



Centro Studi Nazionale Cisl



Formazione e Azione Sindacale

Firenze 2012

Sommario

Mario Scotti - *La formazione dei quadri e dei dirigenti nell'esperienza e nella storia della Cisl*

Carla Benzi - *La cura pedagogica nell'azione educativa-formativa*

Elisabetta Biliotti - *Formazione degli adulti e formazione sindacale: la questione dell'apprendimento e dell'impatto nei luoghi di lavoro*

Marco Lai - *Appunti per "Forum Formazione 2011"*

Luigi Lama - *Riflessione sulla valutazione nei processi formativi*

Mila Scarlatti - *Sapersi documentare*

LA FORMAZIONE DEI QUADRI E DEI DIRIGENTI NELL'ESPERIENZA E NELLA STORIA DELLA CISL

di Mario Scotti

1. Esattamente sessantanni fa, nell'ottobre del 1951, prendeva l'avvio a Firenze in via Gustavo Modena, dove Giulio Pastore aveva collocato, utilizzando uno storico albergo cittadino, la prima sede del Centro Studi Cisl, il primo corso di formazione cosiddetto "lungo", rivolto cioè a giovani quadri del sindacato "nuovo" destinati a ricoprire nell'organizzazione rilevanti ruoli dirigenziali.

Chi volesse ritrovare non solo la cronaca di quella iniziale esperienza formativa, unica nello scenario del rinnovato pluralismo sindacale di quel periodo, ma anche una bella riflessione sulle forme e sui contenuti dell'attività formativa per l'affermazione del modello sindacale propugnato dalla Cisl, può rifarsi al bel volume di Aldo Carera "*Allievi sindacalisti*" pubblicato da Bibliolavoro, frutto di una ricerca avviata sui primi anni di attività del Centro Studi ricavata dalla consultazione delle carte dell'Archivio storico del Centro stesso.

Qui mi interessa più di tutto dar conto, anche dal punto di vista cronologico, dello strettissimo legame originario che intercorre tra l'idea, i valori, le politiche del sindacato che si era affacciato con elementi di indubbia novità e discontinuità nel travagliato panorama del mondo del lavoro del nostro paese e la pratica della formazione sindacale per i propri quadri e militanti.

L'esperienza del Centro Studi Nazionale prende dunque l'avvio subito dopo, a pochi mesi di distanza, dalla fondazione della Cisl, a riprova del fatto che per Giulio Pastore e Mario Romani il "mestiere" di rappresentare il lavoro, soprattutto se si voleva farlo con modalità e contenuti innovativi, non poteva mai essere scisso dalle attività di studio, approfondimento, ricerca.

Se il sindacato associazione fondato sui valori dell'autonomia e della partecipazione e sulla pratica della contrattazione non mutuava dalle precedenti esperienze né si rifaceva a modelli ideologici, ma puntava sulla bontà intrinseca di un "metodo sindacale" che, partendo dall'analisi della realtà, si prefiggeva pragmaticamente di cambiarla a favore del lavoro, allora risulta evidente come per la Cisl fin dalle origini la formazione dei sindacalisti non fosse una delle tante "funzioni" in aggiunta a quelle più riconosciute di contrattare, concertare, dare tutele, crescere gli associati.

Al contrario, organizzare momenti e sedi che con continuità permettessero a militanti e quadri dell'organizzazione di ritrovarsi per riflettere, approfondire, studiare senza i vincoli politici degli organismi, dava alla formazione nel modello Cisl una sorta di mission trasversale, connaturata nel modello ed esplicitamente finalizzata ad alimentare tutte le funzioni sindacali.

Scriva infatti Carera: "Lo snodo storiografico è nella formazione intellettuale di una dirigenza che a Firenze aveva arricchito la propria cultura, appreso nozioni tecniche e competenze professionali, migliorando i propri rapporti interpersonali, sperimentando la vita del nuovo sindacato. L'intenzione era di attribuire valore alle conoscenze coniugando sapere e agire intellettuale a sostegno della crescita personale liberamente determinata all'interno di un quadro valoriale predefinito e condiviso".

Senza esagerare, credo insomma che si possa rifarsi ad un "valore generale" della funzione formativa nel rapporto con l'organizzazione e i suoi obiettivi, oltre ad assolvere ad una straordinaria occasione "educatrice" nei confronti delle persone coinvolte nei processi.

Forse su questi due aspetti dell'esperienza Cisl, quello della funzione formativa come valore generale e conseguentemente del sindacato educatore, si dovrebbe riflettere di più all'interno e all'esterno dell'organizzazione, anche in rapporto alle difficoltà dei tempi attuali.

Lo statuto confederale della Cisl negli articoli iniziali 2 e 3 che definiscono i principi e le finalità della nuova organizzazione, non a caso rimasti immutati in questi sessant'anni, li richiama entrambi in modo molto preciso.

Il fine perseguito dalla Cisl è lo “sviluppo della personalità umana” (si badi bene, il riferimento è alla persona piuttosto che all'individuo o alla classe); l'impegno è per “l'elevazione morale, culturale, sociale “ dei lavoratori e per far questo la Cisl è “decisa ad utilizzare al massimo le risorse formative proprie del movimento sindacale” facendo”appello al concorso delle forze intellettuali e morali capaci di servire alla preparazione dei lavoratori...” (art.2).

E pertanto la Confederazione provvede, nel primo elenco che ne definisce le finalità generali a “... programmare e gestire l'attività di formazione come insostituibile strumento di politica dei quadri...” (art.3)

Dal che si evince a mio parere con chiarezza che fin dalle origini la Cisl indicava in tutta l'esperienza sindacale degli associati e dei militanti l'occasione per una straordinaria esperienza formativa (l'organizzazione che apprende), ma soprattutto che la funzione formativa non era un qualcosa in più , quasi un fiore all'occhiello , a cui si dovesse pensare in aggiunta quando si fossero soddisfatte le ben più importanti funzione contrattuali, concertative, di tutela collettiva e individuale, partecipative.

Al contrario: le attività di formazione, studio e ricerca hanno talmente valore di funzioni primarie che si intrecciano trasversalmente, ne sono contaminate e a loro volta contaminano, con tutte le altre funzioni, sia politico contrattuali che organizzative.

Guido Baglioni nel suo ultimo lavoro “*La lunga marcia della Cisl*” edito dal Mulino, richiamando in un apposito capitolo la politica formativa della Cisl, ha avuto ben presente questo valore generale della pratica formativa sia per le persone coinvolte che per le strutture committenti.

Se la Scuola nazionale confederale è sempre stata a Firenze, e per alcuni anni anche a Taranto per le realtà del Sud, si sono però via via

sviluppate nel tempo , e radicate sia nelle Federazioni di categoria che nei territori , esperienze formative assai diversificate, dalle “tre sere” rivolte localmente agli attivisti, ai corsi presso le Ust e poi delle Usr, alle Scuole di formazione delle categorie nazionali.

Insomma, chi si accingesse a scrivere una storia della formazione in Cisl, fatica assai improba ma che meriterebbe prima o poi di essere affrontata, non si troverebbe di fronte ad una storia “minore” o “di frontiera”, ma si troverebbe a mettere le mani nel vivo dell’intera avventura cislina, intercettando le tante storie personali e le diverse vicende sindacali che ne hanno affermato e legittimato il ruolo.

2. Si è detto di come la Cisl, unica tra le grandi centrali confederali, abbia avuto fin dalle origini nel suo DNA il cromosoma formativo e di come esso abbia proliferato in tutta l’organizzazione fino a diventare tutt’uno con le grandi scelte politiche e organizzative che venivano maturando.

Oggi anche dagli osservatori più refrattari viene un riconoscimento importante al modello sindacale cislino, quello cioè di aver segnato con le sue intuizioni e le sue proposte tutte le fasi innovative della vicenda sociale e delle relazioni industriali dal dopoguerra ad oggi.

Ma come non ricordare con quale diffidenza iniziale e con quale ostilità pregiudiziale sono state spesso accolte da controparti e da compagni di viaggio le idee contrattuali, concertative e partecipative della Cisl ?

Se esse si sono, e si stanno, progressivamente affermando (“non vi preoccupate, dopo capiranno, sempre dopo, ma capiranno...!” amava dire Sergio D’Antoni), credo che un qualche merito vada riconosciuto in Cisl anche al suo impianto formativo, che ha sempre cercato di tenere virtuosamente aperto il circuito tra i momenti della elaborazione, della proposta con i bisogni e il vissuto dei militanti e dei dirigenti, lavorando sul delicato passaggio tra il “saper essere” e il “saper fare”.

Domandiamoci allora quale sia, se esiste, il “ modello formativo” della Cisl.

Traggo dai sacri testi di Romani, Saba, Costantini, Baglioni , per citarne solo alcuni, ma anche dall'esperienza personale di formatore sul territorio, la convinzione che si possano distinguere tre periodi, avvertendo subito che la suddivisione è assolutamente soggettiva e quindi aperta a tutte le benvenute critiche.

Gli anni 50 e 60 sono gli anni in cui la novità del modello sindacale della Cisl doveva conquistare le menti e i cuori, doveva cioè affermarsi in alternativa alla pratica sindacale corrente. Soprattutto si doveva permeare praticamente quasi da zero una base associativa e militante ai nuovi concetti dell'autonomia, della contrattazione, dell'autogoverno.

Forse per questo la formazione dei quadri privilegiava soprattutto il contenuto, che veniva "trasmesso" dai docenti e dagli esperti in vere e proprie lezioni di tipo universitario.

C'era sì un'attenzione al vissuto del partecipante, all'analisi del contesto da cui scaturiva la sua esperienza, ma occorreva dimostrare soprattutto di sapere e di avere imparato.

Se si scorrono i piani formativi di quegli anni si vede che non a caso a Firenze si apprendevano nozioni approfondite con docenti assai qualificati di storia, economia, diritto, geografia politica, storia del movimento operaio ecc. e il corso cosiddetto "lungo" perché durava un intero anno era concluso con la presentazione da parte del partecipante di una vera e propria "tesi".

Negli anni 70 e parte degli anni 80 anche la formazione in Cisl è influenzata dal clima generale di rimessa in discussione di processi consolidati. Sono gli anni in cui si allarga e si apre ad una pluralità di esperienze la stessa base associativa della Cisl.

Semplificando molto si può dire che l'attenzione a nuove e più aggiornate metodologie formative faceva premio sull'aspetto contenutistico. Il vissuto, la socializzazione delle esperienze, il lavorare in gruppo costituivano, più che l'elemento nozionistico, il fulcro del processo formativo.

Il formatore era attento alle dinamiche che si sviluppavano nel gruppo, ne favoriva la crescita, ma non interferiva sui contenuti e sul prodotto finale che era consegnato al gruppo stesso.

Negli anni successivi fino ad oggi mi pare di poter dire che tra metodologie e contenuti si sia raggiunto un punto di maggior equilibrio. E' importante come si apprende, ma anche cosa si apprende!

Il formatore non è un esterno, un "professionista" della formazione. E' invece un sindacalista che, anch'esso debitamente formato, si occupa di progettare, gestire e valutare il percorso.

Il lavoro di gruppo rimane un luogo importante del processo formativo, dove si possono anche sperimentare "buone pratiche", ma i partecipanti devono sempre confrontarsi con relatori o esperti provenienti dall'esterno e dall'interno del sindacato.

I nuovi scenari della globalizzazione, la velocità dei cambiamenti, più recentemente lo tsunami della crisi finanziaria, poi economica e occupazionale hanno costretto il sindacato, prima di tutti come sempre la Cisl, a interrogarsi su quali nuove risposte e su quali nuove politiche.

Citando ancora Baglioni: il passaggio dalle politiche acquisitive a quelle di responsabilità.

Per questo oggi in Cisl si avverte l'esigenza di una formazione che, prendendosi cura della persona, accompagni il militante o il dirigente in un percorso di crescita e di nuova responsabilizzazione, finalizzato al bene comune e a una nuova etica sociale come alternativa all'individualismo e al libertarismo corrente.

Si può allora sostenere che, mentre sembra azzardato individuare nella formazione in Cisl la presenza di un unico modello formativo, se non fosse altro per la pluralità e la specificità delle singole esperienze, tuttavia non mi sembra azzardato sostenere che si siano ormai consolidate, esaminando e valorizzando appunto i vari piani formativi, quelle che chiamerei "comuni convinzioni" sugli obiettivi. Anzitutto si tratta di perseguire una conoscenza, ma anche una consapevolezza sulla natura e la complessità dei cambiamenti in

corso. Essi investono tutte le sfere dell'esistenza, dal lavoro al sociale, dal privato alla politica. Dentro al cambiamento non ci sono, e non ci devono essere, solo disastri e paure, ma anche opportunità e speranza. Bisogna che la formazione sindacale aiuti a codificare le piste possibili per una convivenza più solidale, rafforzando la conoscenza di teorie, fonti ed esperienze altrimenti non raggiungibili. Ma bisogna anche che, attraverso la formazione, le idee e le proposte della Cisl, un bagaglio di valori di fondo e di nuove strategie, intercettino il vissuto dell'organizzazione, generalizzandone non solo la conoscenza e la consapevolezza, ma confermandone la praticabilità e la concretezza nell'impatto concreto con i bisogni e le aspettative dei soci.

Così la formazione per i quadri e i dirigenti diventa quel luogo dove si crea un "circuito virtuoso" tra la proposta dell'organizzazione e gli elementi introdotti dal lavoro dei partecipanti tale per cui in un rapporto di andata e ritorno tutti e due i soggetti, l'organizzazione committente e i partecipanti, ne vengono beneficiati ed arricchiti. Si pensi al potenziale che ne potrebbe derivare da una diffusa campagna formativa rivolta ai giovani e alle RSU.

Emerge quindi più attuale il collegamento tra formazione sindacale e politica dei quadri della Cisl.

L'attenzione alla persona richiamata prima si concretizza soprattutto verso ai nuovi soggetti di rappresentanza (giovani, donne, precariato, nuove professioni, immigrati...) perché da essi possono venire i ricambi nelle responsabilità e nei gruppi dirigenti.

La formazione da sola non risolve il problema dei futuri quadri, ci vogliono evidentemente consenso e percorsi di validazione politica che devono prima di tutto funzionare, ma non è certo secondario ricordare che nell'ultimo congresso della Cisl si sia ribadito l'obiettivo di "assicurare a chiunque è chiamato a ricoprire un ruolo di responsabilità un adeguato percorso formativo".

3. Sulla crisi finanziaria, economica e sociale in corso c'è tra gli esperti una diversità di opinioni assai vasta sui tempi e sugli strumenti per uscirne. Per rimanere sul terreno dell'economia si fronteggiano due scuole ben distinte: tra chi ritiene che occorranza politiche di bilancio restrittive e di ridimensionamento delle tutele sociali e chi al contrario pensa che almeno per l'occidente il problema sia nella bassa crescita e nella scarsità di lavoro da risolvere con interventi pubblici espansivi.

Comunque sia però esiste una sostanziale unità di vedute sul fatto che questa crisi ci costringe tutti a cambiare, mette fortemente in discussione modelli e comportamenti non più sostenibili, apre scenari nuovi negli equilibri mondiali tra gli Stati, in sostanza sollecita regole e scelte anche di discontinuità da parte di tutti gli attori, sia politici che istituzionali che sociali.

Verrebbe da commentare con amarezza che solo gran parte della politica italiana non se ne sia ancora accorta!

La Cisl, come è noto, ha da tempo intrapreso un coraggioso cammino di riposizionamento delle proprie politiche con proposte ed azioni che sostituiscono l'idea della conflittualità inevitabile nel sistema industriale con quello della responsabilità e della cooperazione tra le forze sociali.

Da qui sono scaturite le posizioni per una regolazione della finanza internazionale, le sollecitazioni per un governo europeo dell'economia, la spinta per un fisco non solo più giusto e più equo ma anche strumento di sviluppo, la ridefinizione del modello di relazioni industriali con il decentramento della contrattazione, infine con la definizione di un nuovo welfare rivolto alle fasce deboli e alle famiglie.

Non è questa la sede per approfondire questi temi, né di dar conto delle resistenze esterne e interne al movimento sindacale che questo "riposizionamento" incontra; mi preme però sottolineare come per un sindacato come la Cisl si tratti non tanto di una rottura con le scelte precedenti, quanto invece di un "ritorno al futuro", cioè della

valorizzazione, naturalmente aggiornato ad oggi, del bagaglio originario delle idee forza della Cisl.

Si pensi alla riproposizione degli obiettivi di competitività e di produttività di sistema e aziendali, al rilancio della strumentazione partecipativa e della bilatelarità, alla sostituzione della pratica conflittuale con quella del confronto, al collegamento tra iniziativa responsabile del sindacato e bene collettivo, alle sollecitazioni per una rinnovata etica della solidarietà.

Questa “sfida” che la Cisl ha lanciato richiede evidentemente una consapevolezza diffusa e un consenso ragionato non solo nella cerchia ristretta della dirigenza nazionale.

Occorre che maturi una condivisione tra i militanti, i quadri, i dirigenti locali dell’organizzazione che non sia solo legata alla fedeltà, ma sia convinta e consapevole sulla base di un’analisi corretta dei mutamenti in atto, delle difficoltà in corso ma anche delle opportunità, della possibilità di misurare nel concreto l’azione sindacale.

A questo deve contribuire, specialmente in questa fase, certamente non in modo esclusivo, la formazione sindacale in Cisl.

E’ un impegno a cui si sta lavorando da qualche tempo (a novembre si terrà al Centro Studi il secondo forum biennale della formazione) con la ridefinizione nei percorsi formativi sia dei contenuti che dei requisiti di accesso e di partecipazione dei dirigenti.

Mentre è in corso di progettazione un secondo, e non meno importante, livello formativo di base dedicato alle migliaia di RSU/SAS presenti nei luoghi di lavoro e sul territorio, che sono poi i veri destinatari e protagonisti della nuova contrattazione decentrata di secondo livello, secondo le intese unitariamente firmate con Confindustria, ma anche della auspicabile concertazione locale sul sociale. Uno sforzo di prima grandezza per la Cisl e le sue categorie, ma da cui non è possibile prescindere se è vero, come ci ha ricordato Andrea Ciampani su Sindacalismo, che CGIL e anche Confindustria si muovono per formare alla contrattazione partecipata!

Se negoziare in modo diffuso vuol dire sostituire alla logica rivendicativa e conflittuale quella della partecipazione e del confronto, se cioè non sono tanto i muscoli ma le idee il motore dell'intervento sindacale, allora bisogna che accanto ai valori, anzi partendo da questi, si sviluppino nei quadri sindacali conoscenze, competenze, abilità, risorse di professionalità.

Se nella crisi e oltre la crisi si stanno ridefinendo assetti e profili produttivi, se mutano tecniche e consumi, allora c'è bisogno nel sindacato di formarsi sui temi delle filiere, dei servizi a rete, delle tecnologie ecocompatibili ed ambientali.

Se le politiche liberiste e finanziarie aggressive degli ultimi vent'anni non solo hanno fallito ma sono la causa delle difficoltà di oggi, allora è bene rafforzarsi le convinzioni per l'economia sociale, per un capitalismo associativo, verso la democrazia economica.

E infine se la società multietnica non è di domani, ma è e sarà sempre più presente nelle diversità culturali, etniche, religiose, allora va coltivata una cultura del rispetto e dell'inclusione nel lavoro e nel sociale.

Sono solo indicazioni di alcuni contenuti che possono caratterizzare una nuova stagione formativa in Cisl. Altri si possono certamente aggiungere non meno rilevanti ed è bene che il dibattito si sviluppi forte.

Bruno Manghi ci ricorda che tutta l'esperienza sindacale in Cisl è di per sé stessa una grande occasione educativa.

Se ciò è vero, questo ci rimanda al punto di partenza: l'attenzione è alla persona, sia esso semplice iscritto o militante o dirigente.

Alla persona siamo chiamati a dare non solo abilità e professionalità, pur importanti, ma anche il senso di un'appartenenza solidale e valoriale, comunitaria, in grado di incidere sul lavoro e nella società.

Bibliografia

G. Baglioni, (2011), *La lunga marcia della Cisl 1950-2010*, Il Mulino, Bologna

A. Carera, (2007), *Allievi sindacalisti: formazione e organizzazione al Centro Studi Cisl di Firenze 1951-1952*, Bibliolavoro, Sesto San Giovanni

A. Ciampani, (2011), Percorsi storici e tendenze attuali del sindacalismo italiano, in: "Sindacalismo", n. 14, 11-31 p.

B. Manghi, (2007), *L'organizzatore sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma

P. Rossi, (2008), *Speranze*, Il Mulino, Bologna

LA CURA PEDAGOGICA NELL'AZIONE EDUCATIVA-FORMATIVA

di Carla Benzi

Le considerazioni che seguono sono i riferimenti pedagogici che ho tenuto presenti nella conduzione dei corsi sulla comunicazione e sono frutto della riflessione avvenuta all'interno del seminario tenutosi a Firenze nel 2005 presso la la Facoltà di Scienze della Formazione su “ La cura in pedagogia” organizzato da Franco Cambi.

All'interno delle prospettive etiche della formazione penso che l'azione pedagogica di cura, intesa come assunzione dei bisogni dell'altro possa essere un approccio molto significativo e aderente alle finalità della formazione sindacale

Poiché comunicare è fondamentalmente essere in-relazione, è ovvio che le buone relazioni sviluppino buona comunicazione attivando una reazione circolare dove la buona comunicazione sviluppa buone relazioni.

Le buone relazioni sono tali quando tra le parti c'è una reciprocità di accettazione, disponibilità, responsabilità e fiducia.

Nella pratica formativa le buone relazioni sono fortemente influenzate dall'azione di cura: la storia di ogni uomo è anche la storia della sua formazione e alla cura pedagogica spetta il compito di garantire la permanenza della dimensione formativa e far nascere il desiderio di aver cura di sé.

Ma la cura di sé non è solo un fatto individuale che avviene in solitudine; si costituisce nella rete di rapporti con gli altri, con il mondo, in una dimensione intersoggettiva e sociale

LA RESPONSABILITÀ

La relazione di cura pedagogica, che è relazione con l'altro e in primis accoglienza, che è cura, rimanda alla responsabilità verso l'altro di cui ci si prende cura eticamente.

Prendersi cura è assunzione di responsabilità, è essere maestro, guida, educatore, è rendersi responsabili senza sostituirsi, è orientare, è la capacità di essere autorevoli e non solo trasmettitori di conoscenze.

Avere cura significa ascolto dell'altro, è comprensione e riconoscimento della sua alterità, della sua originalità, della sua possibilità di nuova cultura.

La responsabilità della cura è anche responsabilità per il futuro e per la libertà, è la responsabilità massima: rendersi comunque responsabile di ciò di cui non si può avere il controllo. È in questa prospettiva che alla responsabilità si sostituisce la fiducia.

Lo scopo della cura è quello di promuovere il pieno fiorire dell'altro. Per questo l'aver cura implica l'assumere i bisogni dell'altro come la base per decidere la direzione dell'agire.

Essere nel mondo è un essere in relazione con gli altri e la relazione implica un rapporto di cura definito dal prendersi cura e aver cura; in questo senso la cura è fondamentalmente la relazionalità determinata dalla ricettività dell'altro, dall'accettazione della sua alterità, dalla disponibilità a rispondere ai suoi bisogni.

Per prendersi cura è necessario attivare la capacità di decentramento per poter essere oggettivi con gli altri, la capacità di decentramento permette di divenire consapevoli delle sensazioni provocate da una situazione o vissute da una persona, il decentramento può rendere compartecipi e quindi migliorare la relazione.

All'etica della cura e della responsabilità deve essere rivolta l'attenzione dei formatori conciliandola con l'etica della

comunicazione che è elemento di socializzazione e che “rende operatori nel e per il gruppo”.

Aver cura e prendersi cura è come donare e ricevere doni, cura e dono possono essere visti come i determinanti dell'azione comunicativa che mette in relazione gli individui e che in tal modo crea delle comunità democratiche.

Nella cura si situa l'orizzonte della relazione e della comunicazione, nella cura nasce il rapporto con l'altro e nell'atto della cura è implicito il dono: quello di sé a se stessi e quello di sé all'altro.

La relazione e la comunicazione costituiscono gli elementi fondamentali dell'azione di cura di sé e dell'altro e la relazione, e la sua qualità resa esplicita nella comunicazione, determinano il movimento biunivoco e circolare dell'azione di cura.

Tra cura e bisogni di cura si situa il dono. La gratuità che è all'origine della nascita della persona umana, come cura della relazione e della comunicazione formativa, deve orientare ed arricchire il dibattito nel quale si snoda la ricerca dei diritti umani e della solidarietà e giustizia sociale .

Di seguito riporto una mia sintesi di uno scritto di Vanna Boffo (Università di Firenze) - *La cura di sé e la formazione degli educatori-*.

“Ogni relazione educativa che caratterizza le dimensioni apprenditive dovrebbe avere il proprio asse portante inscritto nelle dimensione della cura.

La dimensione della cura di sé rimanda alla centralità della relazione come momento determinante del rapporto educativo. La costruzione della relazione avviene attraverso una consapevolezza

del sé che tutto lo studio della psicoanalisi, prima, e la pratica psicoterapeutica, poi, hanno, con estrema efficacia, messo in evidenza (Winnicott, 1996; Bowlby 1969, 1972.

L'arte della relazione è attività, appunto, pratica, ma sostenuta da una conoscenza che è sempre riflessiva e critica e tanto più riflessiva e critica quanto anche regolativa. Le dimensioni della consapevolezza di sé sono sostenute proprio da tre orientamenti che a partire dalla capacità riflessiva, si dirigono alla capacità critica e a quella regolativa dell'esercizio della mente. Ora questo esercizio che vale, nel medesimo modo, per qualsiasi relazione educativa quella genitoriale, come anche quella docente-allievo, educatore-educato, guida-guidato, è proprio denso di cura di sé: è cura di sé che incontra l'altro e il mondo.

Come afferma Mortari, il riconoscimento della cura si attiva «a partire dal principio dell'aver cura, che si traduce nell'assumere come paradigmatica la qualità della relazione di cura e, quindi, tutte le situazioni in cui una persona capace di aver cura si occupa di altri coltivando la loro crescita e la loro educazione. L'aver-cura è un tratto etico del comportamento morale, tanto importante da qualificarsi come uno dei tratti che garantiscono l'umanità, che rendono un uomo un essere umano.

Come a dire che è l'aver-cura la migliore disposizione per vivere nel mondo. Anzi, l'aver-cura, qualificando la vita, orienta ogni persona umana, indica la direzione, traccia il modo dell'esistere in ogni luogo familiare, professionale, lavorativo, comunitario o sociale.

La mancanza di una seria riflessione sulla cura come disposizione mentale, attuale e come pratica dell'agire, nei luoghi preposti all'educazione della cura, come la famiglia, la scuola e, in genere, tutta la formazione, ha incrementato una mancanza di senso etico dei comportamenti civili che sono l'anticamera della costruzione delle democrazie politiche e di governo degli stati.

La cura è il dono di pensiero che un educatore porge all'altro da sé. Nella cura l'oblatività è sempre educazione al pensare l'altro e al formare il sé. In tal senso, la cura dell'altro è prima di tutto cura di sé, secondo la tradizione che l'ha fatta conoscere al nostro mondo occidentale.

L'educatore è chiamato, in primis, ad avere cura della propria interiorità, è chiamato a conoscersi per conoscere l'altro, è chiamato a scendere in sé.

Formare nell'azione educativa alla riflessività.

Infine, quali sono le pratiche della cura e della cura di sé che possono sostenere la formazione degli educatori, che, anzi, orientano e forniscono dimensione significativa a tale formazione? La formazione è sempre cura di sé. L'attenzione, affermano Edith Stein e Simon Weil, è atto primario, atteggiamento fondamentale di vita spirituale. L'attenzione è vigilanza di sé, per orientarsi all'altro, l'attenzione è concentrazione esterna sul momento presente. L'attenzione permette di rispondere immediatamente agli eventi, l'attenzione è la disposizione fondamentale sulla quale gli altri atti della cura si costituiscono.

Non solo esercizio di pensiero, azione riflessiva, ma anche atto emotivo e affettivo, dimensione emotiva e affettiva di un sentimento umano che ci contraddistingue. Questa attenzione è un mettere se stessi davanti ai propri occhi, è concentrarsi sul momento presente, è scendere nella dimensione tacita che soggiace agli atti vitali e educativi manifesti.

Tramite l'attenzione è possibile rispondere agli eventi come a domande improvvisamente poste.

La formazione trattiene un elevatissimo tasso di cura di sé, la formazione degli educatori deve aver origine e cominciare da un'attenzione alla costruzione di pratiche riflessive che sono pratiche di cura di sé, dell'altro e del mondo.

Alcune tecniche, l'ascolto, l'empatia, il dialogo, la lettura e la scrittura, rimangono tecniche e dunque artifici, se non si pongono a quella quota di riflessività che solamente la cura e la cura di sé, in particolare, sa attivare nei soggetti che ne facciano ricerca.

Ci si può imbattere nella cura di sé, ma non si può lasciare al caso che un incontro fortuito conduca gli atti educativi delle molteplici dimensioni esistenziali, dei genitori, dei formatori, degli educatori, degli insegnanti.

La formazione degli educatori deve essere orientata alla conoscenza delle molteplici dimensioni della cura, deve essere svolta con cura perchè possa traghettare la cura, deve essere agita secondo una passione intensa per l'arte dell'ascoltare e del dialogare. Deve essere densamente empatica. Fra le tecniche cognitive della cura, sicuramente, troviamo l'esercizio della lettura e della scrittura; accanto a questi il dialogo, la conversazione e la comunicazione formativa sono gli strumenti di una azione di cura continua e incessante che inerisce ogni atto, ogni azione del vivere umano. Gli educatori e i formatori hanno la responsabilità di capire, in primo luogo, la necessità della cura e, in secondo luogo, hanno l'obbligo di esercitare le tecniche della cura. Oggi, ancora troppo raramente la consapevolezza delle azioni di cura e del senso della cura sono percepite come patrimonio privilegiato e professionalmente qualificante di ogni contesto educativo o formativo. Nessun apprendimento è possibile senza una azione di cura, senza una sua presenza, anche tacita, nelle azioni educative e formative.

Tutto ciò, però, ha una connotazione etica, anzi è esercizio etico di una responsabilità civile. Ciò rappresenta una dimensione ulteriore. La cura è esercizio etico di una quotidianità educativa, ma soprattutto formativa. La dimensione etica della cura connota il comportamento professionale e la persona che lo agisce. Forse questa è la sfida più grande. Non solo agire un comportamento di cura, ma rappresentare la cura con il proprio vivere. Al modo degli antichi filosofi greci, da Socrate a Epitteto, a Seneca a Marco Aurelio, la cura di sé è sempre cura dell'altro e, conseguentemente,

cura dello spirito del mondo. Ma la cura non è atto teorico, è atto vitale dell'essere e dell'esistere nella quotidianità del lavoro, della famiglia, dell'ozio, della salute come anche della malattia. La cura è modo di vivere, è il modo di tendere ad una responsabilità etica verso se stessi, e dunque verso l'altro, e ancora verso il mondo. La cura traccia il nostro vivere e permette la costruzione di democrazie partecipate e mondi migliori.”

Bibliografia

- V. Boffo, (2011), *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo, Milano
- D. Demetrio, (2009), *L'educazione non è finita: idee per difenderla*, Cortina, Milano
- W. Passerini - A. Tomatis, (2007), *Management dell'ascolto*, Angeli, Milano
- M. Sclavi, (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano
- D. Trevisani, (2007), *Psicologia delle performance e del potenziale umano: approcci integrati alle risorse umane, allo sviluppo personale e organizzativo, al coaching*, Angeli, Milano

FORMAZIONE DEGLI ADULTI E FORMAZIONE SINDACALE: LA QUESTIONE DELL'APPRENDIMENTO E DELL'IMPATTO NEI LUOGHI DI LAVORO

di Elisabetta Biliotti

Perché è importante la formazione nel sindacato? Nel sindacato (ma non solo nel sindacato) c'è una relazione imprescindibile tra “conoscere”, “fare”, “condividere”, “cambiare” e “motivare”. Questo circuito virtuoso si attiva con l'esperienza, con il concreto agire in contesti sempre mutevoli, ma non solo: occorre anche costruire spazi per riflettere, per confrontarsi con idee e culture diverse, per auto-valutarsi e sottoporre a verifica critica ciò che costituisce il nostro back round cognitivo e valoriale. Questo è il ruolo della formazione, che dunque non può agire in assenza di una precedente esperienza sul campo, ma nemmeno può limitarsi ad aggiungere nozioni e informazioni ad un “blocco” compatto di conoscenze consolidate senza almeno tentare di stimolare un vero cambiamento della persona nel suo modo di fare, decidere, valutare, relazionarsi.

Cambiare se stessi (e il proprio modo di fare e di valutare), specialmente in tempi di grandi mutamenti sociali ed economici, non è un'operazione semplice, né indolore. Tanto più il “fuori” è percepito come diverso, variabile, imprevedibile, tanto più le persone tendono ad “arroccarsi” in ciò che conoscono e che, almeno nel passato, ha dimostrato di funzionare. Per questo è necessario riscoprire l'aula, un luogo “protetto” dove si può ammettere di non sapere, di non capire, di non accettare ciò che non conosciamo; l'importante è saper mettersi in gioco, dare la disponibilità a valutare la possibilità di altri percorsi, altri approcci diversi da quelli conosciuti.

Per la formazione degli adulti, la metafora educativa più interessante, a mio parere, è quella della “comunità di pratiche”, che studia la

trasmissione dell'apprendimento all'interno di gruppi sociali che condividono conoscenze e modi di risolvere i problemi specifici di quel campo di attività professionale attraverso un "repertorio narrativo" comune fatto di storie vissute, criticità affrontate, aneddoti, successi e sconfitte subite. Questo approccio, evidentemente molto diverso da quello tradizionale che concepisce l'insegnamento come "travaso" di conoscenze da chi le possiede a chi non le possiede, mette in gioco alcuni concetti che sono particolarmente utili in ambiente sindacale: l'apprendimento come *pratica continua, collettiva e condivisa*, e, soprattutto, la *negoziiazione* e la *partecipazione* come modalità imprescindibili per acquisire nuove conoscenze.

Partiamo dalla prima: l'apprendimento è una *pratica continua, collettiva e condivisa*. Il significato principale di questa affermazione è che non basta aggiungere nuove conoscenze (studiando un libro, ascoltando una lezione) per acquisire nuove competenze. Come noto, la competenza è molto di più della semplice conoscenza esplicita, dichiarativa: è anche motivazione ("la spinta interiore o gli schemi mentali che inducono, guidano e selezionano il comportamento di una persona"), tratto ("una generale disposizione a comportarsi o a reagire in un determinato modo"), visione personale ("atteggiamenti e valori"), capacità cognitive e comportamentali ("sia impalpabili, come il ragionamento induttivo e deduttivo, sia osservabili, come la capacità di ascolto attivo") (T. Hooghiemstra, 1992). Se la finalità della formazione è qualcosa di più della semplice in-formazione, occorre considerare la complessità delle persone che, da adulte, frequentano le aule delle scuole: ognuno porta infatti con sé il suo bagaglio di esperienze, di comportamenti, di credenze, di cultura, di valori, e ogni nuova conoscenza deve "venire a patti" con questo patrimonio consolidato. Se l'apprendimento è "*pratica*", nuovo modo di fare le cose, non può iniziare e finire con l'aula, perché è iniziato molto prima, e finirà solo quando avrà contribuito a *cambiare* il comportamento concreto delle persone nel contesto di

riferimento. E' insomma un'attività costante, continua, che si rigenera grazie a molteplici input che provengono dall'ambiente. E, nell'ambiente, la persona non è sola, ma vive all'interno di "comunità", spesso dai confini incerti e informali, dove più che differenze di ordine gerarchico contano (o dovrebbero contare) il riconoscimento reciproco, la fiducia, la stima, la leadership. Per questo l'apprendimento, per essere tale, deve essere tradotto in comportamenti (essere una "pratica"), continuo (dentro e fuori le aule), e condiviso (trasmesso e acquisito dall'intero gruppo sociale come un modo migliore di risolvere i problemi professionali).

La parola "*negoziazione*" che ho prima collegato alla parola "apprendimento" richiama il concetto di "patto d'aula", ben noto alla comunità dei formatori. Ma in realtà, dovrebbe essere inteso in senso molto più largo e più impegnativo, perché non riguarda solo il rapporto tra docente e gruppo di partecipanti ad un corso bensì una relazione assai più delicata e cruciale: quella tra ciò che di nuovo e diverso il formatore vorrebbe che fosse acquisito come futuro comportamento dei corsisti nel loro contesto, e ciò che essi stessi sono disponibili a cambiare, mettendo in discussione i loro vecchi schemi di riferimento. E' dunque operazione complessa, che presuppone alte dosi di fiducia e riconoscimento reciproco tra docente e discenti, e anche una piena comprensione dell'organizzazione reale e di quel "sapere in azione" che costituisce la cultura organizzativa di un determinato ambiente. La chiamo "negoziazione" perché è un impegno biunivoco, una sorta di compromesso in cui può vincere non mai chi crede di cambiare tutto (o di non cambiare niente), ma solo chi si accolla la fatica di trovare il giusto mix tra vecchie e nuove pratiche di lavoro. Per di più, è negoziazione collettiva, sia perché riguarda lo staff di formazione e il gruppo dei corsisti (un'aula in cui questo sforzo diviene esplicito, in cui le difficoltà e le resistenze non vengono repressi ma accolte e discusse è certamente un'aula più efficace), sia perché ogni corsista è a sua volta componente di una sua comunità remota, nel cui seno

dovrà discutere e condividere le diverse modalità di lavoro che il corso gli ha suggerito. Ma qui veniamo al terzo concetto, la “partecipazione”.

La letteratura sull'apprendimento organizzativo offre vari interessantissimi spunti su come si entra e si viene riconosciuti parte di una comunità di pratiche. Lave e Wenger (1990) hanno coniato l'espressione “*partecipazione periferica legittimata*” per descrivere come le persone imparino non tanto attraverso conoscenze astratte e oggettive, quanto attraverso il loro ingresso in una comunità che li accoglie e che, con l'esempio, piano piano permette anche ai nuovi membri di acquisire un repertorio di pratiche di lavoro spesso basate sull'esperienza e la conoscenza implicita. Molti studi etnografici hanno dimostrato questo assunto, che a mio parere è particolarmente significativo per analizzare le modalità di sviluppo e crescita professionale dei dirigenti sindacali. Come in una bottega artigiana, il nostro delegato sindacale impara il mestiere di sindacalista osservando prima, e sostituendo poi, il suo dirigente di riferimento. Questa è la principale (e più efficace) modalità di trasmissione del sapere sindacale, e dunque la formazione non può non farci i conti, soprattutto se la sua finalità è cambiare i comportamenti delle persone, per adeguarle alle nuove sfide di un contesto in rapida trasformazione. Come cambiare il modo di agire di una intera comunità locale, se solo un suo componente è presente ad un corso di formazione? Come generare insomma un “effetto leva”? E' una sfida delicata e impegnativa che può essere vinta solo con una massiccia dose di “umiltà” e di intelligenza nella selezione dei partecipanti ad un corso. Umiltà, perché occorre sapere chiaramente che la formazione, da sola, non può assurgere ad agente di cambiamento in alcuna organizzazione: c'è una struttura, una gerarchia, una strategia, in una parola una “volontà politica” cui è riconosciuto il ruolo di agente del cambiamento da cui devono partire input chiari e condivisi. Se questa c'è, e dunque il cambiamento è davvero un impegno strategico, è importante anche avere cura della scelta dei

partecipanti ad un corso. Soprattutto se parliamo di corsi di specializzazione per la dirigenza (è diverso il discorso per i corsi di base o di primo accostamento), è necessario che il corsista abbia già maturato una certa esperienza, che non sia insomma troppo “periferico”(per dirla con Lave e Wenger), perché in tal caso non disporrà della necessaria autorevolezza all’interno della sua comunità per condividere ciò che ha appreso. Un eccessivo distacco tra ciò che può essere percepito come un “vecchio” e un “nuovo” modo di fare può anzi portare all’emarginazione del nuovo arrivato che, senza alcuna colpa se non quella di un eccesso di entusiasmo, si troverà escluso dalla comunità che voleva contribuire a migliorare.

Nell’ambito di ben quattro edizioni del Progetto di specializzazione per contrattualisti dei settori privati, molti dei concetti che ho sopra richiamato ne hanno orientato la progettazione e la gestione.

In primo luogo, i “contrattualisti” sono una comunità di pratiche? Mi pare più opportuno definirli una “comunità di comunità”, in quanto, pur riconoscendosi come un gruppo professionale con alcune caratteristiche comuni, sono a loro volta frastagliati in gruppi diversi, in cui prevale l’assonanza per categoria di provenienza, e a volte anche per provenienza geografica. Alcune comunità sono più chiuse di altre, meno disponibili ad accogliere spunti provenienti da settori diversi. Disporre in aula di più comunità è però una grande opportunità perché permette di ampliare i loro repertori di soluzione dei problemi (che sono simili) attingendo a depositi di pratiche e di esperienze molto variegata e non ben conosciute. Già questo scambio e questa condivisione è un’importante acquisizione formativa, ma può essere accelerata e resa più efficace adottando una metodologia basata sul confronto tra esperienze e su studi di caso. Nessun accordo collettivo può essere semplicemente trasferito da un luogo di lavoro ad un altro; ma tutti offrono spunti di riflessione almeno per la fase di definizione del problema e di selezione di ipotesi alternative. Più che il repertorio è ricco, più che si impara a generare nuove soluzioni senza dover ricorrere a vecchie strade. In molto casi non cambierà

nulla (o molto poco), ma anche solo il fatto di vagliare più soluzioni prima di sceglierne una, garantisce una migliore qualità dell'accordo.

Lo studio di caso, metodologia su cui si basa in particolare la formazione a distanza di questi percorsi formativi, consente inoltre di dare "continuità" e condivisione tra più persone a ciò che si apprende. Questo sia perché si tratta di rivisitare criticamente tutto l'operato sindacale in quella data azienda, recuperandone accordi e studiandone storia e sviluppo, sia perché questa attività impone ad ogni singolo corsista di confrontarsi e comunicare con i lavoratori e gli iscritti, con delegati di quell'azienda, con gli eventuali altri dirigenti sindacali che ne condividono la responsabilità, spesso anche con il management e gli uffici del personale. Ciò che si è appreso deve subito essere trasferito nell'agire quotidiano, e diventa patrimonio collettivo, a disposizione di più persone.

Come si "negozia" il cambiamento nel modo di operare del contrattualista? Innanzitutto non imponendo nessun cambiamento radicale; l'unica forzatura non è nel *cosa* fare, ma solo nel *come* fare. Il ritmo e la sequenza logica del corso ancorano infatti i partecipanti a dedicarsi con la dovuta attenzione all'attività di "problem finding" prima di passare a trovare soluzioni negoziali specifiche. Una rigorosa attività di scoperta e definizione del problema è infatti indispensabile per ogni eventuale successivo passaggio. E' utile anche per anticipare futuri problemi, e quindi per non farsi cogliere impreparati dalle emergenze. Solo dopo questo passaggio è possibile passare alla fase di progettazione di possibili cambiamenti nella strategia negoziale, se (e solo se) ciò è ritenuto utile. In aula si proporranno varie soluzioni, già praticate in alcuni settori ma spesso sconosciute ad altri, ma niente di più. La responsabilità dell'agire in prima linea in un determinato contesto resta in capo ai responsabili politici, e nessuna formazione potrà mai sostituire questo ruolo.

Sulla partecipazione, oltre a ciò che ho già scritto sulla selezione dei partecipanti ad un corso di specializzazione, c'è da aggiungere che, anche per ottenere un buon “effetto leva” e dunque coinvolgere l'intera comunità locale nella disponibilità a cambiare pratiche di lavoro, è necessario fornire strumenti che facilitino il trasferimento di concetti chiave, in una forma che possa essere rapidamente acquisita. Assolvono questo ruolo le “schede” che guidano lo studio di caso nella FAD (tutte auto-prodotte); è risultato in particolare molto utile la traccia di intervista per i lavoratori e gli iscritti su contesto organizzativo, clima, mansioni e aspettative formative e professionali, un modo nuovo e molto apprezzato per aprire nuove vie di comunicazione con la nostra “base”.

Ma soprattutto, occorre che il partecipante ad un corso si “appassioni” a ciò che studia, sviluppi un “commitment” rispetto alla sua posizione organizzativa e al contesto in cui è inserito, scopra il desiderio e il piacere di fare bene il proprio lavoro, impegnandovi il meglio delle proprie disposizioni naturali. In un ambiente “protetto” come un'aula di formazione, è necessario costruire un clima che renda possibile alla singola persona mettere alla prova le proprie competenze, auto-valutarne la solidità e l'efficacia, sperimentare nuovi approcci in una logica di miglioramento per gradi. E' uno sforzo da non sottovalutare, decisivo per la riuscita del processo educativo, che deve essere accompagnato e sostenuto con cura. Data l'importanza che tutti assegniamo alla qualità del lavoro (inutile ricordare che al lavoro dedichiamo le ore più importanti della nostra giornata, e gli anni più ricchi della nostra vita), è importante ritrovare il senso del nostro agire, dare un significato forte al nostro operare quotidiano, riscoprire la “bellezza” di un risultato di valore, magari ottenuto con fatica, “mettendocela tutta”. Per far bene una cosa bisogna provarne gusto, piacere; bisogna essere motivati, aver chiaro il perché agiamo, e cosa vogliamo ottenere.

Molto dipende anche dalla conduzione del corso: sono indispensabili il rispetto delle persone, la considerazione del loro percorso individuale di crescita, il rigore e la trasparenza nella valutazione, la capacità di accoglienza e la disponibilità ad erogare incentivi immateriali. Si ottengono più risultati riconoscendo esplicitamente la qualità di un lavoro ben fatto, che ponendosi rigidamente a difesa della disciplina di un gruppo, senza indagare sulle motivazioni dell'eventuale disagio o disattenzione dell'aula. Per finire, una semplice verità, che da sempre ispira il mio lavoro: se chi opera come formatore non è lui il primo a provarne piacere, se non si diverte a fare ciò che fa, difficilmente riuscirà a trasmettere il "gusto" di un lavoro fatto bene, e dunque la voglia di imparare a farlo meglio, di diventare un "esperto". Si può riassumere così: per motivare, bisogna essere motivati.

Bibliografia

- M. Bruscazioni, (2011), *Persona empowerment: poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Angeli, Milano
- A. Carretta, M. Dalziel , A. Mitrani (2002), *Dalle risorse umane alle competenze. Metodi, strumenti e casi in Europa per una gestione e sviluppo delle risorse umane basata su un modello comune di competenze*, Angeli, Milano
- D.Frasson, (2011), *Allenare le competenze trasversali: apprendimenti e risultati di un percorso formativo*, Angeli, Milano
- F. Frigo (a cura), (2000), *Le buone pratiche nella formazione continua*, Isfol, Roma
- S. Gherardi., D. Nicolini, F. Odella (1997), *Apprendere nelle comunità di pratica e apprendere nei contesti di formazione tradizionali*, in “Sociologia del lavoro”, n 65, p. 79-98
- J. Lave, E. Wenger (2006), *L'apprendimento situato: dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento
- S. Meghnagi, (2005), *Il sapere professionale: competenze, diritti, democrazie*, Feltrinelli, Milano
- C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano
- L. M. Spencer- S. M. Spencer, (2003), *Competenza del lavoro: modelli per una performance superiore*, Angeli, Milano

APPUNTI PER “FORUM FORMAZIONE 2011”

di Marco Lai

1. La formazione in generale

*formazione come impegno che “permette di guardare al futuro”

*formatore come “educatore” :

identità

competenze

*formazione nel rapporto tra:

**Persona* :

*tener conto del contesto in cui opera

*della capacità di “rielaborare” ed approfondire e non di mera “ripetizione” di ciò che l’ha colpito

*degli strumenti di cui dispone per apprendere anche dopo il percorso formativo

**Organizzazione*:

*problematico rapporto con il contesto attuale (condivisione sui principi ed i valori di fondo ma maggiore incertezza circa le scelte operative)

*l’autorevolezza ed i limiti del formatore:

*il rischio della formazione “come spettacolo” (centrata su schemi “paratelevisivi”); le modalità comunicative non devono assorbire i contenuti (vale anche il viceversa)

*formatore che attesta i fatti ma non le opinioni (aiuta a distinguere gli uni dalle altre)

2. Il sistema formativo Cisl ed il ruolo del Centro Studi

*Chiaramente delineato Forum 2009:

*Dip.conf.formazione/Centro Studi attraverso coordinamento con Usr e Fed. Categorie come “luogo di governo della rete”

*Prassi positiva di Piano formativo “a monte”

*Ripartizione:

*Dipartimento conf. Formazione :

a) formazione formatori

b) supporto alla formazione decentrata

*Centro Studi Firenze:

1) formazione dirigenza e specializzazione per:

a) Fed.nazionali categoria

b) Dip. Confederali

c) USR

d) Enti

(in gran parte realizzata)

2) sorta di “*Università dei lavori*”, anche ai fini dei crediti formativi, in collaborazione con il sistema universitario (non realizzata)

*Necessaria analisi dei percorsi “lunghi” o di specializzazione, attivati da Usr e Fed.Naz.Categoria e relativo ruolo del Centro Studi

*Proposte:

a) corsi “professionalizzanti”, per il rilascio di titoli o crediti spendibili sul mercato o ai fini di progressione di carriera (es. qualifiche per salute e sicurezza; dirigenza scolastica)

b) percorsi di alta specializzazione (Master) aperti anche a soggetti esterni (a pagamento)

c) formazione europea

3. La valutazione delle competenze e l’impatto della formazione

* Valutazione dell’apprendimento o del comportamento

a) Valutazione delle *competenze in entrata* (raccordo con la *Selezione*)

*come si individuano le competenze in entrata (è sufficiente la delega assegnata/il ruolo effettivamente svolto)

*chi valuta le competenze in entrata (il solo formatore o staff congiunto formatore + dipartimento interessato)

*quali i correttivi in caso di partecipazione “non congrua” al percorso formativo (chi li pone in essere)

b) Valutazione delle *competenze in uscita* (alla fine del percorso formativo)

* quale area ci è richiesta di valutare (sapere/saper fare/ saper essere) (con quali strumenti ?)

*la certificazione delle competenze acquisite (Standardizzazione, quanto meno Dip.formazione/Centro Studi)

*come comunicare (al partecipante ed al committente) le competenze NON acquisite

c) Valutazione delle *competenze a distanza* (di spazio e di tempo dal percorso formativo)

*autopercezione (utilità/limiti del percorso formativo)

*momenti di richiamo/approfondimento

*anagrafe “organizzativa” dei partecipanti a distanza di tempo (es.un anno) dal percorso formativo

Bibliografia

- R. Borgato – M. Cicci – A. Pagano, (2011), *Fspp formare la sicurezza: il libro per i formatori che vogliono occuparsi di sicurezza, il libro per gli rspp che vogliono occuparsi di formazione*, Angeli, Milano
- M. Castagna, (2011), *Progettare la formazione: guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Angeli, Milano
- M. Lichtner, (2004), *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Angeli, Milano
- J. Mezirow, (2003), *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano
- G. P. Quaglino, (2005), *Fare formazione: i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Cortina, Milano

RIFLESSIONE SULLA VALUTAZIONE NEI PROCESSI FORMATIVI

di Luigi Lama

Stiamo attraversando una fase in cui le risorse disponibili si riducono. Diventa più importante usarle bene e per farlo la valutazione dei risultati ottenuti in relazione alle risorse impiegate è una attività indispensabile. Cosa non facile per due ordini di problemi: primo, siamo un sindacato, un tipo di organizzazione che tradizionalmente non ha l'efficienza economica come priorità; secondo, la formazione necessita di risorse e produce risultati solo in parte contabilizzabili o misurabili. Ciò non toglie che in modo più o meno preciso nella Cisl vi sia sempre cercato di valutare gli effetti dell'attività formativa. Credo che ci sia sempre una valutazione, anche se spesso in modo approssimativo. Di fatto l'offerta formativa delle varie strutture, confederali o di categoria ed ai vari livelli, si presenta al mercato interno e quasi mai qualcuno è obbligato ad acquistare la partecipazione ad un determinato corso. La debolezza dei rapporti gerarchici al nostro interno, a differenza delle aziende, fa sì che l'offerta di prodotti formativi considerati poco utili ed interessanti è destinata a raccogliere poche adesioni ed avere come esito il suo annullamento. Ma il mercato, come sappiamo bene, non è un meccanismo perfetto di scelta. Il nostro potenziale acquirente si trova a dover valutare l'offerta sulla base di poche informazioni ed è spesso condizionato da scadenze che ne limitano la libertà di scelta. La formazione interviene sulle persone, si incontra con la loro storia ed emotività in un determinato momento. I suoi esiti sono quindi in parte prettamente personali; ma in parte sono razionalizzabili e programmabili. La valutazione ci può aiutare ad intervenire per migliorare entrambe.

I fini di questa riflessione pongono alcune barriere alla sua estensione. Intendo focalizzare l'attenzione sull'importanza della

valutazione ed il suo inserimento nei processi formativi negli ambiti e nei modi che come formatori possiamo organizzare e gestire. Tenere presenti questi limiti senza indulgere nel trascurare di porre in atto ciò che è possibile fare a riguardo durante un processo formativo, dalla sua progettazione al termine della sua realizzazione.

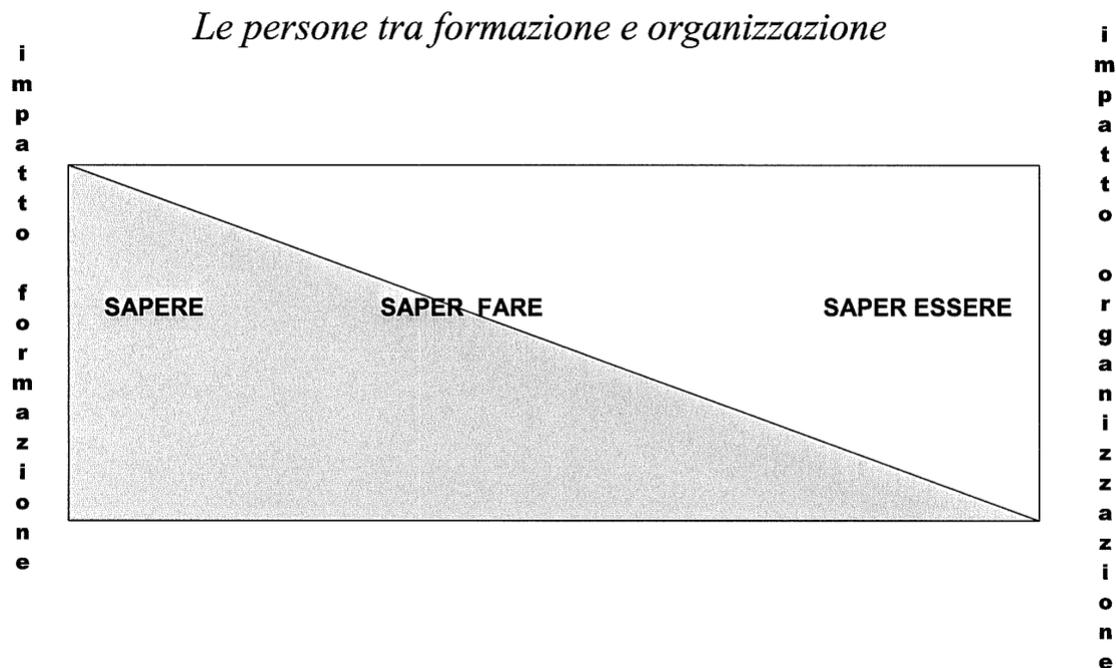
Valutare cosa

Come ci è stato insegnato nei corsi elementari per formatori, i soggetti coinvolti in un processo formativo sono tre: formatori, partecipanti e committenza, ovvero l'organizzazione. E sono tre i tipi di apprendimento che si realizzano: saper, saper fare e saper essere. Basta incrociare queste due classificazioni elementari per avere un quadro della complessità dei processi che cerchiamo di organizzare e gestire nell'ambito del nostro ruolo di formatori.

Si apprende per studio ed esperienza; nel nostro caso l'esperienza a cui si fa riferimento principalmente è quella del lavoro nell'organizzazione sindacale. La figura 1 vuole mostrare in modo molto schematico l'impatto in termini di apprendimento da parte di entrambi, studio ed esperienza, sulle persone. Da una parte indico l'impatto di processi formativi e dall'altra quello dell'organizzazione. Una persona che prende parte ad un percorso formativo ha elevate probabilità di apprendere conoscenze, il cosiddetto sapere, inteso come definizioni, concetti, modelli, classificazioni, dati, ecc., insomma tutto ciò che può essere formalizzato ed espresso in forma grafica e orale. Si equilibra l'impatto della vita organizzativa e della formazione rispetto al saper fare. Questo secondo comprende le capacità operative, sia concrete che astratte, come applicare teorie o modelli, procedure, metodi, ecc. in modo consapevole al fine di raggiungere determinati obiettivi. In questo ambito la formazione può svolgere un ruolo cruciale nell'avviare l'acquisizione di determinate capacità ma queste si affermano e si consolidano solo se vengono praticate nella vita organizzativa dalla persona che le ha apprese. Per questo ho collocato l'apprendimento del "saper fare" in una posizione intermedia fra influenze dell'attività formativa e quelle

dell'organizzazione. Il grado di innovazione organizzativa che comporta l'applicazione di un certo "saper fare" è importante, ma non determinante per la sua effettiva applicazione nella vita organizzativa da parte di chi l'ha appreso in un corso. Ci possono essere competenze che portano innovazione nell'organizzazione, quindi talvolta per questo motivo incontrano una resistenza che può anche bloccarle, tuttavia in altri casi, all'opposto, possono riuscire ad essere praticate proprio perché la persona che ne è portatrice è necessaria per l'innovazione. Altre volte l'apprendimento di competenze tradizionalmente presenti nell'organizzazione si scontra con le logiche di potere di chi le possiede e intende mantenerne il monopolio annullando gli effetti dell'attività di formazione. Infine abbiamo il saper essere che comprende gli atteggiamenti, l'esercizio di attività che si incontra con le caratteristiche personali e diventa competenza inconsapevole, abilità, capacità di realizzare obiettivi senza una programmazione attenta e cosciente delle azioni da compiere; rientra in questo terzo tipo di apprendimento anche l'acquisizione di consapevolezza rispetto ad atteggiamenti, stili personali, tratti della personalità. Da questa definizione emerge che gli elementi forti nello stabilire ed orientare i comportamenti espressi nella vita organizzativa sono persona ed organizzazione, il suo clima, le sue procedure, il suo sistema premiante. La formazione gioca un ruolo molto meno rilevante che nelle altre due tipologie, più debole nel prescrivere comportamenti che abbiano poi una elevata probabilità di essere effettivamente esercitati [Cavazza-Cacioppo].

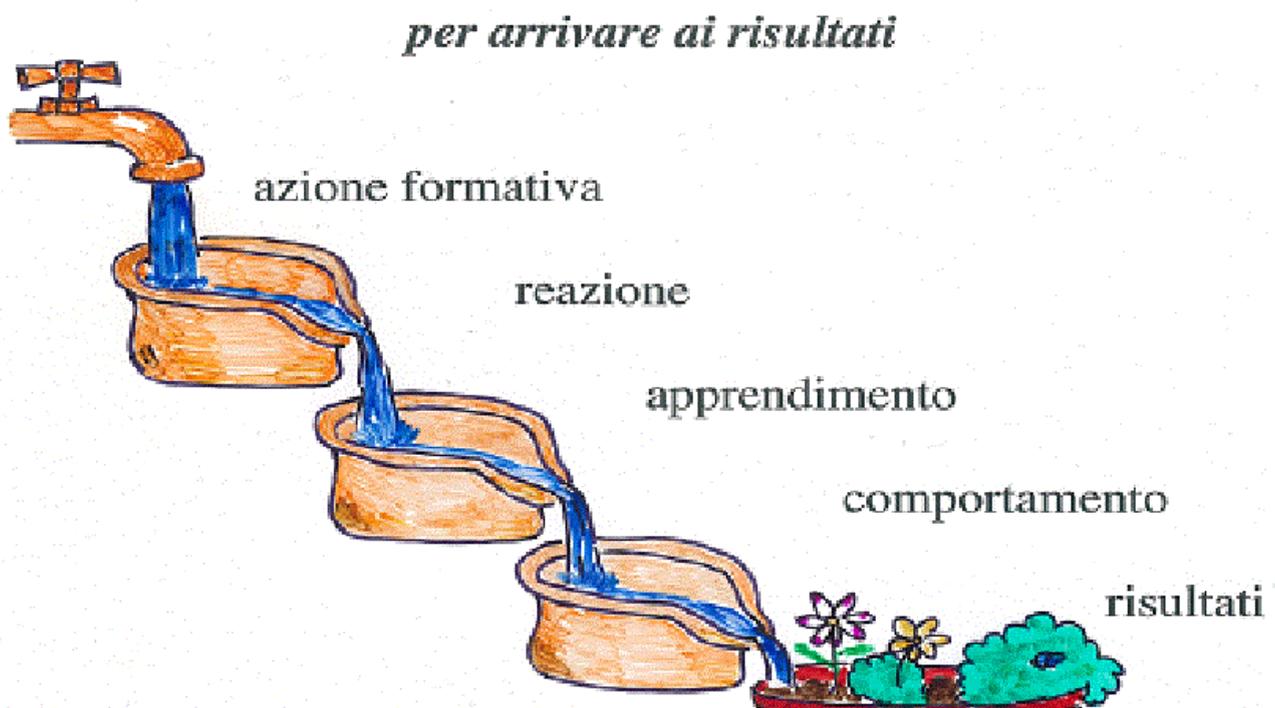
Figura 1



Eppure sono proprio i comportamenti effettivamente esercitati nello svolgere un determinato ruolo organizzativo ad essere il risultato atteso da un percorso formativo. Un'attesa legittima, ma che non può prescindere dalla complessità del processo, dalla quantità, varietà e mutevolezza delle variabili che vi possono intervenire e dalle fonti di tali variabili, che limitano il potere di controllo dell'intero processo da parte dei gestori della formazione, quindi ne limitano in modo corrispettivo la responsabilità. Limitano, non eliminano. I formatori sono responsabili per quanto possono fare, per cui è utile per loro e per gli altri soggetti mostrare i risultati di una attività formativa, consapevoli che l'esito finale è frutto della combinazione dell'opera di tutti e tre i soggetti. Valutare i risultati delle attività svolte permette di migliorarle, cogliere eventuali casi di negligenza, imperizia imprudenza nell'ambito dei poteri e responsabilità di ciascuno. La figura 2 schematizza il percorso che dai risultati attesi risale all'attività formativa. Sottolineo risale. Occorre partire dai risultati attesi dall'azione dell'organizzazione per individuare un elemento necessario per ottenerli, ovvero i comportamenti delle persone che svolgono ruoli organizzativi connessi a tale azione.

Sottolineo ancora "necessari", ma non sufficienti: oltre a coinvolgere diversi soggetti l'esito può dipendere da altre risorse interne, materiali e strumentali, e dal contesto esterno. Individuati i comportamenti si possono progettare gli interventi formativi che ne avviano o sostengono l'esercizio, quindi come farli apprendere, con quale attività formativa. Realizzata l'attività formativa possiamo ragionevolmente sperare di poter contribuire al raggiungimento dei risultati attesi solo se questa suscita un certo grado di reazione positiva nei partecipanti, che permette un determinato apprendimento che se sarà abbastanza solido potrà affrontare il contesto organizzativo e se questo sarà sufficientemente accogliente trasformarsi in comportamenti organizzativi stabili.

Figura 2



Valutare quando e come

Ritengo che nei processi formativi sia possibile, opportuno ed utile valutare gli esiti dell'azione formativa in termini di gradimento ed apprendimento da parte dei partecipanti. Sempre? Tendenzialmente direi di sì, anche se penso che l'attenzione al grado di apprendimento realizzato debba essere proporzionato al grado di coinvolgimento nell'organizzazione, quindi maggiore per esempio per un operatore a tempo pieno che per un RSU. Con un po' di buon senso. Applicando questa logica all'intera organizzazione dovrebbe essere massimo per le segreterie nazionali. Il problema di attività formative rivolte ai livelli apicali dell'organizzazione, che esula dagli scopi di questa riflessione, richiede attenzioni particolari per il ruolo e l'immagine pubblica, interna ed esterna, di tali soggetti. Per essere efficace una attività formativa richiede che il partecipante la viva come una opportunità, non come una iattura o un rischio. La verifica di apprendimento, che mette in luce risultati, successi e carenze, deve essere coerente con questo principio generale. Aiutare corsista e formatore a capire come fare di più e meglio per raggiungere i risultati che stanno a cuore ad entrambi. Può e deve essere uno strumento che sostiene l'impegno e la motivazione, non che genera frustrazione e scoraggiamento. Quindi è importante la discrezione riguardo ai risultati, di regola riservati allo staff ed al singolo partecipante. In alcuni casi penso si possa rendere noto il nome di chi ha raggiunto il miglior risultato in una prova, ma solo un nome e solo quando si è certi che per il singolo e per ciascun partecipante sia uno stimolo positivo.

L'apprendimento ha sempre una componente emotiva ed una razionale. Inscindibili. Non credo siano misurabili, penso per alcuni contenuti una prevalga in modo relativo sull'altra ma sono entrambe sempre presenti. E data la dimensione strettamente personale dell'emotività ne consegue che l'apprendimento è sempre personale. I nuovi saperi si collegano ai precedenti, frutto di un percorso di studio ed esperienze del tutto singolari. La dimensione razionale è

altrettanto forte e la sua valorizzazione è indispensabile. Non si fa il sindacalista solo per la passione verso il prossimo o l'ostilità per l'ingiustizia. Quanta matematica, diritto, storia, fisica e geografia servono per fare bene il nostro mestiere. Di recente Marco Lodoli ha denunciato come «una debolezza micidiale la rinuncia alla logica, alla razionalità, all'analisi e alla sintesi, all'intelligenza che sa muovere i pezzi sulla scacchiera e le parole nel discorso e i numeri nei quaderni a quadretti. La cultura è il tentativo di dare una forma e un ordine al caos. Per questo studiamo le tabelline e la sintassi, Aristotele e il sonetto, Dante e Kant e la storia e la chimica e la biologia». Il "sapere" ed il "saper fare" rappresentano una fetta non eliminabile di ogni percorso formativo. E il loro apprendimento può e deve essere valutato individualmente. Imparo se imparo io. Non posso delegare un altro ad imparare al posto mio, salvo che assieme all'apprendimento non gli ceda anche il ruolo organizzativo in cui quelle conoscenze servono. Una seria valutazione dell'apprendimento ha due conseguenze positive. Permette al corsista di capire i suoi punti forti e debolezze, conoscenze e lacune. E sostiene una cultura del merito rispetto a quella della fedeltà, dell'appartenenza con i rischi di opportunismo e di deterioramento dell'organizzazione che ne conseguono.

Un riscontro che, almeno in parte, coglie la dimensione emotiva è la valutazione di gradimento. È la più frequente nel nostro ambiente, fatta tramite questionari e giri di tavolo. Servono entrambi, strutturandoli in modo da avere informazioni utili, comparabili ed in poco tempo. A questi due strumenti va aggiunto un altro, spesso utilizzato in modo poco consapevole e progettato: l'osservazione diretta. Osservare i comportamenti dei partecipanti durante il corso, nei vari momenti, offre indicazioni importanti sul grado ed il tipo di impegno dei partecipanti, sulla loro percezione dell'utilità dell'esperienza formativa.

In conclusione: valutare cosa è vero, quali fatti, quali opinioni.

Sono importanti sia i fatti che le opinioni. La cosa fondamentale è non confonderli. Sia per ignoranza che per malafede. Una è una colpa, l'altra è un dolo, fanno gravità diversa ma come ci insegnano i nostri amici giuristi vanno combattute e punite entrambe. Una corretta valutazione permette di costruire opinioni basate su fatti, riduce l'opinabilità delle considerazioni, permette di elaborare progetti di miglioramento che propongono obiettivi realistici partendo da una conoscenza della realtà esistente, non semplicemente immaginata.

Il dibattito filosofico apparso sui giornali di questa estate su *new realism* e pensiero debole ci riguarda. La forma estrema di pensiero debole, post moderno, secondo il quale "non ci sono fatti ma solo interpretazioni" è insostenibile in quanto esclude tutto il pensiero scientifico che basa la sua veridicità sulla evidenza empirica non falsificata (ovvero di cui la sperimentazione riesce solo a dare conferme e non smentite) e che ha permesso la costruzione di beni come quelli che permettono la lettura di questo testo. Ciò nonostante la questione posta dall'approccio postmoderno è rilevante: non tutta la conoscenza è verificabile attraverso l'evidenza empirica. Quando si passa dai fenomeni fisici a quelli chimici, biologici ed infine sociali ci troviamo di fronte a gradi crescenti di complessità [Morin] che rendono sempre meno immediatamente evidente la manifestazione di un fenomeno, che quindi richiede un aumento proporzionale nella cura della definizione dei referenti empirici [Marradi], ed, ancor più, difficoltà nella individuazione delle variabili intervenienti nelle relazioni di causa-effetto. Già nell'ambito della biologia tali relazioni non possono sempre essere calcolate in modo del tutto esatto ed esaustivo ed ancor più in ambito sociale. L'individuazione delle variabili intervenienti in un fenomeno e del loro peso relativo è una attività complessa dall'esito spesso incerto e mai assoluto. Siamo nell'ambito delle probabilità, non delle determinazioni certe ed esatte. Una condizione che rende possibili

distorsioni della percezione in perfetta buona fede (una variabile presente in maniera ridotta, per qualcuno può essere importante, mentre per altri può essere irrilevante), ma aumenta anche gli spazi per l'opportunità di consapevoli manipolazioni che enfatizzano alcuni aspetti e ne sminuiscono altri [Williamson]. Qui entra in campo la dimensione dell'autorità, la capacità di alcuni soggetti di imporre, o quanto meno di proporre con maggior capacità di diffusione ed influenza, le proprie posizioni come vere e valide per tutti. Un fattore che il pensiero postmoderno estende all'intero ambito della conoscenza. Ritengo che tale estensione sia errata, pur esistendo una relazione fra soggetti che detengono potere politico ed economico e la loro capacità di porre come "vere" affermazioni coerenti con i loro interessi, addirittura le loro "preferenze". La storia della scienza ne offre numerosi esempi. Il problema esiste. Si tratta quindi di tenerlo presente e distinguere ciò che è empiricamente verificabile da ciò che non lo è o, meglio, lo è in grado parziale. Comprendere e distinguere estensione e profondità dei due campi. La complessità dei fenomeni sociali, economici, psicologici non legittima l'approssimazione o la scelta in base alla fonte di una determinata affermazione. Questo ci riporta a noi, al nostro ruolo come attori di una realtà complessa come è quella sociale ed economica. L'impossibilità di leggi assolute, valide per tutte le condizioni, in qualsiasi tempo e luogo, richiede rigore nella definizione dei riferimenti concreti ai concetti utilizzati, delle relazioni fra elementi e dei modelli interpretativi, indicandone ambiti e limiti. Essere attori in campo politico, economico e sociale implica un gioco in cui non si può prescindere dai rapporti di forza ma che non può essere ridotto solo ad essi. Significa essere in grado di comprendere il più possibile una realtà, pur consapevoli che non siamo in grado di conoscerla in ogni dettaglio, in modo completo ed assoluto. Una fatica che vale la pena affrontare, necessaria per vivere liberi [Orwell]. Acquisire quindi una capacità di orientarsi in una mole di informazioni che hanno una quantità e una varietà di fonti che non ha precedenti nella storia dell'umanità per raccogliere,

selezionare ed utilizzare quelle utili per il nostro ruolo e per gli obiettivi che ci poniamo.

Bibliografia

N.Cavazza, (1997), *Comunicazione e persuasione*, Mulino, Bologna, 1997

P. Flores D'Arcais, *Per farla finita con il postmoderno*,
<http://temi.repubblica.it/micromega-online/per-farla-finita-con-il-postmoderno/>

M. Lodoli, (2011), *Basta con la scuola del cuore ricominciamo a far pensare*,

http://www.repubblica.it/scuola/2011/08/31/news/scuola_emozioni_ragione-21064877/?ref=HREC1-10

A. Marradi, (1992), *Metodo come arte*, in “Quaderni di Sociologia” XL, 10 (1996): 71-92.

http://www.me-teor.it/marr_opere/italiano/articoli/Metqds.pdf

E. Morin, (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano

G. Orwell, (1949), *1984*

G. P. Quaglino, (1989), *Valutare i risultati delle formazione*, in G. P. Quaglino, (1999), *Scritti di formazione 1978-1998*, Angeli, Milano.

G. P. Quaglino, (1998), *La valutazione dei risultati*, in G. P. Quaglino, (1999), *Scritti di formazione 1978-1998*, Angeli, Milano.

O.E. Williamson, (1991), *L'organizzazione economica*, Mulino, Bologna

SAPERSI DOCUMENTARE

di Mila Scarlatti

Nel contesto della formazione sindacale perno della capacità di sviluppare le competenze è "imparare ad imparare", che richiede anche competenze informative, ossia *sapersi documentare*, saper cercare, recuperare e selezionare i materiali (libri, articoli, dati, informazioni..., su carta o elettronici) più appropriati per risolvere un problema informativo.

Il controllo delle informazioni diventa sempre più rilevante: anche per il sindacato, l'allargarsi dei campi d'intervento e la complessità del contesto socio-economico, all'interno del quale agisce, fanno emergere la necessità di disporre e utilizzare strumenti di conoscenza autonomamente costruiti (*sapersi informare per saper fare*)

Non è più sufficiente limitare l'informazione a leggere l'evoluzione dell'economia e i resoconti della politica sui quotidiani.

L'intuizione, l'improvvisazione, il fare, non sempre portano a risultati conoscitivi duraturi.

Le competenze informative consentono ai corsisti, futuri dirigenti sindacali, di arricchire e personalizzare il proprio studio, maturare un approccio critico all'informazione, vivere con maggior consapevolezza l'apprendimento.

Informarsi per capire, utilizzando anche tutte le opportunità offerte dalle nuove tecnologie che rendono facili i processi di reperimento di informazioni, ma non producono in sé conoscenza.

Non è il reperimento dei documenti l'elemento centrale, ma la capacità di selezione e di uso delle informazioni contenute nei documenti in modo che rispondano correttamente al problema di ricerca posto.

Il fenomeno Internet ha dilatato e sta dilatando la dimensione informativa, sempre più vasta e diversificata, ma ancora carente di

strumenti validi per una corretta indagine all'interno delle macrostrutture di dati e di conoscenze

Le biblioteche sono un indispensabile bene comune che Google non può sostituire, come pure l'apporto peculiare ai processi di *educazione a documentarsi* che può venire dai bibliotecari.

Nel sindacato le biblioteche e gli archivi svolgono funzioni fondamentali per la tutela e la trasmissione della propria memoria storica; infatti per il sindacato è importante che, attraverso le sue biblioteche e i suoi archivi, si acceda a una prospettiva di sedimentazione storica della propria attività.

Negli ultimi anni c'è stata una rinnovata attenzione da parte della Cisl sul proprio patrimonio documentale: a novembre 2008 ha avuto inizio il Progetto non solo per la ricollocazione dei fondi librari, ma soprattutto per la realizzazione di una *biblioteca digitale*, digitalizzando una parte del patrimonio posseduto, per consentirne una più larga fruizione in modalità web così da favorire la consultazione e lo studio non solo ai membri dell'Organizzazione (dirigenti, operatori, formatori, corsisti sindacali), ma anche agli utenti del mondo accademico (docenti, ricercatori, studenti), e alle altre organizzazioni sindacali e istituzionali.

Il 1° lotto di opere digitalizzate (300.000 pagine) è costituito da documenti prodotti dalla Confederazione selezionati secondo criteri di importanza, valore storico, rarità (difficili da trovare), rischio di deterioramento (es.: i ciclostilati), mancanza di vincoli di copyright.

Fanno parte del 1° lotto di opere digitalizzate:

Riviste Cisl Confederale in ordine cronologico:

- *Conquiste del lavoro 1948-*
- *Bollettino di informazioni sindacali 1948-1959*
- *Sindacalismo 1951-1952*
- *Bollettino di studi e statistiche 1953-1957*
- *Sindacato nuovo 1956-1963*

- *Politica sindacale 1958-1962*
- *Sindacalismo 1964-1967*
- *Contrattazione 1975, n.s.-1985*
- *Il Progetto 1981-1998*

Documenti ufficiali:

- *Atti 1° congresso Lcgl*
- *Atti dei congressi confederali 1951-1997*
- *Documenti ufficiali da un congresso all'altro 1950-2001*

Collane (in ordine cronologico):

- *Il maglio 1950-1954*
- *Quaderni di previdenza e di assistenza 1951-1952*
- *Documenti Cisl 1951-1953*
- *Orizzonti nuovi 1953*
- *Convegni di studi di economia e politica del lavoro 1954-1967*
- *Formazione e orientamento 1954-1958*
- *Quaderni di studi e formazione 1955-1968*
- *Annuari Cisl 1966 – 1979*
- *Sussidi per la formazione 1973-1974*

Pubblicazioni del Centro Studi Nazionale Cisl di Firenze (in ordine cronologico):

- *Opuscoli 1954-2003*
- *Annuario 1962-1981*
- *Lezioni corso preparazione sindacale 1962-1969*
- *Formazione sindacale 1971-1972*
- *Quaderni di impegno formativo 1972-1974*
- *Informazioni e documenti: bimestrale CS 1973-1978*
- *Piccola biblioteca sindacale 1974-1977*
- *Elementi 1979*

- *Quaderni* 1982-1983

-

Sul portale della Cisl, dal 2012, sarà presente on line un catalogo delle opere digitalizzate e, attraverso un motore di ricerca per parole chiave, potranno essere effettuate interrogazioni all'intero database per la consultazione dei documenti.

Per essere informati, è buona abitudine la frequentazione delle pagine web sia della Cisl che delle Federazioni di Categoria, delle Strutture Territoriali, dei Servizi, degli Enti, delle Associazioni e dei Centri della Confederazione, dove si trovano molte informazioni aggiornate sulla vita dell'Organizzazione: le attività, le grandi tematiche, la storia, lo statuto, gli eventi, gli studi e le ricerche, i progetti, le pubblicazioni, le politiche del lavoro, le vertenze in corso.

Ri-cercare per imparare

Segnalazioni di alcuni siti web di interesse e di valore:

www.adapt.it

è un'associazione senza fini di lucro, fondata da Marco Biagi, per promuovere in un'ottica internazionale e comparata, studi e ricerche nell'ambito delle relazioni industriali e del diritto del lavoro; il Bollettino Adapt comprende newsletter di aggiornamento sui temi del lavoro pubblico e privato, delle relazioni industriali, del mercato del lavoro, della salute e sicurezza sui luoghi di lavoro.

www.aifonline.it

è il sito dell'associazione italiana formatori, che riunisce coloro che operano nelle diverse fasi del processo formativo, con ruoli differenti, al fine di favorire e sviluppare professionalmente l'apprendimento degli adulti.

www.biblio.liuc.it/essper/

ESSPER è lo spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia: è una banca dati ad accesso gratuito sul sito della biblioteca dell'università Cattaneo di Castellanza; sull'home page della biblioteca interessante anche *Virtual Library*: segnalazioni di risorse web nazionali e internazionali di diritto, economia, organizzazioni internazionali, statistiche, utili per lo svolgimento delle proprie attività di studio e di ricerca con una breve descrizione delle informazioni e dei documenti che si possono trovare sui siti indicati.

www.cnel.it

il sito del Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro offre informazioni sull'ente, sui documenti che pubblica legati all'economia, al lavoro e ai problemi sociali; molto interessanti sono la banca dati dei contratti di lavoro, i dati statistici sul mercato del lavoro, la raccolta degli Accordi tra governo e sindacati, gli Accordi interconfederali.

www.ildiariodellavoro.it

è uno dei primi giornali on line che si occupa specificatamente di problemi del lavoro, è uno strumento per l'informazione, la discussione e l'approfondimento delle questioni che riguardano le relazioni industriali; si articola in una serie di rubriche quotidianamente aggiornate, il testo integrale degli articoli è riservato agli abbonati al sito. Il comitato di direzione è composto da Tiziano Treu, Aris Accornero, Carlo Dell'Aringa,

Massimo Mascini è il direttore. Il diario del lavoro pubblica L'Annuario del Lavoro.

www.eurofound.europa.eu/eiro/

il database contiene dati relativi alle relazioni industriali in Europa.

www.etui.org

è il sito dell'European Trade Union Institute, l'Istituto sindacale europeo, dove si trovano dati relativi alle relazioni industriali in Europa.

www.epp.eurostat.ec.europa.eu

la più importante fonte di informazione statistica per l'Unione Europea.

www.fondazionezancan.it

il Centro di documentazione della Fondazione Zancan raccoglie pubblicazioni, documenti e riviste sulle politiche sociali, sanitarie, educative, dei sistemi di welfare e dei servizi alla persona.

www.istat.it

Istituto nazionale di statistica: accesso libero a documenti, dati statistici e banche dati statistiche su: popolazione, famiglia e società, sanità e previdenza, istruzione e lavoro, giustizia e sicurezza, commercio estero, industria e servizi, agricoltura, conti economici, ambiente e territorio.

www.lavoro.gov.it/lavoro/strumenti/normativa

banca dati del Ministero del lavoro e delle politiche sociali in cui si raccolgono i testi della normativa in materia di diritto del lavoro; gli atti sono ricercabili per tematica, tipologia di documento, anno.

www.lavoceinfo.it

è un sito d'informazione che pubblica articoli e approfondimenti su tematiche di economia ed attualità; la redazione è guidata dall'economista Tito Boeri ed è composta prevalentemente da docenti universitari.

www.osservatoriodonna.igol.it

è il sito del Dipartimento delle pari opportunità che presenta le opportunità, le agevolazioni e gli adempimenti necessari alle donne che desiderano intraprendere un percorso imprenditoriale.

www.sba.unifi.it/

sull'home page della biblioteca di Scienze sociali dell'università di Firenze è interessante *Connotea*, portale all'interno del quale la biblioteca ha creato una propria *Library* in cui vengono continuamente inseriti, descritti e aggiornati link a risorse web selezionate e controllate, relative all'area disciplinare delle scienze sociali, in grande prevalenza di ambito locale e nazionale.