



## Dare forma all'azione: la formazione tra ricerca e sindacato

Cristiano Chiusso\*

Come impara il sindacalista a fare il sindacalista? È qualcosa che si può imparare? Se sì, come? Ma quello del sindacalista cos'è: è una professione, come sostiene l'Isfol<sup>1</sup>, è forse un mestiere (Cerri, Soli, 2009)? Altrimenti cos'è: una passione, una missione, una vocazione, un impegno, una responsabilità? E soprattutto: chi è, oggi, il sindacalista?

La Cgil – tramite il suo Dipartimento Formazione e ricerca, l'Istituto di ricerche economiche e sociali (Ires), l'Istituto superiore per la formazione (Isf) e la Fondazione Giuseppe Di Vittorio – conduce ricerche sulla società e sul mondo del lavoro, ovvero: il sindacato *soggetto* di ricerca. C'è poi la ricerca che l'università o altre istituzioni conducono sul sindacato, ovvero: il sindacato *oggetto* di ricerca. C'è infine la ricerca che il sindacato fa sul sindacato stesso, ovvero: il sindacato *soggetto/oggetto* di ricerca.

Il sindacato è chiamato, da un lato, a essere soggetto di studi sulla società per comprenderla e rappresentarla, per indagare il mondo del lavoro nei suoi aspetti economici, sociologici, storici; dall'altro lato, a essere oggetto di studi da parte delle istituzioni, per poter ricevere strumenti teorici e informazioni con cui lavorare. Ma il sindacato ha anche il compito di fare ricerca su se stesso, di porre se stesso come oggetto di indagine, di considerare la sua stessa organizzazione come parte della società, in quanto l'organizzazione vive, agisce, abita lo stesso mondo che si vuole indagare. Un sindacato che fa ricerca su di sé pone in relazione due costrutti, quello della *ricerca* e quello dell'*azione*, unisce cioè il lavoro teorico e conoscitivo con quello pratico e operativo.

\* Cristiano Chiusso, dottorando in Scienze della cognizione e della formazione nell'Università Ca' Foscari di Venezia, fa parte della Fp Cgil Venezia.

<sup>1</sup> Vedi [www.isfol.it](http://www.isfol.it): professioni, occupazioni e fabbisogni; scheda 1.1.4.1.2: dirigenti di sindacati e altre organizzazioni a tutela di interessi economici e sociali.

Come impara il sindacalista il proprio lavoro? Come accade l'apprendimento nell'organizzazione? Quali processi, quali dinamiche, quali forze, quali resistenze, quali motivazioni, quali aspetti cognitivi ed emotivi agiscono e vengono agiti? Come si inserisce il singolo nel sapere sindacale? Come contribuisce il singolo allo stesso sapere sindacale (Meghna-gi, 2005)? Di cosa è fatto il sapere di un sindacato? Di conoscenze, di competenze, di capacità, di abilità, di culture, di relazioni, di storie, di valori, di visioni del lavoro e del mondo, di cosa?

Nella società postfordista o postindustriale, altresì chiamata da Lyotard (2002) società postmoderna, da Bauman (2002) società liquida, da Galimberti (2000) società della tecnica, da Rifkin (2002) società della fine del lavoro, nella «Strategia di Lisbona» società della conoscenza (Consiglio Europeo, 2000), insomma nei vari modi in cui viene interpretata la fase storica che siamo chiamati a vivere a partire dagli anni ottanta, ciò che è fondante è la categoria dell'*inedito*: la realtà ha assunto una forma mai conosciuta prima, tutto ciò che sapevamo del mondo sembra inattuale, inadeguato, inadatto.

Al posto dell'operaio massa del Novecento, la globalizzazione propone un nuovo modello di condizione di vita e di lavoro: il lavoratore *flessibile* (Sennett, 2002). Se oggi vogliamo comprendere le tendenze della società, i nuovi conflitti in essere, le nuove identità lavorative, non possiamo che partire dalla *precarietà*, ovvero dalla scomposizione e ricomposizione del mondo del lavoro in forme che rendono difficile come non mai ogni tentativo di rappresentarle e di aggregarle. Non possiamo affrontare l'inedito con la cassetta degli attrezzi del Novecento – e dobbiamo tuttavia affrontarlo, se vogliamo continuare a rappresentare il mondo del lavoro. Ma come si affronta ciò che non si conosce, come ci si pone di fronte alla globalizzazione, come si rappresentano una società e un mondo del lavoro liquido?

Sulla scorta metodologica della *ricerca-azione* di Lewin (2005), ovvero quel modo di concepire la ricerca come portatrice di cambiamenti nella pratica stessa, i risultati della ricerca trovano la loro applicazione sul campo il quale, a propria volta, fornirà indicazioni e direzioni che la futura ricerca potrà percorrere. Vorrei proporre di spostare questa dimensione bidimensionale su un piano tridimensionale: la *formazione* diventerebbe, così facendo, anello di congiunzione tra ricerca e sindacato, ovvero possibilità di dare forma alla ricerca sull'azione; in altre parole: la forma-

zione come forma dell'azione sindacale. Il modello così costituentesi – il modello della *ricerca-formazione* – offrirebbe un'ipotesi di lavoro al sindacato su come aggiornare la propria cassetta degli attrezzi e tentare di affrontare l'inedito della condizione postmoderna, così ben descritta, tra gli altri, dallo studio di Harvey (1995).

È necessario a questo punto esplicitare quale idea di formazione, quale epistemologia della formazione viene qui proposta. Premessa indispensabile è la distinzione tra formazione e insegnamento, spesso ritenuti sinonimi o simili, quando rispondono in realtà a direzioni opposte. Se *l'insegnamento* si caratterizza principalmente per la trasmissione di *contenuti*, il sapere del *docente* come evento principale, l'elaborazione di *conoscenze* da parte del discente, la *formazione* si distingue da esso in quanto è emersione di *processi*, il sapere del *discente* è l'evento principale, c'è elaborazione di *esperienze* da parte del discente.

L'economista, il sociologo, lo storico che fanno formazione non fanno allora principalmente formazione, piuttosto didattica o insegnamento; la formazione è quel processo centrato sul soggetto che apprende – e non sul docente che insegna – che viene studiato dalle moderne *scienze della formazione* (le quali certamente includono, ma non si esauriscono affatto nell'insegnamento). Scopo della formazione è la *tras-formazione* mentale del soggetto: non è la semplice acquisizione di un sapere, è il processo trasformativo della visione del mondo di quel soggetto.

Nel campo dell'educazione degli adulti o, nell'accezione di Demetrio (2003), dell'educazione in età adulta, noi sappiamo, come minimo dai tempi di Delors (2007) e dal suo famoso Libro bianco sull'educazione, che: l'adulto non finisce mai di imparare, essendo l'apprendimento un *continuum*, l'apprendimento non è solo quello scolastico, formale, bensì è soprattutto quello extrascolastico, *non formale e informale*; l'apprendimento ha luogo quando avviene una relazione diretta tra il mondo e la propria *esperienza* del mondo. Il formatore è colui che facilita un processo di emersione nel discente di consapevolezza di sé, della propria esperienza e della propria collocazione nel mondo, in vista di una rielaborazione critica, riflessiva e pensosa delle proprie modalità di apprendimento, secondo la lezione di Dewey (2004).

La formazione sindacale potrebbe allora prendersi cura delle modalità di apprendimento dei sindacalisti e porsi come scopo il loro *cambiamento* (tras-formazione implica ovviamente la differenziazione e diversificazio-

ne del soggetto rispetto a una sua fase precedente). La didattica delle conoscenze e delle competenze atte a svolgere una determinata funzione, assolutamente necessaria sul piano dell'aggiornamento di base o iniziale che il delegato di prima nomina usufruisce, non è tuttavia sufficiente se entriamo in un'ottica di *formazione permanente*, in cui la meta è il percorso stesso di crescita costante e di allargamento del perimetro della visione del mondo di ciascuno. Una formazione così intesa investe aspetti valoriali, esistenziali, simbolici e linguistici, comportamentali e relazionali, cognitivi e affettivi, di senso e di significato del sindacalista come soggetto e come membro della Cgil.

La questione sul tavolo è quella di una formazione che sia *generativa di apprendimento*: in che modo ciò che impariamo diventa *formativo*? Due nuovi paradigmi meriterebbero di essere esplorati: l'*informal learning* (o apprendimento informale); il *self-directed learning* (o autoformazione). Studi recenti del Cedefop (2009) e dell'Ocse (Werquin, 2010) sull'apprendimento informale confermano la bontà di tali percorsi, così come il documento *Europa 2020* redatto dalla Commissione europea (2010). Perché con il solo aggiornamento professionale delle proprie competenze, il sindacalista non è in grado di fare fronte all'inedito: solo partendo da sé, da quel che sa e da come lo ha appreso è possibile imparare ancora, imparare come fare quel che ancora non si sa fare.

A titolo esemplificativo, ecco alcuni modelli di educazione in età adulta da cui potremmo prendere spunto:

- *l'apprendimento esperienziale* di Kolb (1984): l'apprendimento ha luogo quando l'adulto desidera essere attivamente coinvolto in un'esperienza, quando è in grado di riflettere su di essa e riesce a rielaborarla criticamente; questo processo permette che l'esperienza sia generativa di apprendimento su di sé e sul mondo;
- *l'apprendimento autodiretto* di Knowles (2004): l'adulto, a differenza del discente tradizionale, apprende quando ne sente il bisogno o l'interesse a farlo. La sua scuola è la vita reale, e nella vita la risorsa più importante è l'esperienza, forgiatrice dell'identità. Spesso è il riconoscimento retrospettivo di una data esperienza che la rende importante per la biografia individuale;
- *l'apprendimento trasformativo* di Mezirow (2003): scopo dell'apprendimento è mettere l'adulto nelle condizioni di capire il significato delle proprie esperienze e di realizzare i valori che ispirano la sua vita. Questo

- processo di apprendimento riflessivo mira a produrre una più chiara comprensione di sé e a rimuovere gli impedimenti che ostacolano l'adulto dal vivere la vita che desidera vivere;
- l'*apprendimento esistenziale* di Pineau (2012): unire l'insegnamento, visto come etero-intervento, con l'auto-intervento del soggetto, all'interno di un eco-contesto nel quale gli adulti imparano a realizzare i propri paradigmi vitali; triangolo i cui vertici (autoformazione, eteroformazione, ecoformazione) indicano un processo di auto-eco-ri-organizzazione permanente;
  - l'*autoformazione* di Trembley (2003): il farsi dell'autonomia dell'auto-apprendente attraverso un cammino in cui alcuni snodi possono espandere il governo di sé, quali l'apprendere altrimenti, l'apprendere con gli altri, l'apprendere in enazione, l'apprendere ad apprendere; necessaria è l'autonomia del soggetto, tale da poter percorrere sentieri progressivi di autoformazione;
  - l'*autopoiesi* di Maturana e Varela (2001): l'adulto mette continuamente in atto, per apprendere ed espandere la possibilità di realizzazione di sé (professionale ed esistenziale), una «creazione di sé», intesa come auto-organizzazione, di fronte al continuo variare del contesto in cui si trova; l'adulto si dà forma apprendendo incessantemente, ovvero autoformandosi attraverso l'apprendimento continuo;
  - il *professionista riflessivo* di Schön (1993): l'adulto che deve affrontare un problema vive una situazione sperimentale in cui è in atto un processo conversazionale con se stesso, fatto di domande e risposte. La pratica diventa così ricerca: mette in relazione l'esperienza passata con il problema presente, utilizza i propri saperi e le proprie esperienze, aiuta l'adulto ad apprendere dall'inedito.

E ora due obiettivi che la ricerca-formazione potrebbe darsi:

- che il sapere sindacale non vada perduto con l'uscita del singolo dall'organizzazione (frutto delle esperienze e delle storie di vita di donne e di uomini che fanno la Cgil), ma che venga condiviso, diffuso, disseminato nell'organizzazione stessa;
- che il sapere sindacale non rimanga chiuso nell'organizzazione, non sia autoreferenziale, ma si apra e si contami, si metici con altri mondi, perché l'esperienza, la nostra esperienza, è tutto ciò che abbiamo, è il nostro tesoro, ma allo stesso tempo costituisce il nostro limite, il nostro confine.

A tal riguardo Engeström (2003) propone, come metodologia educativa in età adulta, il *boundary crossing* o *attraversamento dei confini*. Potremmo sperimentare l'uscita da una visione verticale del sapere e l'ingresso in una visione circolare poiché, nell'ottica del *meta-apprendimento* di Bateson (1977), solo la rielaborazione critica, riflessiva, della propria esperienza del mondo e su come impariamo il mondo consente un apprendimento reale.

Per concludere, l'auspicio è quello di riposizionarci:

- dal *training to work* o aggiornamento professionale a un'ottica di formazione continua (*life long learning* e *life wide learning*);
- da una formazione verticale a una formazione orizzontale;
- da una formazione alle competenze a una formazione alle esperienze;
- dall'eteroformazione all'autoformazione;
- da una formazione al formale a una formazione all'informale.

Insomma, da una formazione che prepari il sindacalista all'edito potremmo attraversare il confine, aprendoci a una formazione che lo prepari all'inedito. Questa potrebbe essere la sfida di un'organizzazione come la Cgil, che non solo ha la pretesa di rappresentare il mondo del lavoro, ma che vuole altresì essere soggetto politico del cambiamento.

### Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- Cedefop (2009), *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning*, Lussemburgo.
- Cerri M., Soli V. (2009), *I mestieri del sindacalista*, Roma, Ediesse.
- Commissione europea (2010), *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles.
- Consiglio europeo (2000), *Conclusioni della Presidenza*, Lisbona, 23/24 marzo.
- Delors J. (2007), *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando.
- Demetrio D. (2003), *Filosofia dell'educazione ed età adulta*, Torino, Utet.
- Dewey J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Firenze, Sansoni.
- Engeström Y., Tuomi-Grohn T. (2003), *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*, Amsterdam, Elsevier.
- Galimberti U. (2000), *L'uomo nell'età della tecnica*, Milano, Feltrinelli.
- Harvey D. (1995), *La condizione della postmodernità*, Milano, Il Saggiatore.

- Knowles M.S. (2004), *L'apprendimento auto diretto*, in Quaglino G.P. (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Cortina.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs (Usa), Prentice-Hall.
- Lewin K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Bologna, Il Mulino.
- Liotard J.F. (2002), *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli.
- Maturana H., Varela F. (2001), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia, Marsilio.
- Meghnagi S. (2005), *Il sapere professionale. Competenza, diritti, democrazia*, Milano, Feltrinelli.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Cortina.
- Pineau G. (2012), *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Parigi, Téraédre.
- Rifkin J. (2002), *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Milano, Mondadori.
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- Sennett R. (2002), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli.
- Tremblay N.A. (2003), *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal, Les Presses de l'Université.
- Werquin P. (2010), *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*, Parigi, Oecd.