

Lavoro cognitivo e processi di apprendimento

*Franco Bortolotti**

1. Lavorare con la conoscenza, produrre conoscenza

I lavoratori cognitivi si caratterizzano per mantenere una posizione, talvolta duplice, sulla frontiera della conoscenza. Si può parlare di «frontiera della conoscenza» per analogia con la «frontiera dell'innovazione», ma il concetto di conoscenza, nella sua interazione con i processi di produzione e valorizzazione, è molto più complesso di quello di «innovazione»; il lavoratore cognitivo si caratterizza per essere, e dover essere, in continuo contatto con luoghi e situazioni in cui la conoscenza cambia, si evolve, si organizza e si redistribuisce. Prima conseguenza di ciò è che il lavoratore cognitivo deve curare continuamente e con particolare attenzione lo stato delle sue competenze e conoscenze, se non anche quello di altri (formatori, docenti e ricercatori, in particolare, hanno questo ruolo sociale, di diffusori/moltiplicatori di conoscenze). Se la frontiera dell'innovazione è il «luogo» in cui si osserva un processo cumulativo di generazione di innovazioni fra loro concatenate, per «frontiera della conoscenza» intendiamo allora l'insieme delle conoscenze inserite in un contesto evolutivo, generativo di nuove conoscenze, inclusa la rielaborazione della conoscenza informale e la sua continua ricomposizione nei tessuti di piccola impresa (o nei laboratori delle grandi imprese e nei *network* innovativi).

Docenti, ricercatori e formatori sono poi, appunto, i titolari di un ruolo duplice sulla frontiera della conoscenza perché la trasmissione delle competenze e delle conoscenze costituisce il *core* del loro ruolo sociale, un *core* che richiede loro non solo un aggiornamento continuo sul contenuto delle conoscenze e delle competenze da trasmettersi (dove però «trasmettere» non è mai un processo puramente standardizzabile e passivo), ma richiede e suggerisce una capacità di reinventare punti di vista che prepara e favorisce

* Franco Bortolotti è coordinatore scientifico di Ires Toscana.

nuovi progressi cognitivi e nuove interazioni, fra cui (per certuni) quella con il consumatore, che viene messo in grado di apprezzare nuovi «contenuti simbolici» che danno un senso alla domanda di prodotti «nuovi» non in senso tecnico, ma per design o moda.

Parlando di competenze, conviene notare l'estrema variabilità della valutazione della loro essenza e rilevanza. Possiamo a un estremo ricordare il contributo di Le Boterf (1998), che definisce le competenze come comportamenti professionali che implicano una combinazione di risorse degli individui quali conoscenze, *know how* e abilità cognitive, che, nella *black box* dei singoli individui, producono comportamenti socialmente (cioè nelle imprese o nelle comunità professionali) validati come efficaci, al cui centro ci sono delle attività chiave. È dunque un quadro concettuale non necessariamente «rigido», ma molto strutturato, e per certi versi gerarchico. In questa luce potremmo definire i lavoratori della conoscenza come quelli che sviluppano in particolare due dei lati del «triangolo delle competenze» in modo particolare: le conoscenze, ma anche le abilità cognitive.

Nella visione ottimistica di Florida (2003) il nuovo soggetto sociale dell'economia della conoscenza è la «nuova classe creativa», i cui membri tra l'altro si caratterizzano per saper condurre una «vita esperienziale», in cui la quotidianità, il tempo libero, la «vita della strada» sono incorporati nel bagaglio di competenze del lavoratore creativo. In effetti una certa vaghezza di queste definizioni sembra connettersi all'instabilità strutturale che le tecnologie proiettano sulle *skills*, rendendo incerte le stesse categorizzazioni sociali, in contesti che tendono sempre più all'individualizzazione della competenza (Castells, 1996: p. 278).

Standing (2012: pp. 192-196) sostiene invece che fondamentalmente nella società dell'informazione l'enfasi sulle competenze è retorica, volta a plasmare i comportamenti dei lavoratori proprio quando il «ritorno» dell'investimento in conoscenza va a decrescere. Secondo questa visione è proprio delle nostre società, che crescono intorno ai processi di precarizzazione del lavoro, la diffusione di una formazione centrata non più sul sapere tecnico ma sull'impiegabilità e sullo «scoraggiante sforzo di fare impressione». La crescente rilevanza delle attività «di contorno», e, dunque, la crescente rilevanza delle competenze comportamentali, di autodisciplina, di «sapersi arrangiare», di gestione dell'adattamento emotivo e cosmetico, in un quadro di crescente incertezza rispetto all'efficacia della formazione in generale, non sono caratteristiche delle «fasce basse» del mercato del lavoro: «Più qualifi-

cato è il lavoro, più probabile diventa il fatto che in esso vi siano progressi per i quali sarà richiesta nuova formazione», ma «più si è formati, più facilmente le nostre competenze diventano, per così dire, “incompetenti” e “dequalificazione” è il termine più adatto a descrivere la situazione», un clima di stress crescente, in cui il lavoratore deve «essere all'altezza [...] delle prestazioni che si dovranno fornire in futuro», in realtà sconosciute. Colletis e Dieuaide (2005) fanno risalire la stessa emersione del concetto di «competenza» a un modo per «rammendare» i buchi lasciati aperti dalla crisi del fordismo nella trama dell'organizzazione del lavoro, investendo l'individuo-lavoratore di responsabilità crescenti (e scaricando su di lui il rischio di impresa) e sostenendo la de-collettivizzazione del rapporto con il lavoro degli individui.

L'accumulazione di capitale umano come esito di specifiche politiche di welfare e di contrasto all'esclusione sociale («diritti alla formazione» in merito alle «competenze sociali») è ritenuta da Esping Andersen (2000 e 2002) una necessità specifica nell'economia della conoscenza che, nel seno stesso del settore dei servizi, incorpora altrimenti una tendenza al dualismo (con settori ad alto grado di sviluppo cognitivo e altri a bassa dinamica di produttività).

2. I processi di apprendimento dei lavoratori della conoscenza

Un filo che percorre tutto lo svolgimento del nostro lavoro¹ è che il processo di arricchimento cognitivo del lavoro riguarda ambiti più ampi di quelli che sono solitamente riconosciuti. La nostra analisi conferma che la centralità dei processi di sviluppo cognitivo va ben al di là del «lavoro della conoscenza». Riferimenti allo sviluppo delle competenze come aspetto critico, si trovano sia con riguardo al nucleo centrale del lavoro cognitivo, che negli aggregati più «periferici» della nostra indagine (e probabilmente sarebbero

¹ La ricerca, operativa fra la primavera del 2013 e la primavera del 2014, promossa dai tre Ires Emilia-Romagna, Toscana e Veneto, ha comportato due approfondimenti empirici: un centinaio di interviste in profondità dirette a lavoratori della conoscenza nelle tre regioni e un'indagine tramite questionario chiuso su piattaforma on line e diffuso sui social media, cui hanno risposto 1094 lavoratori. Ulteriori informazioni sull'indagine sono disponibili nella pubblicazione a cura dei tre Ires (2014) e sullo spazio web *E-laborazione. Esplorazione tra i lavori cognitivi in Italia* - www.elaborazione.org/.

confermati anche in indagini riferite ad altri segmenti del mercato del lavoro). Per questo motivo è essenziale analizzare le differenze, anche in termini di rilevanza e intensità della conoscenza, che caratterizzano il lavoro cognitivo più idealtipico, ma senza trascurare un fenomeno che estende, pur in forme attenuate, dimensioni di lavoro cognitivo ad altri segmenti del mondo del lavoro.

Questi elementi segnalano che *il tema dell'apprendimento riveste un ruolo sempre più centrale nelle strategie professionali, soprattutto delle nuove generazioni di lavoratori*. La ricerca mostra che è effettivamente in atto una progressiva diffusione della domanda di sostegno continuo delle competenze.

L'indagine attribuisce questo orientamento alla quota di persone che danno un valore elevato all'affermazione: «Occorre innovare periodicamente il proprio bagaglio di saperi perché questi nel mio settore sono in continua evoluzione». Le risposte sono largamente coerenti, e positive, tra i lavoratori cognitivi (fatto 5 il punteggio massimo, raggiungono una media del 4,63). Tuttavia, anche le figure di buona qualificazione che pur non possono essere qualificate come cognitive, riconoscono la centralità che va attribuita al rinnovamento e al sostegno dei saperi posseduti. È interessante rilevare, peraltro, che la differenza tra i lavoratori cognitivi con caratteri più marcati e gli altri è ancora più significativa per aspetti che rappresentano un corollario del profilo professionale: essi riguardano «l'intensità delle relazioni»; «la complessità e differenziazione delle mansioni»; «l'investimento emotivo sul lavoro» (la «passione»). Se ne potrebbe dedurre, in altri termini, che il lavoro cognitivo è tale non tanto perché incrementa (rispetto ad altri tipi di lavoro, «non cognitivo» o «meno cognitivo») il volume di conoscenza che tratta, quanto perché la connette sistematicamente ad altre dimensioni del lavoro grazie a un *surplus* di «investimento emotivo».

Il ruolo dei processi di apprendimento, come preconditione per la crescita delle competenze, assume un grande rilievo anche in termini di *strategie di vita* dei lavoratori; la «crescita delle competenze», fra le «strategie professionali» per il futuro, è la voce più citata (seguita da «miglioramento del reddito» e da «ricerca di ambienti cooperativi...»). Se l'orientamento dei lavoratori cognitivi in questa direzione (accumulare competenze nel corso della vita professionale) è molto marcato, anche per il resto dell'universo analizzato il tema dell'apprendimento ottiene un elevato riconoscimento. Che si tratti di una «disposizione» che intercetta le aspettative di larghi strati di lavoratori è dimostrato significativamente dal fatto che il valore della «cultu-

ra» è il più citato dai soggetti indagati (seguito da libertà, solidarietà, uguaglianza, pace). Anche in questo caso si tratta di un valore non specifico, ma pervasivo (ossia che troviamo in tutte le funzioni lavorative, ma più spesso nei – potremmo dire a partire dai – lavoratori della conoscenza idealtipici).

Più controverso appare il risultato rispetto alle modalità che possono garantire e sostenere nel tempo questi processi di apprendimento (vedi Tab. 1). Per la gran parte dei rispondenti, il canale privilegiato di acquisizione delle competenze è la formazione dal basso di «esperienze professionali» (82%).

Anche il lavoro cognitivo in senso stretto, pur collocandosi vicino alla frontiera delle conoscenze di tipo formale, non sfugge a questa sorta di regola ferrea della centralità (in Italia) attribuita alle esperienze pratiche². Peraltro, è significativo che i lavoratori cognitivi, rispetto agli «altri», diano un forte peso alla «condivisione all'interno della comunità professionale» (66%), a marcare l'emergere di traiettorie che iniziano a prendere le distanze dai modelli consueti.

Tra i percorsi considerati genericamente rilevanti vi sono quelli di «autoformazione su testi» e di «apprendimento formale». Ovviamente, quest'ultimo aspetto registra la specificità del lavoro cognitivo di alto livello, che prevede percorsi universitari o post-universitari di formazione, cui si affianca sovente l'inserimento in una comunità professionale che sedimenta esperienze pregiate.

Il lavoratore cognitivo «puro» sembra sentire in maniera decisamente più spiccata la necessità di canali di arricchimento che tengano insieme sia la dimensione formale sia quella tacita del ciclo della conoscenza. Solo poco più dell'1 per cento giudica non rilevante alcun tipo di formazione.

La ricerca segnala, infine, differenze tra lavoratori cognitivi con caratteri cognitivi più marcati e altri lavoratori sul piano dell'accesso alla formazione, e relative spese. Un terzo dei lavoratori cognitivi indica che nel corso dell'ul-

² La rilevanza degli aspetti che potremmo definire contestuali o informali o taciti delle competenze anche dei lavoratori della conoscenza è solo uno degli aspetti specifici del caso italiano dei lavoratori cognitivi; altri sono costituiti dal peso dell'autoimprenditoria, dalla predominanza della microimpresa, dalla modesta incidenza dei lavoratori *high skills* nel nostro mercato del lavoro, dalla generale svalorizzazione del lavoro intellettuale. Su questi aspetti, cfr. Ires Emilia Romagna *et al.* (2014: pp. 65-71); più in generale sulle specificità del mercato del lavoro italiano, Barbieri e Fullin (2014) e Reyneri e Pintaldi (2013). A maggior ragione, le specificità nazionali le rintracciamo amplificate nel mercato del lavoro delle regioni della «Terza Italia» quali quelle da cui è partita l'indagine (cfr. Ires Toscana, 2008).

timo anno ha dovuto sostenere spese per la formazione (tale quota scende a poco più di un quinto fra gli altri). Ciò riflette anche un diverso senso di necessità di questi percorsi. Mentre l'attività di formazione e autoformazione è data in un certo senso per scontata fra i lavoratori cognitivi: infatti la «possibilità di dedicarsi alla formazione» non costituisce un problema o una criticità, negli «altri» il processo formativo suscita più evidenti forme di inerzia e di affaticamento.

Tab. 1 – Canali di acquisizione delle competenze (valori percentuali)

	COGNITIVI	DISTANZA DA ALTRI
PERCORSO FORMALE (UNIVERSITÀ, MASTER)	52,6	20,2
CORSI DI FORMAZIONE	39,8	3,3
RETI/ASSOCIAZIONI PROFESSIONALI	26,5	9,5
PERCORSI DI AUTOFORMAZIONE SU WEB	45,8	11,1
PERCORSI DI AUTOFORMAZIONE SU TESTI	58,6	17,6
ESPERIENZE PROFESSIONALI	81,9	21,8
CONDIVISIONE NELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE	66,3	23,2
NESSUNA FORMAZIONE	1,6	-0,9

Fonte: indagine *E-laborazione. Esplorazione tra i lavori cognitivi in Italia* – www.elaborazione.org/.

3. La stratificazione professionale dei lavoratori della conoscenza

L'economia della conoscenza stratifica secondo linee inedite il mondo del lavoro. Una delle più note concettualizzazioni al riguardo (Castells, 1996: p. 244) distingue, in base alla collocazione nella catena del valore, i *dirigenti*, i *ricercatori*, i *designers* (progettisti, potremmo anche dire), gli *integratori*, gli *operatori* e gli «operati»³; almeno le quattro prime categorie possono rientrare nel nostro universo di esplorazione.

³ Le ultime due categorie sono di esecutori, ma i primi posseggono iniziativa e comprensione rispetto al proprio operato, i secondi no. Inoltre Castells suggerisce altri due criteri classificatori, secondo la posizione relazionale (interconnessa, passiva o laterale) e secondo il potere decisionale (decisori, partecipanti, esecutori).

Il nostro campione, come è stato ripetutamente ricordato, si è formato per autoselezione: si tratta di persone che ritengono di essere «lavoratori della conoscenza» (o avere comunque a che fare con questa autodefinizione), non necessariamente «simpatizzanti» della Cgil, ma certo consapevoli di rispondere a una rilevazione promossa da organismi legati alla Cgil (e dunque, più spesso che no, «simpatizzanti» o anche iscritti).

Ponendoci fin dall'inizio il problema di identificare i «veri» lavoratori della conoscenza, o comunque quelli che presentino caratteristiche, se non idealtipiche, almeno modellizzabili con un senso compiuto, abbiamo segmentato il campione in alcune categorie professionali costruite *ex post*, sulla base di risposte qualitative (e assolutamente disomogenee); è una operazione necessariamente arbitraria (sia nel porre «confini» tra una categoria professionale e l'altra, sia nell'attribuire i rispondenti a ciascuna di esse), ma che si è rivelata utile ad affinare la riflessione statistica e concettuale sul «lavoro della conoscenza». Qui intendiamo seguire un percorso un po' diverso: assumiamo come dati i profili categoriali individuati e ne valutiamo e analizziamo somiglianze e differenze con lo scopo di costruire una «articolazione interna» dei «lavoratori della conoscenza», per capire poi i caratteri dell'insieme e cosa essi significano.

I profili di categoria professionale individuati sono:

- «comunicatore» (ad es. giornalisti, *videomaker*, scrittori),
- «creativo» (ad es. grafici, musicisti, designer),
- «docente» (insegnanti di scuole di vario grado, docenti universitari),
- «formatore» (inclusi progettisti della formazione),
- «manager» (inclusi *project manager* e coordinatori di attività),
- «operatore» (inclusi operai, sportellisti, impiegati, operatori telefonici),
- «professionista» (inclusi consulenti, psicologi, ingegneri, architetti, sociologi),
- «ricercatore» (inclusi dottorandi e collaboratori di ricerca),
- «tecnico» (inclusi informatici, sviluppatori, bibliotecari, *web designer*, sindacalisti, addetti stampa),
- «altro»;

dove «altro» è evidentemente una categoria residuale composta da soggetti difficilmente classificabili; «operatori» è una categoria di persone la cui descrizione della professione non si avvicina al «lavoro della conoscenza» (il che non significa che tratti del lavoro della conoscenza non siano in essa presenti, anzi) ma la cui considerazione ci può servire come una sorta di «liquido di contrasto» per verificare come stanno le cose per chi è appunto lontano dal «lavoro della conoscenza».

Trattando di somiglianze e dissomiglianze, abbiamo creduto adottare, come strumento di lavoro centrale, la costruzione di «indici di correlazione» che indicano la misura in cui le risposte agli *items* di varie categorie si muovono in maniera concorde o indipendente. L'indice, come noto, assume valore di 1 quando due variabili si muovono sempre nello stesso senso, -1 quando si muovono in senso perfettamente correlato ma discorde, 0 quando il valore delle risposte che dà l'una è del tutto indipendente dal valore che dà l'altra. Tali indici di correlazione sono calcolate sulle «risposte medie» di ciascuna categoria. Più esattamente, sono calcolati in riferimento agli scostamenti rispetto alla media di ciascuna categoria; le correlazioni semplici fra risposte medie sono piuttosto elevate e non sempre esplicative: esse esplicano la somiglianza fra le diverse tipologie di lavoratori della conoscenza ma non le differenze fra di essi. Per stressare queste ultime utilizziamo gli scarti dalle risposte medie.

Di volta in volta costruiamo una sorta di cluster fra le professioni esaminate; non utilizziamo metodi formalizzati di clusterizzazione, anche perché trattiamo solo nove raggruppamenti professionali (gli «altri» non sono considerati), ma svolgiamo considerazioni sulla base di una prima analisi dei dati, ricostruendo semmai *ex post* le variabili a partire dalle quali si strutturano somiglianze e dissomiglianze⁴.

3.1. Costruzione delle competenze

Rispetto alla costruzione delle competenze (i canali formativi, già ricordati in una tabella precedente), emerge in primo luogo l'opposizione fra le due figure di docenti e ricercatori e un po' tutti gli altri. I docenti e i ricercatori condividono l'uso di percorsi di istruzione formale (che per tutti gli altri sono meno importanti), e anche se per il resto si differenziano notevolmente rimangono fondamentalmente estranei alle altre figure. Fra queste il nucleo centrale è costituito dalle somiglianze fra tecnici e creativi, creativi e comunicatori, manager e operatori. Tuttavia altre due tipologie professionali sono accomunate da alcune caratteristiche e differenziate rispetto a tutte le altre: si tratta dei formatori e dei professionisti, che sono accomunati dall'uso di una molteplicità di canali in maniera più intensa

⁴ Per meglio individuare le figure, o aree professionali, più vicine o più lontane nelle tabelle che seguono abbiamo evidenziato con tonalità di grigio più scure (valori più vicini) o più chiare (valori più lontani) i valori che le congiungono o le allontanano.

della media (soprattutto il ricorso a corsi di formazione, l'esperienza professionale, l'uso delle reti associative). Per il resto abbiamo una convergenza fra manager, tecnici, creativi, comunicatori e operatori⁵, che, fra le cose in comune, hanno il maggior ricorso all'autoformazione web e all'esperienza professionale (Tabella 2).

Tab. 2 – Canali di acquisizione delle competenze
(coefficienti di correlazione fra aree professionali)

	COMUNICATORE	CREATIVO	DOCENTE	FORMATORE	MANAGER	OPERATORE	PROFESSIONISTA	RICERCATORE	TECNICO
COMUNICATORE		0,55	-0,17	-0,20	0,19	0,06	-0,07	-0,43	0,37
CREATIVO			0,30	-0,07	0,40	0,02	-0,25	-0,73	0,76
DOCENTE				-0,03	-0,51	-0,79	-0,35	0,13	-0,04
FORMATORE					-0,29	0,01	0,52	-0,04	-0,16
MANAGER						0,64	0,12	-0,58	0,59
OPERATORE							0,30	-0,57	0,54
PROFESSIONISTA								-0,24	-0,05
RICERCATORE									-0,95
TECNICO									

Fonte: indagine E-laborazione. Esplorazione tra i lavori cognitivi in Italia – www.elaborazione.org/.

3.2. Le competenze come risorse cui si attinge

Una domanda chiedeva di autovalutare la necessità di alcune tipologie di competenze necessarie per svolgere al meglio la propria attività, distinte in cinque categorie:

- 1) tecnico-specialistiche (cosa si sa, cosa si sa fare, con che livello di padronanza, ecc.);
- 2) funzionali/operative (compiti specifici, servizio completo, ecc.);
- 3) gestionali (autonomia, coordinamento, direzione, ecc.);

⁵ Questi ultimi appaiono abbastanza distanti da creativi e comunicatori, ma un po' paradossalmente simili a manager e tecnici.

4) relazionali (cooperazione, integrazione, attivazione altre risorse, auto-promozione, ecc.);

5) innovative/creative (grado complessità, creazione nuovi standard operativi, *problem solving*, ecc.).

Anzitutto non è un caso che tutte le tipologie di risorse necessarie a «fare bene» il proprio lavoro segnalino un livello piuttosto elevato, incluse le risorse funzionali-operative (che poi sono più elevate, come ovvio, per gli «operatori»); il «lavoro della conoscenza» è fatto di integrazione (fra attività, fra conoscenze, fra competenze), e richiede una convergenza di tipi diversi di abilità e competenze.

Il tandem operatori/comunicatori ha, sorprendentemente, la maggiore correlazione nella matrice costruita sulle «tipologie di competenze»: competenze funzionali-operative maggiori della media, ma competenze tecnico-specialistiche e gestionali inferiori alla media; a essi si associa anche la figura del tecnico (più vicino all'operatore); la figura del comunicatore pare qui «staccarsi» dalle caratteristiche più specifiche del lavoratore della conoscenza. D'altra parte ci sono le associazioni forti (almeno di 0,60) stabilite intorno alla figura del manager: da una parte il creativo, dall'altra il formatore (tutti hanno funzioni relazionali, gestionali e innovative superiori alla media); il formatore è però ampiamente correlato con il «ricercatore», a sua volta mediamente correlato con «docente» e «creativo». Altre correlazioni *mediamente* elevate (cioè, di almeno 0,40) riguardano il formatore da una parte con il creativo, dall'altra con il professionista (che in generale è però una figura più isolata. Docente, operatore, professionista e tecnico sono le figure relativamente più isolate, che hanno il maggior numero di correlazioni negative (soprattutto il docente) (Tabella 3).

Attenzione però: quanto sin qui affermato vale per le competenze richieste o necessarie, che non si identificano con le competenze *effettivamente possedute*; le prime identificano l'interpretazione del mondo lavorativo in cui i singoli lavoratori della conoscenza vengono a trovarsi; le seconde rimandano alle persone, alla loro storia lavorativa, al loro lato soggettivo (che in qualche modo comprende ovviamente, ma nasconde, anche elementi oggettivi): sono qui le specificità del singolo (anche se poi possono essere comuni alle loro storie lavorative) che emergono, siano esse «punti di forza» o «punti di debolezza».

Abbiamo allora, in base alle competenze/risorse soggettivamente possedute (Tabella 4), due «triangoli» di categorie professionali piuttosto netta-

Tab. 3 – Risorse utilizzate per il corretto svolgimento del lavoro
(coefficienti di correlazione fra aree professionali)

	COMUNI- CATORE	CREATIVO	DOCENTE	FORMA- TORE	MANAGER	OPERA- TORE	PROFES- SIONISTA	RICERCA- TORE	TECNICO
COMUNICATORE		0,03	-0,33	-0,64	0,02	0,78	-0,72	-0,78	0,27
CREATIVO			-0,11	0,56	0,62	-0,46	-0,26	0,53	-0,73
DOCENTE				0,31	-0,21	-0,55	-0,32	0,53	-0,48
FORMATORE					0,71	-0,63	0,48	0,73	0,31
MANAGER						0,01	0,25	0,13	-0,74
OPERATORE							-0,22	-0,99	0,47
PROFESSIONISTA								0,26	-0,02
RICERCATORE									-0,58
TECNICO									

Tab. 4 – Risorse possedute per il corretto svolgimento del lavoro
(coefficienti di correlazione fra aree professionali)

	COMUNI- CATORE	CREATIVO	DOCENTE	FORMA- TORE	MANAGER	OPERA- TORE	PROFES- SIONISTA	RICERCA- TORE	TECNICO
COMUNICATORE		-0,51	0,16	-0,87	0,71	0,98	-0,90	-0,63	0,06
CREATIVO			-0,18	0,37	-0,38	-0,39	0,16	-0,01	0,59
DOCENTE				-0,45	-0,43	0,19	-0,17	0,15	-0,44
FORMATORE					-0,29	-0,90	0,93	0,43	-0,45
MANAGER						0,61	-0,45	-0,55	0,14
OPERATORE							-0,96	-0,73	0,21
PROFESSIONISTA								0,71	-0,31
RICERCATORE									-0,78
TECNICO									

Fonte: indagine E-laborazione. Esplorazione tra i lavori cognitivi in Italia – www.elaborazione.org/.

mente polarizzati: da una parte, manager, operatori e comunicatori (le cui competenze sono mediamente più gestionali/operative e meno tecnico-specialistiche); dall'altra, formatori, ricercatori e professionisti (che in comune, oltre a quelle citate precedentemente, ma rovesciate di segno, posseggono anche competenze innovative più o meno nettamente al di sopra della media). Sembrerebbe insomma che alcune figure che dominano il rapporto con il mercato e la necessità di presentare a questo un prodotto-sintesi (come i manager e i comunicatori) siano un po' schiacciati sulla operatività, la quale invece allontana il secondo gruppetto, più incanalato sullo specifico dei lavori che svolge. Qualche somiglianza vi è fra le risorse del creativo e quelle del tecnico, pur apparentemente così diversi.

3.3. I punti di sofferenza del lavoro della conoscenza: le criticità

L'analisi delle correlazioni nell'ambito dei problemi e criticità segnalati da ciascun gruppo professionale fa emergere tre distinti raggruppamenti (Tabella 5). Il primo (con legami tenui), costituito da docenti e manager, evidenza, oltre a una maggiore incidenza dei problemi «di burocrazia» e di rapporto con i colleghi, una concentrazione su livelli di criticità significativamente inferiori alla media in molti ambiti, alcuni determinati dall'assenza di problemi più tipici dell'instabilità della tipologia contrattuale prevalente, o comunque mitigati dalla minore precarietà: gestione del tempo, definizione della tipologia contrattuale, puntualità di pagamenti, rispetto dei contratti, competizione, isolamento rispetto a colleghi, definizione del luogo di lavoro, mancato riconoscimento di meriti...

Un secondo marcato raggruppamento è costituito da tecnici e operatori (entrambi con forte correlazione negativa verso quasi tutte le altre figure). In comune essi hanno molti caratteri di bassa criticità analoghi a quelli del gruppo precedente (quei caratteri associati con la precarietà, bassa in questo gruppo), ma in più hanno una modesta rilevanza del problema «burocrazia» (evidentemente delegato ad altri livelli dell'organizzazione in cui operano) e un problema significativamente più elevato della media di accessibilità alla formazione (in questo senso l'accesso alle competenze è minore, ma è sentito come problema, da parte di queste due categorie di figure professionali).

Infine abbiamo un insieme più esteso di comunicatori, creativi, formatori e professionisti. Questo insieme esteso mostra soprattutto (rispetto alla media) i problemi che sono a cavallo fra la condizione di instabilità e precarietà

e il difettoso funzionamento dei meccanismi di mercato: definizione dei compensi, puntualità di pagamento, rispetto degli accordi; e inoltre una gestione del tempo critica.

I ricercatori fanno ancora una volta parte a sé, evidenziando correlazioni negative con tutti gli altri, salvo che con i docenti, rinchiusi in problemi connessi all'individualismo del ruolo, con alcuni elementi ma non tutti – ad es. non la definizione del compenso – della precarietà e della «burocrazia».

*Tab. 5 – Problemi e criticità segnalati
(coefficienti di correlazione fra aree professionali)*

	COMUNICATORE	CREATIVO	DOCENTE	FORMATORE	MANAGER	OPERATORE	PROFESSIONISTA	RICERCATORE	TECNICO
COMUNICATORE		0,84	-0,74	0,59	-0,26	-0,49	0,35	-0,38	-0,11
CREATIVO			-0,62	0,55	-0,14	-0,49	0,52	-0,53	-0,11
DOCENTE				-0,18	0,45	0,11	0,11	0,25	-0,38
FORMATORE					0,00	-0,46	0,60	-0,37	-0,34
MANAGER						0,14	0,10	-0,37	0,14
OPERATORE							-0,53	-0,21	0,66
PROFESSIONISTA								-0,42	-0,54
RICERCATORE									-0,43

Fonte: ns. elaborazione su indagine diretta.

4. Per approfondire

Alcune riflessioni ulteriori e complementari possono essere fatte utilizzando i risultati di uno strumento di indagine più flessibile e articolato dei dati del questionario autocompilato sin qui descritti: si tratta delle interviste preparatorie che, in numero di circa un centinaio, sono state fatte dai tre istituti promotori della ricerca, cercando di scavare in profondità in aspettative, desideri, memorie, impressioni di un campione di «lavoratori cognitivi». Scorrendo queste interviste si rimane colpiti dall'enfasi sull'«autocostruzione» delle competenze, un processo in cui il lavoratore cognitivo non può non

avventurarsi «da solo»⁶. Ma questa solitudine del processo (auto)formativo deve per forza interagire con una socialità spinta che verifica e implementa le acquisizioni dell'autoformazione stessa; si guardi come prosegue, in modo inaspettato, l'intervista citata: «Occorrono anche e soprattutto competenze relazionali che sviluppino in autonomia. Io sono stato comandante di plotone, e se pur i due ambiti non hanno niente a che fare l'uno con l'altro, in senso relazionale mi è stato tutto molto utile».

Le direzioni dell'autoformazione sono molteplici, eterogenee (sia formali che informali): «Ho fatto molto da autodidatta, leggendo libri, studiando gli esempi». Dare valore economico alla conoscenza chiama in causa, dunque, competenze relazionali, che si situano in una dimensione ben diversa rispetto a quelle tecnico-scientifiche: per certi versi l'impatto con il mercato chiama in causa caratteristiche quasi contraddittorie con quelle del sapere e dell'approfondimento (e anche quando è richiesta una solida base di conoscenza scientifica): «Sembra che tu per avere successo devi saper solo "abbellire" le cose, siamo tutte persone con competenze tecniche però poi quando vai a parlare con le persone⁷ [...] devi essere bravo ad invogliarli ma non devi andare oltre».

Tutti i tipi di competenze richiamate sono, come si è visto anche dall'analisi dei dati sul questionario, arricchite o alimentate dall'«esperienza sul campo». Si tratta di un elemento che non stupisce più di tanto: la mitologia dell'esperienza, dell'«imparare facendo» è diffusa trasversalmente nel nostro paese e nel mondo della produzione in particolare. Dice un sistemista che, quand'anche «il metodo di studio che l'università ti consente di avere» è «molto importante», «la maggior parte delle cose che sto facendo l'ho imparata sul campo».

Ed è un'affermazione, in sostanza, generalizzata. Dalle interviste emerge una valutazione dell'importanza della serendipità: «Ho notato che anche una cena di lavoro può essere molto formante»; e anche un orgoglio di saper utilizzare il caso per costruire connessioni e legami con le competenze preesistenti.

⁶ Si noti quante volte ricorre il termine «da solo» in questa intervista: «Le competenze acquisite per il mio lavoro sono di natura informatica e me le sono fatte da solo. Servono competenze linguistiche che mi sono autoconstruite. Anche le competenze economiche le ho implementate da solo, ma questo è il mio lavoro e muovermi da solo non mi dispiace neanche troppo».

⁷ L'intervistato si riferisce a potenziali committenti e finanziatori.

Una conoscenza tutta empirica, dunque? No, l'esperienza sul campo è componente certo ineliminabile, ma, almeno in molti ambiti, suo corollario è l'aggiornamento attraverso la formazione, come del resto segnala l'intervista citata. La formazione, l'aggiornamento, la partecipazione a iniziative specifiche sono oggetto di un'ampia domanda, o perlomeno del tentativo di sfruttare occasioni di cui in partenza non sempre è chiara l'utilità, ma che comunque hanno delle potenzialità⁸; una domanda che, ci sembra, ha la caratteristica di non incontrarsi facilmente con l'offerta formativa esistente.

Paradossalmente la richiesta di creare un sistema più coerente e strutturato di orientamento e formazione è più forte laddove queste caratteristiche dovrebbero essere preesistenti, ovvero nella ricerca accademica. Quasi tutti gli intervistati provenienti dal mondo universitario indicano un processo formativo non solo autocostruito, ma che proprio per questo è stato tortuoso e per certi versi incoerente (magari soprattutto quando confrontato con l'esperienza che molti hanno maturato all'estero); certo la ricerca accademica è concentrata sul singolo ricercatore e sulle sue competenze distintive che sono messe alla prova della selezione di carriera, ma al di là di questo c'è una continua casualità, che affligge anche tutte le figure complementari che in quel mondo agiscono: «Sono inserita in una realtà universitaria che chiede di formare e reperire personale con queste competenze; in realtà però poi il percorso è parallelo, per chi cerca lavoro, non ha un canale preciso per incontrare chi lo offre. Sono obbligata a dedicare molto tempo alla formazione. In genere devo occuparmene io. Adesso, grazie a una disponibilità del coordinatore di progetto, sono stata inserita in una attività formativa: ma non capita spesso».

Il rischio della de-professionalizzazione, sempre in agguato per chi può essere indotto a fossilizzarsi su un lavoro, una specializzazione, una rete di relazioni delimitata, è forse particolarmente rilevante per chi opera in contesti aziendali più strutturati: «Non ci sono momenti per l'aggiornamento, se non del tutto contingenti alle necessità del prodotto richiesto in quel mo-

⁸ Un intervistato ha «frequentato anche alcuni corsi serali [...] per lavoratori, incentrati sulle piattaforme Microsoft e sul database Microsoft Sql [...] anche perché si trattava di corsi finanziati dall'Unione Europea per cui pagavo solo il 20 per cento del costo». Un altro intervistato, sistemista informatico, così descrive l'alternanza informale di formazione ed esperienza: «Ho cominciato facendo l'assistenza tecnica di base per un *provider* internazionale [...], in seguito ho fatto altri corsi e poi mi sono specializzato», anche se, conclude, «non esiste un corso che ti aggiorni sempre sulle evoluzioni di questi sistemi».

mento [...] chi volesse mettersi sul mercato oggi avrebbe delle difficoltà, perché quello che ha acquisito è molto poco e molto poco spendibile. Nel corso degli anni si è deprofessionalizzato rimanendo in questa posizione, ha dimenticato molte delle cose che ha studiato lavorando sempre nello stesso ambito e con lo stesso prodotto».

Tirando le fila dei risultati di ricerca esaminati, si può ribadire che il processo di arricchimento cognitivo del lavoro non solo è declinato in forme differenti secondo diversi «crinali» (in primo luogo, ci sembra, quelli delle collocazioni funzionali delle professioni nel processo «produttivo»), ma segue percorsi non lineari, quasi che il «lavoratore della conoscenza» girovagasse fra diverse «occasioni» di arricchimento professionale, quelle formali in primo luogo, ma, altrettanto inevitabilmente, quelle esperienziali.

In questo segmento di società si può veramente dire che il concetto di «formazione continua» è interiorizzato nella costruzione e autorappresentazione delle figure professionali.

Contrariamente al passato, ci sembra, va in sordina anche la denuncia dell'inadeguatezza dei canali formativi tradizionali, che in qualche modo è data per scontata, come per scontato è dato il fatto che la costruzione della propria competenza richiede un alto grado di «fai da te».

Si può però legittimamente sospettare che il grande dispendio di energia e di capacità di mediazione che l'individuo esercita nell'assemblare elementi diversi di formazione e competenza, nasconda una dialettica non risolta fra organizzazioni (imprese, enti pubblici, imprese committenti...) e autonomia individuale, in cui le prime trovano funzionale non ricomporre le contraddizioni fra strutture organizzative arcaiche e flessibilità richiesta dei processi, delegando agli individui (e all'ideologia del *problem solving* individualizzato) l'aggiustamento fra esigenze contrastanti.

Un'altra traccia di approfondimento potrebbe essere delineata, a nostro avviso, dall'articolazione, nelle aree professionali che ruotano intorno al processo di produzione delle conoscenze, di canali formativi, risorse lavorative accumulate, posizione nel mercato, istituzionalizzazione delle professionalità, tipologie di organizzazione del lavoro; capire la collocazione di differenti figure nel ciclo dell'innovazione e della conoscenza permette di individuare le aree di criticità e contraddizione a partire dalle quali un autoriconoscimento professionale può portare a un ruolo non passivo di questi strati di lavoratori nel più generale processo di cambiamento del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Barbieri P., Fullin G. (2014, a cura di), *Lavoro, istituzioni, diseguaglianze*, Bologna, il Mulino.
- Castells M. (1996), *The rise of the network society*, Oxford, Blackwell.
- Colletis G., Dieuaide P. (2005), *Vers une ré-institutionnalisation du rapport salarial centrée sur la question des compétences. Un nouveau chantier pour l'Atr*, in *Cahiers du Gres*, n. 19.
- Esping Andersen G. (2000), *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, Bologna, il Mulino.
- Esping Andersen G. (2002), *Why we need a new welfare state*, Oxford, Oxford University Press.
- Florida R. (2003), *L'ascesa della nuova classe creativa*, Milano, Mondadori.
- Ires Emilia Romagna, Ires Toscana, Ires Veneto (2014), *Lavoro, conoscenza, sindacato: una ricerca tra i lavoratori cognitivi*, Bologna: www.ireser.it/Allegati/article/355/MaterialiCognitiviReadyCopy.pdf.
- Ires Toscana (2008), *Lavoro in Toscana: composizione e organizzazione*, Pisa, Edizioni Plus-Pisa University Press.
- Le Boterf G. (1998), *L'ingénierie des compétences*, Paris, Editions d'organisation.
- Reyneri E., Pintaldi F. (2013), *Dieci domande su un mercato del lavoro in crisi*, Bologna, il Mulino.
- Standing G. (2012), *Precari, la nuova classe esplosiva*, Bologna, il Mulino.

ABSTRACT

Obiettivo del presente saggio è definire il ruolo e le forme dell'apprendimento nelle figure professionali del lavoro cognitivo.

Dopo aver definito alcuni sintetici punti di riferimento relativi al modo con cui sono interpretate le competenze nel dibattito sulle trasformazioni del lavoro, l'articolo descrive quali sono le modalità di acquisizione di competenze proprie dei lavoratori della conoscenza. Si avvia quindi un'analisi in profondità del lavoro della conoscenza, attraverso la descrizione di ciò che differenzia o accomuna le diverse categorie professionali che lo compongono (oltre alla formazione delle competenze, il loro utilizzo e le criticità avvertite nel processo di lavoro). Segue una disamina di alcuni elementi di valutazione qualitativa tratti dalle interviste effettuate nella ricerca, in particolare relativi alla relazione fra conoscenze formali e informali. Infine vengono avanzate alcune ipotesi per un ulteriore approfondimento: l'eterogeneità dei canali di apprendimento è una risposta

individualizzata alle difficoltà delle organizzazioni (imprese, formazione) di misurarsi con le trasformazioni sociali; il riconoscimento dei lavoratori cognitivi come soggetti sociali richiede un'analisi di dettaglio del ruolo lavorativo dei diversi tipi di lavoratori della conoscenza.

COGNITIVE WORK AND LEARNING PROCESS

The aim of this paper is to define learning role and patterns in the different types of cognitive workers.

Chapter 1 describes the reference frame to explain the concept of skill into work transformation debate, while chapter 2 describes how knowledge workers learn skills. In the 3rd chapter cognitive work is analyzed in depth identifying difference and common elements within professional categories, skills learning process, their use, the difficulties and contradictions experienced on the job. The 4th chapter focuses on some features of qualitative evaluation come to light during the interviews carried out in the first part of the survey, particularly related to the linkage between formal knowledge and know-how. Some hypotheses are finally advanced for a further survey: the heterogeneity of the learning channel is an individualized answer to the difficulties of big organization (firms, training centers) to cope with change in work regulation; the social recognition of cognitive workers as social subject asks for a detailed analysis of the working role of each different type of knowledge workers.