

Etica del lavoro e proposta religiosa per l'adulto in formazione

DARIO NICOLI¹

Parole chiave:
Long life learning,
Empowerment,
Etica

1. Esigenze educative e formative dell'adulto

L'affermazione del principio del *long life learning* è solitamente inteso come la necessità di ogni persona di curare la propria formazione non solo nella fase iniziale della vita, ma lungo tutto il corso della stessa, poiché il sapere non può essere dato una volta per tutte, ma richiede la capacità di apprendere continuamente, valorizzando le occasioni formali, informali e non formali, che via via sono offerte alla persona.

Questa stessa affermazione presenta però un risvolto su cui poco si è riflettuto: anche sotto il profilo educativo la persona necessita di una cura continuativa, poiché il suo processo di maturazione, o meglio di continuo perfezionamento, non si può dire mai compiuto ma viene di volta in volta riproposto specie nelle transizioni importanti della sua vita.

L'UNESCO nella conferenza di Nairobi del 1976, ha definito l'educazione degli adulti come l'insieme dei processi educativi grazie ai quali persone considerate adulte dalla società cui appartengono, sviluppano le loro attitudini, arricchiscono le loro conoscenze, migliorano le loro qualificazioni tecniche o professionali e fanno evolvere i loro atteggiamenti o il loro comportamento nella duplice prospettiva di una crescita integrale dell'uomo e di una partecipazione ad uno sviluppo socio-emotivo e culturale equilibrato ed indipendente.

¹ Università Cattolica di Brescia.

Da questa definizione emergono subito alcuni concetti che è necessario analizzare:

- L'educazione viene vista come un *processo* o un insieme di processi, quindi caratterizzata dal movimento e non dalla staticità di un particolare momento isolato della vita.
- Emerge poi una nuova concezione di *adulto*, che varia a seconda delle società di appartenenza: il conseguimento della maturità, infatti, sta nel percorso che una persona compie per raggiungere una "meta". Questa "soglia minima" può essere valutata in base a diversi criteri: la responsabilità, che di solito viene fatta coincidere con il diciottesimo anno di età, piuttosto che l'autonomia, sia essa economica o psicologica. Tutto questo ci fa capire che il concetto di adultità è di difficile definizione, perché i limiti sono evidenziati da alcuni "riti di passaggio" che nelle società primitive o pre-industriali erano più evidenti, mentre tendono a sfumare nella società di oggi, dove il contesto sociale tende a dilazionare nel tempo il concetto di maturità ed autonomia.
- Con il termine *attitudine* si intendono le caratteristiche della persona che portano ad un determinato comportamento; è insita nel soggetto che abbiamo davanti, soprattutto se si parla di adulti.
- La *conoscenza*, nella società di oggi, è l'elemento fondamentale per poter accedere ad una sfrenata quantità di informazioni che vengono messe a disposizione e chi le padroneggia risulta più avvantaggiato.
- Le *qualificazioni tecniche e professionali* cambiano continuamente e per questo è necessaria un'educazione che dovrà continuare per tutta la vita.
- I *comportamenti* che cambiano, sono quindi il risultato dell'azione educativa.
- L'*obiettivo* che l'educazione degli adulti si pone, è la crescita integrale dell'uomo, come finalità per arrivare alla partecipazione e ad uno sviluppo socio-economico e culturale equilibrato ed indipendente. L'azione educativa arriva quindi a cambiare l'intera società, avvalendosi delle diverse opportunità che il futuro potrà offrire.

2. Crisi e domanda formativa degli adulti

Ma spesso, al di là delle semplici attività di aggiornamento, quando l'adulto si avvicina alla formazione lo fa in presenza di un *evento critico* che ha modificato l'equilibrio della sua vita; per questo i processi formativi che si propongono loro sono legati ad una trasformazione che avviene con diverse forme di apprendimento, cognitivo, emotivo, che si mescolano tra loro e sollecitano decisamente un cambiamento.

Gli eventi critici che impongono un intervento formativo sostanziale sono perlopiù legati alle trasformazioni delle organizzazioni e quindi del lavoro. Il singolo si trova quindi a dover fare i conti con la necessità di cambiamento imposta dall'azienda, ma anche con l'immediatezza con cui

questo cambiamento avviene, per far sì che non si venga allontanati dal mercato del lavoro o posti in situazioni di opacità professionale.

Il punto fondamentale a cui far riferimento, quando si cerca di fare formazione degli adulti, è tener conto della possibilità dell'individuo di continuare ad apprendere, facendo lui scoprire la propria *educabilità* (Portera, Böhm, Secco, 2007). Gli adulti che accedono ad un processo di formazione, infatti, non hanno solo "bisogni di apprendimento" (la maggior parte delle volte imposti dall'organizzazione stessa che ha proposto la formazione), ma anche desideri legati all'indirizzo che vogliono dare alla propria vita. La finalità principale della formazione è quella di produrre cambiamenti, nuove possibilità, sia a livello individuale che collettivo.

Nel contesto classico dell'istruzione si inseguono cambiamenti cumulativi, apprendimenti di contenuto e metodo che spesso vanno semplicemente ad aggiungersi ai precedenti, senza comportare necessarie ristrutturazioni, oppure soppiantano metodi ormai obsoleti.

Sarebbe auspicabile, invece, prefigurare cambiamenti nello stile di azione, di pensiero e nel modo di relazionarsi a un certo contenuto o nella definizione di un problema. Serve infatti tener presente che la formazione nasce sempre da problemi pratici da risolvere ed ha finalità che mirano al cambiamento di meccanismi e alla risoluzione di problematiche organizzative: si ritrova di nuovo la circolarità tra teoria e pratica.

Questo genere di cambiamento, più interiore, se vogliamo, è raro in età adulta perché implica l'assunzione di una responsabilità rispetto al proprio modo di pensare, il decentramento cognitivo (riconoscimento ed accettazione di assumere più punti di vista) e la disposizione all'ascolto di sé e degli altri, a volte, anche a discapito delle proprie idee o delle proprie convinzioni: in ambito organizzativo, infatti, si pongono le prime necessità sul come conoscere ed affrontare i problemi.

Un concetto importante che va sviluppandosi nell'ambito dell'educazione degli adulti è quello di "*formatività*" (Pareyson, 2002), intesa come una doppia capacità: quella di rappresentare se stesso e quella di intervenire sulle condizioni della propria esistenza. Attraverso l'attività immaginativa della mente, il soggetto può anticipare le sue azioni e le può organizzare, formulare e riformulare in un progetto.

Il problema è che gli adulti, di fronte a questa esperienza, reagiscono con delle difese, perché hanno già costruito un loro equilibrio con la realtà che li circonda e hanno trovato soluzioni ed abitudini su cui si appoggia la loro esistenza.

Fare le cose che si conoscono, infatti, dà sicurezza perché si conoscono i rischi ed i vantaggi, a differenza delle esperienze nuove che, invece, richiedono tempo e fatica prima di portare a dei risultati.

Solo analizzando l'origine di queste resistenze, possiamo innescare un cambiamento: possono essere sia a livello emotivo che cognitivo e vanno poi ad interagire con le caratteristiche individuali.

Di fronte a queste resistenze, un buon formatore dovrebbe riuscire a trovare delle strategie per far sì che l'esperienza formativa risulti sempre essere

un'opportunità positiva per lo sviluppo personale, anche perché tiene conto delle aspettative, attitudini e priorità del soggetto.

In un percorso di crescita personale è importante tener conto anche del contesto in cui l'esperienza formativa si pone, perché va ad influenzare lo stato emotivo delle persone interessate. Serve anche tenere sempre in giusta considerazione le relazioni importanti delle persone coinvolte, perché sicuramente hanno lasciato dei segni profondi nelle loro vite.

L'esperienza di formazione porta davvero ad un cambiamento se si collega al bisogno della persona che si ha davanti e se c'è un'intenzionalità (importanza dell'analisi del bisogno prima della progettazione di un intervento formativo). L'obbligo di formazione non basta ad ingenerare un cambiamento, o almeno non a livello profondo. Soltanto andando oltre la funzione strumentale dell'altro, si potrà puntare ad uno sviluppo pieno ed effettivo di tutte le sue potenzialità.

3. Empowerment e competenze emotive

A fronte della necessità di fornire un quadro di riferimento alle iniziative che mirano a sollecitare le capacità dell'adulto di replicare alle sfide e cogliere le opportunità, si è fatta strada la prospettiva dell'*empowerment* con cui si intende un processo di aumento della capacità degli individui o dei gruppi di compiere delle scelte e di trasformare quelle scelte nelle azioni e nei risultati voluti, per costruire i diversi beni collettivi e per migliorare l'efficienza e l'imparzialità del contesto organizzativo ed istituzionale che governa gli stessi.

Esso indica anche la modalità dell'operatore sociale di accostarsi a chi ha un problema o a coloro che gli sono vicini e fare in modo che questi possano aiutarsi più di quanto potrebbero fare se fossero lasciati da soli, sopraffatti dalle difficoltà e in preda all'impotenza. È alla base del lavoro di rete in quanto mira ad attribuire o a riattribuire potere d'azione al sociale cioè ad una pluralità di persone in connessione.

L'"empowerment è un processo, individuale e organizzativo, attraverso il quale le persone, a partire da qualche condizione di svantaggio e di dipendenza non emancipante, vengono rese potenti, rafforzano la propria capacità di scelta, autodeterminazione, autoregolazione, sviluppando parallelamente il sentimento del proprio valore e del controllo sulla situazione di lavoro, la propria autostima ed autoefficacia, riducendo parimenti sentimenti di impotenza, sfiducia e paura, l'ansietà, la tensione negativa e l'alienazione" (Piccardo, 1995, 66).

L'approccio cui qui si fa riferimento tratta dell'*empowerment* come processo di passaggio da una situazione di svantaggio, il sentirsi impotenti, ad una situazione di aumento della propria autostima e dell'autoefficacia, cioè alla consapevolezza del proprio valore e alla attualizzazione di questo valore.

Empowerment è soprattutto cercare di non arrendersi ad una posizione

adagiata e rinunciataria del proprio ruolo cercando l'autorealizzazione principalmente nelle attività extralavorative. Esso è direttamente proporzionale al tentativo di creare benessere nell'ambiente lavorativo, nella convinzione che più una persona si trova in un clima collaborativo e di confronto reciproco, più si senta appartenente ad una realtà, più contribuisca positivamente alla crescita propria e altrui in un'ottica di integrazione di pensiero per il raggiungimento di un'unica finalità.

Ma rimane ancora da capire quali siano le leve su cui agire affinché l'adulto in formazione, spesso posto in situazione critica, si decida per una prospettiva siffatta.

La psicologia dell'apprendimento ci propone a questo proposito il concetto di *competenza emotiva*.

M.F.R. Kets de Vries (2001) sottolinea come sia possibile prevedere le emozioni che si susseguono nel singolo dopo un cambiamento di tipo organizzativo: quando avviene una perdita, si genera una sequenza di emozioni che, seppur differenti per numero e natura, sono in linea di massima comuni e costanti. Risulta allora evidente come un processo di cambiamento non possa ottenere risultati positivi se non prestando attenzione anche al processo di elaborazione del lutto.

Si tratta di un processo non tanto cognitivo, quanto soprattutto di natura emotiva. È evidente quindi come, nel caso del cambiamento individuale, la proposta di cambiare un'azienda generi per lo più grande turbamento. Quando l'ansia cresce, talvolta fino al panico, i processi quotidiani all'interno delle organizzazioni si fermano oppure si trasformano in rituali frettolosi; si ricade perciò nelle abitudini consolidate, ripetendo meccanicamente gesti conosciuti e rassicuranti, cercando così di fronteggiare il cambiamento annunciato. Raggiunto questo livello di ansia, è realmente difficile immaginare una modifica di prospettiva lavorativa. A causa dello shock dovuto a ciò che sta accadendo, i membri dell'organizzazione possono regredire ad una modalità di *dipendenza* oppure *lotta-fuga*.

Lo stesso Kets de Vries evidenzia alcune delle paure più frequenti all'interno delle organizzazioni nei momenti di cambiamento: paura dell'ignoto; riduzione della sicurezza relativa al proprio lavoro; paura di perdere responsabilità, autorità, status; paura che le alleanze esistenti crollino; paura che le proprie entrate diminuiscano; paura di dover imparare un nuovo lavoro o dover lavorare di più.

Da qui la proposta di sviluppare vere e proprie competenze emotive al fine di consentire alla persona di fronteggiare in modo adeguato situazioni di cambiamento anche critiche.

Una competenza emotiva, è una capacità appresa, basata sull'intelligenza emotiva, che risulta in una prestazione professionale eccellente (Goleman, 1998). Le competenze emotive possono essere classificate in gruppi, ciascuno dei quali fondato su una particolare capacità dell'intelligenza emotiva. Quest'ultima, determina la nostra *potenzialità* di apprendere le capacità pratiche basate sui suoi cinque elementi: consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni interpersonali.

Vediamo, brevemente, le capacità dell'intelligenza emotiva:

- *Indipendenti*, in quanto ognuna di esse dà un contributo esclusivo alla prestazione professionale.
- *Interdipendenti*, in quanto ciascuna di tali competenze, in una certa misura, attinge da alcune altre, stabilendo numerose interazioni forti.
- *Gerarchiche*, nel senso che le capacità dell'intelligenza emotiva si fondano le une sulle altre. La consapevolezza di sé, ad esempio, è fondamentale per la padronanza di sé e per l'empatia, a loro volta, la padronanza e la consapevolezza di sé, contribuiscono alla motivazione; tutte queste competenze, sono poi messe a frutto nelle capacità sociali.
- *Necessarie, ma non sufficienti*: il possesso delle abilità relative all'intelligenza emotiva non garantisce automaticamente lo sviluppo delle competenze associate, come la capacità di collaborazione e la leadership.
- *Generiche*: l'elenco generale proposto, è in una certa misura applicabile a tutti i campi lavorativi e professionali; ciò nondimeno, occupazioni diverse richiedono competenze pure diverse.

Certamente le riflessioni e le proposte relative all'intelligenza ed alle competenze emotive aggiungono stimoli in vista della comprensione delle problematiche connesse all'adulto in formazione, ma hanno il limite di non indicare quali sono le ragioni in base alle quali una formazione collocata in una fase "critica" della vita dell'adulto possa diventare per lui un'opportunità di crescita effettiva.

In altri termini, occorre chiederci: a quale livello si colloca, specie entro un'esperienza di formazione, il cambiamento da uno stato emotivo depresso ad uno di attivazione? Basta un intervento psicologico oppure occorre una proposta più ricca?

La proposta che qui si avanza, pur valorizzando questi approcci, ne coglie i limiti di necessità e di manipolazione: il cambiamento è necessario, quindi non vale la pena soffermarsi troppo sulle sue ragioni o sulle perdite che comporta; il formatore deve sollecitare decisamente il formando a porsi in modo positivo di fronte alla nuova realtà, muovendo tutte le leve disponibili al fine di raggiungere lo scopo di un nuovo equilibrio in termini di benessere.

A fronte di tali limitazioni, che in definitiva riducono il grado di libertà e di responsabilità piena della persona, si propone di arricchire i piani di formazione per adulti (quelli più significativi, ovvero ulteriori al mero livello dell'aggiornamento) entro una prospettiva etica ed inoltre di riferimento religioso, al fine di fornire alle persone punti di riferimento solidi su cui ancorare la loro esistenza sotto forma di valori e di una speranza forte in grado di reggere di fronte alle prove dell'esistenza.

4. Etica del lavoro

Una proposta di etica del lavoro entro un programma formativo per adulti richiede due requisiti: il primo consiste nella collocazione della vi-

cenda del lavoro della persona entro un quadro non solo di adeguamento alle richieste del mercato ma soprattutto di capacità di riconoscere le ragioni della propria esistenza, a partire da un punto critico, di rintracciare i valori buoni cui riferirsi e di decidersi per essi in modo pieno e continuativo; il secondo richiede che i valori etici proclamati entro il percorso formativo siano innanzitutto testimoniati dai formatori che avvicinano i corsisti, così da essere per loro esempi di un'etica del lavoro piena e convincente.

A partire da questi requisiti, si forniscono alcuni criteri per un percorso di etica del lavoro nell'attuale quadro sociale ed economico, a partire dalle quattro diverse etiche distinte per la natura dei valori morali cui si riferiscono e per il tipo di condotta che sollecitano nel lavoratore.

- 1) *Etica del dovere o ascesi*. Come afferma Lutero: «dobbiamo attenerci con lieta coscienza al nostro mestiere, e sapere che con la nostra opera facciamo più di chi avesse fondato tutti i conventi e retto tutti gli ordini; anche se è il più piccolo dei lavori domestici». È questa una posizione che innanzitutto combatte l'ozio come fattore di degradazione umana e che attribuisce al lavoro un valore umano indipendentemente dalla sua collocazione nella scala sociale in quanto contribuisce al bene comune ed eleva l'animo. In questo senso egli poté dire: «il lavoro in sé è gioia», intendendo con questo l'importanza di una vita disciplinata e dotata di uno scopo. L'esaltazione del lavoro in sé indica un'ascesi religiosa che – al pari della vita monastica – è fondata su una regola e non è condizionata dall'oggetto dell'opera o dal suo prestigio sociale.
- 2) *Etica del lavoro ben fatto*. Si tratta della disposizione propria del lavoro artigianale che mira a “fare bene una cosa per se stessa”, e ciò richiede necessariamente una maestria tale da consentire al soggetto il dominio completo dell'intera opera. Colui che agisce nel quadro etico del “lavoro ben fatto” si concentra decisamente sul prodotto della sua opera e punta al continuo perfezionamento della scelta dei materiali e della loro lavorazione, attribuendo a ciò un valore in sé che precede altre considerazioni di natura strettamente economica o anche di espressione spirituale (Sennet, 2006, 79-82).
- 3) *Etica dello scambio*. Questa posizione è fondata sull'enfaticizzazione del carattere giuridico del rapporto di lavoro che diviene un mezzo quantificabile in valore monetario secondo criteri definiti. Il lavoratore è proprietario delle proprie prerogative professionali e quindi ne può disporre come fosse una merce da offrire a colui che è interessato ad avvalersene. Il contratto di lavoro esige la presenza di due soggetti liberi in grado di condurre un accordo che ha per oggetto lo scambio tra lavoro e retribuzione. Il primo, che può avere contenuto manuale o intellettuale, viene prestato in posizione di subordinazione gerarchica ovvero alle dipendenze e sotto la direzione del datore di lavoro. Quest'ultimo si impegna a fornire un ambiente di lavoro sicuro affinché quelle prestazioni vengano erogate nel rispetto delle necessità del lavoratore, ma non a valorizzarne i talenti o collocarlo entro un ambiente che ne consenta l'e-

spressione in senso autentico. Fa quindi parte integrante dell'etica dello scambio un'idea riduttiva del lavoro che perde la sua valenza umana e sociale e viene trattato come un fattore meramente reddituale.

- 4) *Etica dell'alterità*. È tale quando orienta la persona del lavoro ad instaurare un coinvolgimento reciproco con il proprio referente sulla base di un sentimento originario che consente un riconoscimento dell'altro e crea un legame intersoggettivo (Giaccardi, Magatti, 2003, 220-230). L'etica dell'alterità pone in rilievo la capacità dell'azione lavorativa di instaurare relazioni significative tra le persone; questa relazione non presenta un carattere genericamente filantropico, ma sorge da uno spunto definito – il bisogno, la richiesta di un bene o di un servizio – anche se procede a partire da un riconoscimento per così dire originario, che mobilita la sensibilità, la volontà e le possibilità proprie del soggetto che presta servizio secondo uno stile tale da sollecitare un impegno corrispondente da parte del destinatario. In tal modo, l'altro è visto non come un oggetto o un interlocutore collocato entro uno scambio circoscritto all'utilità reciproca, ma come un soggetto che possiede le stesse caratteristiche dell'io con cui si confronta.

Possiamo affermare che, ad esclusione dell'etica del dovere e dell'ascesi che è contraddetta dal carattere significativo delle attività svolte, tutte le altre forme di etica del lavoro sono impegnate dalle nuove figure professionali: l'etica del lavoro ben fatto risulta dal carattere neo-artigianale di molte di queste figure, oltre che dal contenuto artistico che si riscontra nelle pratiche di lavoro messe in atto.

Ma è la dimensione dell'alterità a connotare maggiormente il lavoro odierno: questo implica sempre di più, ed in forma molteplice, una relazione che si instaura tra le persone. Nelle imprese così come negli altri ambienti lavorativi – enti pubblici ed associazioni – assume un crescente rilievo il lavoro d'équipe, la collaborazione, la cooperazione.

Il lavoro è una dimensione relazionale anche nel senso della comunicazione attraverso l'opera delle mani/dell'ingegno. In altre parole: il prodotto del mio lavoro è anche una forma di comunicazione, mediante il quale io rendo presente me stesso agli altri sotto forma di qualcosa di utile, che favorisce l'essere persona da parte dell'altro. Non si tratta di generica filantropia: il lavoro è conforme ai criteri etici dell'alterità e del coinvolgimento se è socialmente utile.

L'etica dell'alterità non si risolve solo nella disposizione umana, ovvero quel movimento del soggetto che gli consente di farsi sensibile all'altro e di coinvolgersi entro una relazione affettiva, ma pone in gioco tutta la gamma delle conoscenze, abilità, capacità e competenze di cui è portatore al fine di realizzare un prodotto/servizio al meglio delle sue possibilità. In questo senso nell'attività professionale significativa e competente viene valorizzata anche l'etica del lavoro ben fatto inteso come ideazione ed esecuzione meticolosa e continuamente perfezionata delle pratiche lavorative.

Il senso profondo del prodotto-servizio e la sua stessa utilità si riscon-

trano nel rispetto e promozione della persona, della vita collettiva, della natura e dell'ecosistema, della cultura ovvero di ciò che altri ci hanno consegnato e che costituisce il patrimonio della civiltà. In questo senso il lavoro possiede anche un contenuto politico: esso concorre a migliorare continuamente le capacità di governo della società. Ognuno ha, mediante il suo lavoro, una responsabilità politica, ovvero partecipa attivamente – operosamente – alla costruzione della *polis*.

Il lavoro non rappresenta solo un'attività o una necessità per vivere, ma traduce in forma attiva i valori costitutivi della condizione umana, entro le forme della cultura propria del tempo corrente. Ciò significa che ogni persona, per essere pienamente se stessa e per corrispondere alla propria essenza di soggetto teso all'autenticità, è chiamata a valorizzare i propri talenti attraverso un servizio reso a persone e quindi a volti umani che manifestano una richiesta da cui si genera una relazione che coinvolge ed impegna. Per questo motivo la disoccupazione, prima che un problema economico, rappresenta un'offesa alla dignità umana ed un impoverimento del carattere sociale della vita pubblica.

Quattro sono i modi in cui si rende possibile l'autenticazione del soggetto umano nel lavoro:

- 1) *Condividere*: il lavoro – essendo un'esperienza fondamentalmente sociale – rende possibile il superamento della solitudine dell'individuo e l'acquisizione del sentimento di essere persona che prende parte ad un'esperienza di cooperazione con altri, così da condividere legami concreti fra gli uomini (Schnapper, 2004, 181) che lo gratificano in quanto membro di una comunità professionale distintiva.
- 2) *Riconoscere gli altri ed essere da loro riconosciuti*: il cliente-destinatario si fa prossimo al lavoratore tramite un incontro che è appello alle sue capacità e risorse e riconoscimento del suo talento. Il lavoro consente di fare esperienze umane ricche di senso ed è in grado di alimentare l'identità del lavoratore costellandone la vicenda tramite storie di vita arricchenti.
- 3) *Sperimentare il flusso*: il lavoro è un'occasione preziosa in cui la persona entra a far parte di una dinamica vitale che è fatta di conoscenze, ambienti, culture, avvenimenti e sentimenti che pongono la persona proprio dentro la scena, non spettatore ma protagonista del flusso che alimenta il mutamento della realtà e consente di fare esperienze gratificanti (Sergiovanni, 2002, 329-330).
- 4) *Meravigliarsi*: «[...] e vedendosi sospeso, entro la massa che gli ha dato la natura, fra i due abissi dell'infinito e del nulla, tremerà alla vista di queste meraviglie, e credo che, mutandosi la sua curiosità in ammirazione, sarà più incline a contemplarle in silenzio che a indagarle con presunzione» (Pascal, 2004, 162). È questo il punto in cui il lavoratore può sperimentare il passaggio dalla conoscenza alla sapienza: mentre la prima è mossa dal desiderio di indagare, sperimentare, applicare le proprie energie al cambiamento, la saggezza si esprime nel fermarsi di

■ fronte alle manifestazioni dell'essere, assaporare lo stupore per una realtà che in definitiva non possiamo né possedere né trasformare secondo il nostro disegno, ma che possiede una sua consistenza misteriosa la cui luce si può percepire solo nella contemplazione.

Anche il lavoro pur significativo può diventare inautentico quando si pone come un assoluto; esistono realtà della vita che non possono essere compensate dal lavoro: gli affetti, la vita sociale, la cultura, la mimesi nella natura, la contemplazione del creato. Il lavoro non può essere un'esperienza totalizzante l'intera esistenza umana. Per essere autenticamente umano, deve fermarsi consentendo alla persona di scoprire anche il senso del limite di un'esistenza operosa: il riposo è il simbolo della impossibilità dell'uomo di generare il bene esclusivamente con il proprio sforzo, è la chiave per comprendere come ogni atto lavorativo deve essere nel contempo un atto contemplativo, perché non basta lo sforzo personale per rendere buono il nostro affanno quotidiano (Totaro, 1998).

Un'indicazione metodologica: il tema dell'etica del lavoro non va trattato sotto forma di argomentazioni generali, ma riferito al contesto di vita della persona in formazione; in questo senso, occorre trovare nella autobiografia delle persone il materiale su cui svolgere questa tematica, stimolando loro a rintracciare i fattori di bene che sono presenti nella loro esperienza e di tenerli presenti nel momento in cui elaborano un nuovo progetto di vita e di lavoro.

5. Proposta religiosa per l'adulto in formazione

Nel pensare ad una proposta religiosa per l'adulto in formazione dobbiamo renderci conto che "il cristianesimo moderno ha ristretto l'orizzonte della sua speranza non riconoscendo la grandezza del suo compito" (Benedetto XV 2007b, 51), e ciò è accaduto a seguito di due fatti: in primo luogo, che "nell'epoca moderna la fede cristiana viene individualizzata ed è orientata soprattutto verso la salvezza personale dell'anima" (ibidem, 80); inoltre, dalla tentazione, fortemente sollecitata dal mondo post-secolarizzato, di "interpretare il cristianesimo come una ricetta per il progresso ed il benessere" (Benedetto XI 2007a, 66).

Queste affermazioni spiegano una certa ritrosia che anche nei servizi formativi animati da soggetti ecclesiali si vive nel momento della comunicazione della fede agli utenti. Sembra quasi che il discorso religioso non possa essere oggetto di una comunicazione né di un insegnamento, perché si tratta di qualcosa di intimo ed indicibile, non trasformabile in un linguaggio. In questo modo esso è consegnato alla mutevolezza del sentire individuale, del "bisogno" del momento che motiva uno sforzo intimo di comunicazione con Dio.

Inoltre spiegano la tentazione di ridurre la fede cristiana a "religione civile", quasi che i poteri indeboliti degli stati, dell'economia e della scienza, non riuscendo più a conquistare i cuori, abbiano bisogno del supporto della

religione per motivare le persone ad impegnarsi in vista di un futuro sempre più radioso... La fede non è riducibile a morale; solo la grazia rende capaci di fare autenticamente il bene non cancellando il limite e la sofferenza, ma trovando in essi un motivo di speranza: la capacità di soffrire pone infatti un freno al potere del male ed insegna all'uomo a sperare ed amare di nuovo.

Il punto di riferimento di una proposta religiosa per l'uomo d'oggi non può che essere costituito dalla *speranza*, affinché egli non si affligga tornando continuamente ai suoi problemi ed alle sue sofferenze, ma trovi una prospettiva di vita buona e di vera e propria redenzione. Ciò significa rintracciare la possibilità di riscattare la propria vita e toglierla dall'angustia e dal controllo di potenze che ne negano l'umanità vera, per ripartire in modo più autentico. Una simile speranza non può essere semplicemente voluta e perseguita con lo sforzo individuale; essa innanzitutto nasce dentro di noi come desiderio di contrastare il senso di scoramento di fronte alle prove della vita ed alla coscienza del dolore e del male, inoltre come aspirazione ad una vita buona che non si lasci attrarre da piccole speranze momentanee, fatalmente deludenti.

La proposta religiosa per l'adulto in formazione mira a prepararlo a "ricevere speranza" per giungere all'incontro col vero Dio e conoscerlo personalmente. Ciò pone in gioco la persona del formatore che risulta effettivamente un testimone di fede ed un esempio di vita secondo Cristo. Il centro della speranza cristiana è l'amore vissuto: io sono conosciuto, amato ed atteso: è in questa condizione, nello stare nell'amore di Cristo, che la mia vita diviene buona. Inoltre, l'incontro col Dio vivente cambia la società dal di dentro, introducendo in essa la potenza rinnovante dello Spirito. Esso sollecita in noi la capacità attiva di tenere il mondo aperto a Dio.

Una proposta religiosa siffatta richiede alcune condizioni nell'équipe dei formatori che reggono l'attività formativa: innanzitutto, la convinzione che, tramite essa, l'adulto in formazione possa ottenere un aiuto vero, precisamente per l'esperienza che sta vivendo, sapendo che l'uomo ha bisogno di Dio altrimenti resta disperato; in secondo luogo, la capacità di appellarsi alla libertà della persona come possibilità di un incontro autentico, libero da pregiudizi, aperto al bene che è all'opera; inoltre, la certezza che le cose che si sperano sono già presenti in noi sotto forma di resistenza al male, nostalgia di un modo di vivere diversamente, desiderio di legarsi con qualcuno che ci viene incontro; infine, la convinzione che la salvezza è una realtà comunitaria che non può essere vissuta individualmente, e ciò giustifica il parlarne insieme, il condividere le esperienze, il riconoscere reciprocamente la costanza con cui il Signore si fa presente in noi non per giudicarci ma perché viviamo nella gioia.

In sostanza, questa proposta non può essere ridotta a mera istruzione religiosa; essa si presenta sotto quattro profili:

- 1) nella testimonianza dei formatori che assumono costantemente la relazione con loro allievi, e quindi le vicende umane che li contraddistin-

- guono, entro la propria vita personale illuminandole con la fede: ciò significa insegnare a vedere e vivere diversamente, proponendo un rapporto più autentico con la propria realtà;
- 2) nell'incontro – necessariamente tematizzato – con figure di Santi che hanno saputo vivere rettamente e sono pertanto luci della speranza: si possono pensare momenti di lettura di scritti, oppure anche incontri con persone che presentano singole figure di Santi anche tramite filmati, così da sollecitare la riflessione, il paragone, il desiderio di rinnovamento di sé;
 - 3) nella preghiera, opportunamente preparata e condotta, meglio nella forma della lectio divina, semplice e contenuta nel tempo, con la possibilità di confessione personale;
 - 4) nell'Eucarestia vissuta insieme tra formatori ed allievi, da collocare nei momenti significativi del percorso formativo.

Bibliografia essenziale

- BENEDETTO XVI, *Gesù di Nazaret*, Rizzoli, Milano, 2007a.
BENEDETTO XVI, *Spe salvi*, Libreria Editrice Vaticana, Roma, 2007b.
GIACCARDI C. - M. MAGATTI, *L'io globale. Dinamiche della società contemporanea*, Laterza, Bari, 2003.
GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, RCS Libri, Milano, 1998.
KANEKLIN C. - F. OLIVETTI MANOUKIAN, *Conoscere l'organizzazione*, Carocci Editore, Roma, 2003.
KETS DE VRIES M.F.R., *L'organizzazione irrazionale*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
KNOWLES M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
MORGAN G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2004.
PAREYSON L., *Estetica. Teoria della formatività*, Bompiani, Milano, 2002.
PASCAL B., *Pensieri*, Einaudi, Torino, 2004.
PICCARDO C., *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.
PICONE P., *Supervisione e formazione permanente. Per il futuro della professionalità docente*, Sette Città, Viterbo, 2004.
PORTERA A. - W. BÖHM - L. SECCO, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, UTET, Milano, 2007.
SCHNAPPER D., *La democrazia provvidenziale. Saggio sull'eguaglianza nella società contemporanea*, Vita e Pensiero, Milano, 2004.
SENNET R., *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, Bologna, 2006.
SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.
TOTARO F., *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano, 1998.
WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Milano, 2006.