Brescia: Gatti.
- Muschitiello A. (2016). Le human capabilities per lo sviluppo umano e sociale: la prospettiva della pedagogia. *Polis*, 2, 145-168.
- Nicoli M. (2015). *Le risorse umane*. Roma: Ediesse.
- Pesare M. (2018). La soggettivazione: un dispositivo pedagogico. In M. Baldacci & E. Colicchi (a cura di), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi* (pp. 51-64). Milano: FrancoAngeli.
- Revel J. (2004). *Fare moltitudine*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

- Rossi B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schultz T.W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: 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.
- Serafini G. (1986). *Critica pedagogica e educazione morale*. Città di Castello: Tibergraph.
- Totaro F. (2008). Per una misura etico-antropologica dell'economia. In F. Totaro & B. Giovanola (a cura di), *Etica ed economia: il rapporto possibile* (pp. 17-55). Padova: Edizioni Messaggero.
- 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.
- Virno P. (2001). *Grammatica della moltitudine. Per un'analisi delle forme di vita contemporanee*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Xodo C. (2018). Pedagogia/economia: un rapporto ancora da costruire. In M. Baldacci & E. Colicchi (a cura di), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi* (pp. 137-151). Milano: FrancoAngeli.
- Zago G. (2009). Giorgio Bocca nella "storia" della pedagogia del lavoro. In S.S. Macchietti & S. Angori (a cura di), *Per un umanesimo del lavoro. Il contributo di Giorgio Bocca* (pp. 45-53). Città di Castello: GESP.