

FONDAZIONE GIUSEPPE DI VITTORIO

Per un discorso sull'innovazione che parta dal lavoro e dalla contrattazione

*Simona Marchi**

1. Premessa. Un ritardo dei discorsi sul lavoro

C'è una questione sulla quale vale la pena di riflettere prima di affrontare il tema dell'innovazione. I discorsi che produciamo sul lavoro manifestano, oggi, uno sfasamento rispetto alle nostre stesse percezioni legate al vissuto quotidiano. La sensazione è simile a quando guardando un film si assiste a una mancata sincronia tra voce e azione. Ciò deriva dalle categorie attraverso le quali il lavoro è analizzato e raccontato. Le categorie tradizionali, che permettevano una definizione aggregata del lavoro, una sua conoscenza, non sono più sufficienti a cogliere la complessità di ciò che oggi significa «lavorare». Allo stesso tempo nuove categorie di analisi, nuove per un nuovo emergente, perdono la loro efficacia nel tentare di cogliere una realtà che si va affermando, che diviene sempre più inafferrabile e difficilmente contenibile all'interno di definizioni statiche. Si registra quasi sempre un ritardo rispetto alle configurazioni variabili che va assumendo la realtà. Tali configurazioni comprendono modalità di produzione di beni, di organizzazione del lavoro, del tempo di lavoro e del tempo di vita, una moltiplicazione di interessi e di posizioni sociali di gruppi. Si tratta di processi che hanno una forza e una massa tale da indurre a pensare che i fenomeni di frammentazione e di molecolarità del mondo del lavoro non siano soltanto né residui del passato da superare, né patologie socio-economiche, ma fenomeni propri, caratterizzanti l'attuale società. Le nuove traiettorie di lavoro e di vita si delineano sempre più come esistenze intercategoriale all'interno di un ordine sociale che non riesce più a strutturare in modo univoco le vite dei singoli. Le società si caratterizzano sempre meno come ordini sistemici univoci e sempre più come pluralità di mondi sociali tra loro interconnessi.

* Simona Marchi è direttrice dell'Area formazione della Fondazione Giuseppe Di Vittorio (Fdv).

Circa venti anni fa, nel 1998, Bonazzi sosteneva che stavamo assistendo a una rivoluzione del significato del lavoro e al fallimento dei concetti e degli strumenti attraverso i quali il lavoro veniva rappresentato nella moderna società industriale. Già allora il cambiamento del significato del lavoro sembrava sfuggire agli schemi tecnico-economici, politici, giuridici prodotti dal pensiero moderno e trascendere le categorie concettuali costitutive della società.

La domanda che ci poniamo, prima di approfondire il tema dell'apprendimento e del suo rapporto con l'innovazione, è questa: in che modo possiamo produrre, oggi, discorsi del lavoro e sul lavoro, che abbiano una loro autonomia e una forza esplicativa rispetto ai discorsi prodotti dalle trasformazioni in atto?

Sentiamo l'esigenza di porre questa domanda e di restare, ancora un po', in questa riflessione, per evitare di correre il rischio di cadere nella «trappola» del discorso dell'innovazione, di prenderne a prestito il lessico e le categorie di analisi e di produrre un discorso sul lavoro e sull'apprendimento «dal di fuori». Chi parla quando si parla di innovazione? E quando si parla di apprendimento?

Se da un lato la sociologia dell'occupazione e della disoccupazione, spinte anche dall'importanza crescente che il dato statistico-sociologico ha assunto soprattutto nell'ambito della pianificazione e della valutazione delle politiche nazionali, sembrano occupare uno spazio discorsivo sempre più ampio, dall'altro lato la variabilità delle situazioni reali di vita e di lavoro e la nascita di nuove forme di resistenza all'«inflexibile» flessibilità del lavoro in nome della continuità e della sostenibilità della vita personale e collettiva pongono il problema dell'individuazione di categorie più vicine all'esperienza della vita lavorativa. Se la necessità di una più ampia flessibilità del lavoro sembra essere inarrestabile, tuttavia è anche vero che i cambiamenti dell'orario e della durata del lavoro, l'insicurezza e la perdita del lavoro, la necessità di riformularsi continuamente, pongono dei problemi che non possono essere considerati solamente come conseguenze inevitabili, aspetti strutturali normali, di un sistema economico che si estende all'intero globo. Né possono essere trattati come questioni di natura strettamente lavoristica, dal momento in cui la loro comprensione richiede necessariamente un rinvio alle tematiche più generali e complesse nell'ambito delle quali si pone la questione sociale del lavoro.

Il discorso del lavoro sul lavoro ha bisogno di spazio e di mantenere un

ruolo sociale fondamentale. Oggi si assiste a una moltiplicazione dei centri di produzione e di elaborazione di «dati». Tuttavia, pur in presenza di questa proliferazione di dati, continuano a sfuggirci le nuove configurazioni e le nuove soggettività di lavoro. Quali sono i meccanismi di accecamento che ci impediscono di dire che cosa sia il lavoro? Di lavoro ce n'è più di prima in questo senso: la gente non ha mai faticato tanto come oggi. Probabilmente anche in termini di orario, di tempo che impiega nella propria vita per produrre le condizioni necessarie alla propria sopravvivenza, o anche semplicemente come numero di persone che vivono un processo definibile come nuova rivoluzione industriale globale. Parliamo di miliardi di persone. Da questo punto di vista si lavora molto più di prima. Accade, tuttavia, che siamo molto più raccontati, nello spazio pubblico e persino nella vita privata, come consumatori che come lavoratori.

La risposta alla domanda non risiede tanto nello studio dei meccanismi di accecamento quanto dei meccanismi di produzione di specifici discorsi sul lavoro. Ossia: per comprendere cosa ci impedisce di vedere occorre partire dall'analisi di ciò che siamo obbligati/abituati a vedere.

La questione è al contempo epistemologica, metodologica e politica. Un nuovo modo di raccontare il lavoro o, meglio, i lavori e le vite, in una società come la nostra, ha oggi bisogno di mettere in relazione le sfere: sociale, economica, politica e culturale, tenute separate nella modernità attraverso lo sviluppo di opportuni progetti dialogici, in grado di ricomporre *tracce di lavoro*¹ che emergono sia nella riflessione sociologica contemporanea, sia nelle realtà sociali. Dal punto di vista metodologico l'oggetto specifico di questa rinnovata sociologia del lavoro dovrebbe essere quello di scoprire, dietro il funzionamento e le rigidità del sistema economico, le esperienze della vita legate al lavoro e alla formazione.

La progressiva messa a punto di una nuova riflessione, che è anche un nuovo modo di produrre discorsi sul lavoro, si fonda prevalentemente sullo studio delle relazioni/tensioni tra potere e resistenza che si sviluppano tra due ambiti: quello dei discorsi tecnici e scientifici sul lavoro e quello delle esperienze di vita e di lavoro. Per potere in questo caso si intende il potere

¹ La metafora delle tracce è stata utilizzata da Bagnasco per indicare la trasformazione del concetto di comunità (tracce di comunità). Tale metafora è tratta dal significato che il termine traccia ha in fisica, ossia traiettorie di particelle che un rivelatore registra dopo la disintegrazione del nucleo di un atomo.

esplicativo, classificatorio, normativo e costitutivo della realtà, associato alle categorie istituzionali di analisi/regolazione del lavoro e agli attori che lo producono e che lo riproducono. Per resistenza, in questo caso, si intende il carattere trasgressivo, apparentemente distonico, dell'agire dei soggetti in relazione alla ricerca di senso, di opportunità, di motivazioni al/ai lavoro/i, e in rapporto al carattere ordinatorio e regolatore del discorso del potere.

Considerando i meccanismi di produzione di specifici/scientifici discorsi sul lavoro, e passando al piano delle esperienze dei soggetti, ci chiediamo: dove avviene la trasgressione? Il luogo in cui, nel discorso, si verifica tale trasgressione rappresenta, di fatto, la possibilità di individuare nuove categorie di analisi e nuove parole utili per produrre nuovi discorsi sul lavoro. È in questo luogo, dell'esperienza individuale e collettiva, che risiede l'innovazione.

2. Le dimensioni tacite dell'innovazione

Ancora oggi gli approcci all'innovazione condividono in genere un'impostazione di natura deterministica, che assume che vi sia una consequenzialità lineare tra le intenzioni e le scelte, le azioni degli attori rispetto agli esiti attesi del processo di innovazione. Pertanto la letteratura sul tema è ricca di storie di innovazione o di resistenza all'innovazione. Tuttavia le storie di innovazione vengono descritte all'interno di una concezione che non ammette ambiguità o intrinseca equivocità, né nelle fasi di progettazione (le idee dei manager/progettisti sono chiare e distinte), né negli esiti (impatto previsto sull'organizzazione e sugli individui), né nelle fasi di gestione (le regole sono chiare e non ambigue).

Ogni azione innovativa ha tuttavia una sua dimensione nascosta (Lester e Piore 2004), non immediatamente riconoscibile, non descritta, che ne rende difficile la sua diffusione capillare e la sua replicabilità. Per azione innovativa intendiamo qui sia il cambiamento delle pratiche, di situazioni specifiche o del modo di pensare di persone che si trovano in determinate situazioni o contesti, sia gli «oggetti innovativi», le innovazioni in senso stretto, che incarnano, a loro volta, sistemi di azioni, processi decisionali, saperi e forme relazionali. Le dimensioni nascoste sono di tipo interpretativo/apprezzativo. L'azione innovativa ha a che fare con la capacità dei soggetti coinvolti di lavorare insieme pur provenendo da esperienze differenti

(di tipo sociale, economico e territoriale), di attivarsi in discussioni costruttive rispetto a idee emergenti e possibilità di sviluppo, di gestire la confusione e le ambiguità che inevitabilmente emergono nell'interazione tra soggetti eterogenei, di mettere alla prova le regole e i vincoli di progetto in forma creativa e positiva, di interpretare le criticità che emergono a livello organizzativo e locale e di trasformarle in opportunità di sviluppo ulteriore. Questa capacità interpretativa, che prende forma attraverso un processo decisionale «tacito» che corre parallelamente a quello esplicito, in cui la soluzione di problemi/criticità si collega in modo fluido all'individuazione di ulteriori problemi/possibilità di sviluppo, spesso rimane fuori dalle narrazioni sulla gestione dell'innovazione che sono più centrate sulle dimensioni analitiche ed esplicite dei processi di innovazione. Per tali ragioni le buone pratiche di innovazione restano difficilmente replicabili e quindi l'apprendimento che deriva dalla dimensione interpretativa rimane tacito.

L'azione innovativa, nel suo realizzarsi, ha carattere diffuso, è distribuita in una rete di attori ed è fondata prevalentemente su un'intelligenza di tipo apprezzativo (Thatchenkery e Metzker 2006). Essa ha a che fare con le modalità attraverso le quali gli attori ricontestualizzano e riformulano una situazione data, riconoscendo le possibilità positive in essa incorporate, e individuando azioni e scenari a partire da una situazione presente che può assumere caratteristiche di incertezza e di problematicità. Cogliere il realizzarsi di tali processi permette di valorizzare il sapere tacito prodotto attraverso l'innovazione, di raccontarlo, di rappresentarlo, di contrattare il suo sviluppo.

Il primo passo di questo processo è senza dubbio la costruzione di relazioni fiduciarie in grado di promuovere una cooperazione finalizzata al perseguimento di obiettivi comuni. La valorizzazione e l'attivazione del capitale sociale, intese come il complesso delle relazioni sociali che producono valori materiali e simbolici (Coleman 1990; Putnam 1993), consentono di aumentare l'efficienza del sistema e/o della rete, attraverso l'azione di facilitazione e un efficace coordinamento delle azioni individuali, organizzative e di sistema. Elementi fondamentali da costruire e gestire sono le norme di reciprocità (il dare e avere nell'ambito di specifici progetti), la solidarietà (connessa allo scambio/dono, alla condivisione oltre le relazioni formali di progetto), i canali di diffusione delle informazioni, i rapporti di autorità e di potere, la costruzione della fiducia e di reti sociali. Queste ultime due implicano a loro volta lo sviluppo di contesti socio-organizzativi in cui l'aspettativa del singolo e la sua azione possano incidere positivamente sugli esiti

complessivi del progetto. Tali contesti sono spesso intra-organizzativi e assumono una configurazione di rete sociale di tipo orizzontale.

Lo sviluppo di una cultura della cooperazione tra attori eterogenei richiede una strategia fondata sulla capacità di considerare le organizzazioni e le istituzioni come costruzioni sociali costituite da reti di interdipendenze che si sviluppano a livello individuale, organizzativo e di sistema, che sono condizionate da (e che esprimono le proprie potenzialità attraverso) la forma e i contenuti dei loro legami (Granovetter 1973).

Tale strategia richiede di valorizzare e di sistematizzare le azioni che consentono l'emersione e l'attivazione del capitale sociale quale condizione essenziale per lo sviluppo di reti interconnesse sostenibili.

Il valore aggiunto, in termini di policy, è quello di favorire la diffusione di una cultura dell'innovazione attraverso lo sviluppo di adeguate azioni che abbiano come obiettivi:

- l'*empowerment* (il rafforzamento) degli attori e la valorizzazione di competenze individuali;
- lo sviluppo organizzativo, inteso come animazione di percorsi di «crescita» organizzativa e/o di valorizzazione della capacità di apprendimento organizzativo;
- la costruzione di *network* interorganizzativi e/o intra-organizzativi, o tra «nodi» (individui, *key-actors*) di organizzazioni diverse.

Se questo è vero, allora innovare significa mettere i soggetti nelle condizioni di sviluppare idee competenti, creative e adeguate al contesto in materia di sviluppo e di innovazione. Va, dunque, ripensato, il rapporto tra apprendimento, organizzazione e innovazione.

L'innovazione può essere vista come processo di apprendimento di nuove capacità individuali e collettive (imparare a fare cose in modo diverso da prima o a fare cose diverse), che tocca profondamente la qualità e la struttura della conoscenza pratica incorporata nelle azioni e nelle abilità individuali, nelle routine, nelle strutture istituzionali e normative. Essa influenza la natura e la struttura delle relazioni di potere tra i lavoratori, i rapporti di forza tra ambiti del sapere, le modalità interpretative. Favorisce lo sviluppo di nuove forme di conoscenza pratica e di nuove capacità d'azione, di nuove organizzazioni del lavoro, di nuove immagini cognitive, di nuovi assetti istituzionali, non soltanto in termini di strumenti tecnici, artefatti o tecnologie e può favorire la destrutturazione e/o la trasformazione di configurazioni organizzative (Ciborra e Lanzara 1999).

In relazione al tema dell'innovazione emerge dunque la *centralità del tema dell'apprendimento e della produzione di conoscenza come fattore cruciale per l'organizzazione del lavoro, per la ri-definizione dei confini del proprio lavoro e degli assetti istituzionali; la natura individuale, esperienziale e intersoggettiva dell'apprendimento; la centralità della conoscenza pratica e dello sviluppo di nuove capacità d'azione.*

Ciò pone la necessità di superare una concezione tradizionale dell'innovazione e lo spostamento verso una concezione basata sulla centralità della conoscenza e dei processi di apprendimento, come indicato nello schema che segue:

Tab. 1 – Approcci all'innovazione

APPROCCIO TRADIZIONALE ALL'INNOVAZIONE	APPROCCIO BASATO SULLA CENTRALITÀ DELLA CONOSCENZA E DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO
L'UNITÀ DI INNOVAZIONE È UN PRODOTTO O UNA TECNICA.	L'UNITÀ DI INNOVAZIONE È LA PRATICA STESSA.
IL MOVIMENTO DELL'INNOVAZIONE È PER DIFFUSIONE.	IL MOVIMENTO DELL'INNOVAZIONE È PER ADOZIONE, TRADUZIONE, CREAZIONE, APPRENDIMENTO.
LA DIFFUSIONE AVVIENE DAL CENTRO VERSO LA PERIFERIA.	TALE MOVIMENTO GENERA UNA TRASFORMAZIONE DEL SISTEMA STESSO.
IL GOVERNO AVVIENE MEDIANTE UNA LEADERSHIP CENTRALE.	IL GOVERNO È DISTRIBUITO NELLA RETE.
STABILITÀ DEL MESSAGGIO/SIGNIFICATO PORTATO DALL'INNOVAZIONE.	INTERPRETAZIONE E CAMBIAMENTO DEL MESSAGGIO/SIGNIFICATO DELL'INNOVAZIONE.
OPPORTUNITÀ/PORTATA DELL'INNOVAZIONE SONO LIMITATE DAL CENTRO.	OPPORTUNITÀ/PORTATA DELL'INNOVAZIONE ATTIVATE ALL'INTERNO DEL SISTEMA E LIMITATE DALLE POSSIBILITÀ INFRASTRUTTURALI.
FEEDBACK SI MUOVE DALLA PERIFERIA VERSO IL CENTRO E POI VERSO LA PERIFERIA.	FEEDBACK SI MUOVE A LIVELLO LOCALE E VIENE TRASMESSO ATTRAVERSO SISTEMI DI NETWORK.

Fonte: elaborazione personale a partire da Ciborra e Lanzara.

Sulla base di quanto detto, un cambiamento produce innovazione quando:

1. il rapporto tra formazione e innovazione è concepito in modo non tradizionale;
2. contribuisce a modificare i modi di pensare, di fare, di relazionarsi dei soggetti coinvolti;
3. favorisce processi di apprendimento che implicano attività pratiche, scelte progettuali, interazioni, sviluppo di saperi;

4. favorisce processi di apprendimento in cui individui e organizzazioni diventano competenti a trasformare in modo non traumatico novità, anomalie, eventi inattesi in modelli di comportamento innovativi (modi di fare, essere, agire);
5. stimola processi di apprendimento periferici connessi a specifiche situazioni d'azione e a specifici saperi locali;
6. riesce a strutturare *network* che favoriscano la comunicazione, lo scambio, la cooperazione all'interno di una costellazione di saperi locali differenti;
7. nell'incontro tra saperi locali e organizzativi diversi riesce a resistere alla tentazione dell'omologazione dei saperi di base per l'innovazione e fa della valorizzazione delle differenze a livello territoriale e tra territori un'opportunità di sviluppo dell'innovazione.

Questi punti pongono delle sfide nella definizione del rapporto tra apprendimento orientato all'innovazione e allo sviluppo da un lato e ambienti organizzativi e istituzionali eterogenei dall'altro, caratterizzati, questi ultimi, da saperi e da pratiche di lavoro eterogenee e in cui le interazioni, la produzione di visioni, di significati, di routine di lavoro, di regole, avviene spesso in modo non immediatamente intelligibile e resta radicata nei contesti stessi.

3. Quali conoscenze per quali innovazioni

Quando si esplorano i temi connessi all'innovazione i concetti centrali ricorrenti sono: «conoscenza» con le sue declinazioni operative fino ad arrivare al concetto di «competenza» e a quello di «capitale umano». La conoscenza e il capitale umano sono state sempre risorse importanti ai fini della produzione; tuttavia è solo quando la conoscenza scientifica e tecnica emergono come conoscenze autonome e astratte che esse diventano una forza produttiva fondamentale in quanto rappresentano il «motore» che genera valore nell'economia. Intorno alla seconda metà degli anni sessanta comincia ad essere utilizzato il termine *knowledgeable society* (Lane 1966), più tardi quello di *knowledge society* (Drucker 1969) diffuso successivamente per sottolineare la centralità della conoscenza come fattore di sviluppo economico e in particolare il suo ruolo nelle attività che producono valore.

Le modalità attraverso le quali i concetti di conoscenza e di capitale umano sono messi insieme e operativizzati rischiano spesso di produrre margi-

nalizzazioni e l'assimilazione di questi a un qualunque fattore produttivo (capitale, lavoro, energia) in modo strumentale al raggiungimento di determinati standard di progetto e/o innovazione e sviluppo. Tale rischio non è nei progetti in quanto tali, ma è nella cultura dei soggetti che traducono i progetti in pratica. La traduzione di un progetto in pratica implica una serie di scelte, ciascuna delle quali produce esiti sulle scelte successive, ma anche sulle precedenti, portando a una riformulazione costante delle teorie e degli approcci sottostanti e quindi del significato dei progetti stessi.

Non sono infrequenti i casi in cui il concetto di conoscenza viene assimilato a quello di informazione (che rimanda invece a una forma di conoscenza separata dai processi di apprendimento e codificata) per essere poi ingegnerizzato nella sua codificazione e nel suo trasferimento. Tuttavia quando si parla di innovazione, ricerca e sviluppo tecnologico, quindi di processi che implicano il lavorare in ambienti complessi in rapporto con una molteplicità di attori che agiscono secondo regole, strumenti e codici diversi, allora il passaggio, sia teorico che pratico, dal concetto di informazione, magari digitalizzata, a quello di conoscenza deve essere preso sul serio.

Questo implica due svolte. La prima riguarda lo sviluppo della consapevolezza del fatto che la conoscenza è per sua natura una risorsa che ha le seguenti caratteristiche: è *non scarsa* (non ha vincoli di utilizzo/accesso e ha un costo di riproduzione vicino allo zero), è *non divisibile* (non ha un valore determinato e disgiungibile dagli altri valori coinvolti essendo associata a processi sociali che legano il passato al presente e al futuro e che intrecciano l'esperienza di un soggetto a quella di altri, in differenti contesti), è *non strumentale* (perché sovverte il rapporto mezzi-fini, modificando relazioni e significati prodotti dagli attori in gioco). Essa è invece: *moltiplicabile* (produce valore attraverso la sua propagazione, condivisione e riformulazione), *condivisibile e riflessiva* (potendo retroagire sui fini e sui significati invece di esserne strumentale) (Rullani 2004). Di fatto, ad essere scarso o difficile da ottenere non è tanto l'accesso alla conoscenza in sé, ma alla conoscenza incrementale, poiché il trasferimento di conoscenza non include necessariamente il trasferimento della capacità cognitiva e sociale di generare tale conoscenza (Galbraith 1967). Ciò che rimane dunque ancora scarsa è l'abilità, individuale e collettiva, di produrre conoscenza. La seconda svolta riguarda la valorizzazione delle caratteristiche peculiari della conoscenza intesa come il motore di nuove forme di creazione del valore in relazione a beni, servizi e processi di sviluppo economico e tecnologico. Essa si fonda sulla capacità

di creare nuovi significati e nuove esperienze, sulla capacità di moltiplicare gli usi e quindi il valore creato, sulla capacità di interpretare le esperienze in funzione del coinvolgimento soggettivo e sulla capacità di auto-regolare i rapporti sociali tra attori (reciproca interdipendenza, condivisione). Ciò implica il passaggio da un approccio tradizionale alla «formazione e allo sviluppo del personale» a un approccio più partecipativo ed esperienziale che permetta di comprendere e di favorire attivamente nuovi processi di creazione di valore, sia economico che sociale. Tali processi hanno alla base la costruzione di nuove idee/mondi delle possibilità, nuove forme di comunicazione e di condivisione, nuove modalità di sviluppo di legami tra attori sociali, nuove modalità di riformulazione delle esperienze professionali personali, nuove modalità di lavoro e di apprendimento. Ciò significa anche creare un'architettura volta a favorire tali processi, secondo le parole di Karin Knorr Cetina (1999, p. 8): «Una società della conoscenza non è semplicemente una società in cui vi sia un maggior numero di esperti, più gadget tecnologici e più interpretazioni specialistiche. È al contrario una società permeata da culture della conoscenza, cioè da un complesso di strutture e meccanismi che servono la conoscenza e si sviluppano attraverso la sua articolazione».

Se al concetto di «società della conoscenza» si deve il merito di aver favorito lo sviluppo di una maggiore consapevolezza dell'importanza della conoscenza nelle organizzazioni e nelle economie, è anche vero che resta la difficoltà di comprendere e valorizzare l'attività del conoscere (*knowing*) che rimanda non a una conoscenza intesa come oggettivata (*knowlegde*), come *stock* pronto per essere ingegnerizzato, ma a un sapere pratico inteso come attività situata (Suchman 1997) che si sviluppa all'interno di specifici contesti d'azione e che crea connessioni all'interno di un sistema di interazioni tra attori di diverso tipo (individui, organizzazioni, istituzioni, tecniche, tecnologie e così via).

Nel testo *Apprendimento tecnologico e tecnologie di apprendimento*, Silvia Gherardi (2008) identifica quattro discorsi sulla conoscenza e sull'apprendimento nelle organizzazioni: la *conoscenza come oggetto*, la *conoscenza come interpretazione*, la *conoscenza come processo* e la *conoscenza come connessione in azione*. Nel primo caso, la conoscenza come oggetto è oggettiva e trasferibile, è il prodotto di esseri umani che «processano informazioni», e l'apprendimento consiste nella creazione di un'immagine veritiera e non deforme del mondo. La funzione dell'organizzazione è di favorire la distribuzione

di conoscenze codificate e il supporto alla loro archiviazione e riutilizzo. Nel secondo caso, la conoscenza come interpretazione, una parte di conoscenza resta tacita, non oggettivabile, difficile da trasferire, soggettiva, quindi per essere prodotta richiede un'interpretazione del mondo, presuppone un punto di vista soggettivo ed è allo stesso tempo plasmata dalla realtà sociale, dal linguaggio, dal contesto, dalle esperienze pregresse dei soggetti che interpretano, dalle loro finalità. L'apprendimento è basato sull'interpretazione intersoggettiva e sulla centralità della comunicazione come interazione. La funzione dell'organizzazione è quella di favorire attività di attribuzione di significato e di comunicazione intersoggettiva. Nel terzo caso, la conoscenza come processo si sviluppa nel tempo e nello spazio ad opera di soggetti interpretanti e richiede la partecipazione, l'intimo contatto, con le cose e il mondo. La partecipazione fa sì che si stabilisca un processo attivo di appropriazione delle cose, dei fatti, delle regole e delle leggi. L'apprendimento è basato sulla partecipazione competente nella società e nelle pratiche lavorative all'interno di gruppi sociali. La conoscenza è basata su una visione sociale e situata dell'apprendimento (non visione cognitivista dell'apprendimento localizzato nella mente) intesa come partecipazione a una comunità di pratiche. La funzione del management è quella di favorire il lavoro collaborativo visto come processo di co-costruzione di oggetti di conoscenza. Nel quarto caso la conoscenza come connessione in azione è vista come capacità di stabilire relazioni, di connettere cose e persone, simboli e aspetti materiali. Essa può essere descritta come un'attività pratica consistente nello stabilire connessioni in azione entro una rete creata e tenuta insieme da relazioni contestuali che delimitano dei *setting*. Tali connessioni sono principalmente connessioni ad altra conoscenza. L'apprendimento avviene attraverso l'interazione all'interno di un tessuto/contexto in cui interagiscono soggetti, organizzazioni, istituzioni, divenendo, così: *learning by interacting* (*apprendere attraverso l'interazione o la relazione*). A questo aspetto va aggiunta l'importanza del sapere pratico situato, ossia del sapere sviluppato attraverso l'azione realizzata in specifici contesti operativi. In questo caso l'apprendimento diventa anche *knowing in practice* (*conoscere attraverso/nella pratica*), ossia processo collettivo che riproduce nel tempo la capacità di stabilire relazioni durevoli in contesti di rilevanza pratica. La funzione dell'organizzazione risiede nella capacità di connettere.

Questi quattro discorsi costituiscono uno schema di ragionamento che consente di superare le dicotomie conoscenza soggettiva-oggettiva, cono-

scienza come processo-risultato, permettendo di ragionare mediante categorie che non si escludono a vicenda, ma che sviluppano reciproche interazioni tra loro.

Ripensare il rapporto tra innovazione e apprendimento richiede lo sviluppo di una riflessione seria sulla valorizzazione dei saperi taciti in azione, a partire dal lavoro, con le parole del lavoro, sulle tipologie di conoscenze a essi sottesi, sui fabbisogni collegati all'idea di sviluppo, per poi ragionare in termini di strategie di contrattazione della formazione.

4. Innovare senza escludere: il valore dell'apprendimento come ri-appropriazione a partire dalla pratica

Quando pensiamo all'apprendimento degli adulti pensiamo a processi che riguardano persone che agiscono in società, organizzazioni, gruppi formali e informali, che sono in relazione diretta o indiretta tra di loro in specifici contesti di attività. In situazioni in cui le interdipendenze si moltiplicano, in cui i confini delle organizzazioni e dei ruoli professionali sfumano, in cui le forme e i canali di comunicazione si moltiplicano, in cui i processi di apprendimento e di attribuzione di significato alle esperienze vissute cambiano. Essi sono a loro volta correlati alla costruzione dell'identità degli individui e delle organizzazioni e sono mediati, co-generati, da un insieme di attori umani e non umani, con le loro logiche, regole, razionalità (Latour 2005).

Le lenti dell'innovazione ci aiutano a capire che occorre tenere insieme diverse prospettive: quella del conoscere (azione che rimanda a un punto di vista più centrato sui saperi, ancorché mediati e negoziati, e sui loro processi di acquisizione/co-costruzione); quella dell'apprendere (intesa come attività socialmente situata strettamente connessa ai contesti organizzativi e alle caratteristiche sociali dei singoli, il cui sviluppo è fondato sull'esperienza); quella del cambiamento (inteso come dinamica che rompe gli schemi abituali di azione e favorisce lo sviluppo di nuove modalità relazionali e di lavoro); quella delle dimensioni nascoste dell'innovazione (di tipo tacito e interpretativo).

Le lenti dell'innovazione e del cambiamento indicano inoltre che i processi di apprendimento, individuali e organizzativi, non possono essere soltanto di tipo adattivo (*adaptive learning*) (Senge 1990), ossia basati sulla

produzione di risposte immediate a determinate situazioni e sulla focalizzazione e risoluzione di problemi e inefficienze che di volta in volta si verificano, ma che devono essere anche di tipo trasformativo (*transformative learning*) (Mezirow 1991), ossia volti a sviluppare una maggiore consapevolezza delle conoscenze possedute, degli assunti di partenza, delle aspettative individuali e di come queste a loro volta possano cambiare il modo di apprendere.

La distinzione tra apprendimento adattivo (*adaptive learning*) e apprendimento generativo (*generative learning*) (Senge 1990) è uno dei temi più trattati nell'ambito della letteratura prodotta intorno al concetto di apprendimento organizzativo, che negli ultimi anni è cresciuta molto, dando vita a un insieme di contributi che ne sottolineano aspetti diversi (Shipton 2006; Miner e Mezirow 1996; Bapuji e Crossan 2004). Alcuni autori sostengono l'importanza di considerare insieme le due prospettive. Ma in che modo?

Ciò che rimane in sospeso, nei discorsi sull'innovazione, è il tipo di riflessione che va a caratterizzare il processo di apprendimento. Si tratta di un interrogativo che spesso viene sottovalutato e che, tuttavia, rappresenta il perno di come intendiamo governare i rapporti di forza all'interno dei nuovi processi di produzione e di acquisizione del sapere. Tale interrogativo rimanda all'esigenza di sviluppare una nuova pedagogia dell'apprendimento nei processi di innovazione intesa come nuova forma di appropriazione di saperi, di pratiche, di possibilità di azione.

La riflessione di tipo apprezzativo (Ghaye 2008; Marchi 2010) viene spesso contrapposta alla riflessione critica. La prima viene associata a un modo di pensare più positivo e creativo, mentre la seconda viene spesso intesa come centrata prevalentemente su problemi emergenti e ricondotta a un approccio basato su una carenza/deficit individuale e/o organizzativa e volto alla risoluzione di problemi (*problem solving*). Al di là delle dicotomie che nella pratica non trovano quasi mai riscontro empirico crediamo che la dinamica tra riflessione apprezzativa e riflessione di tipo critico sia concettualmente molto significativa. Il fallimento nella comprensione delle dinamiche dei sistemi può provocare uno spostamento dell'attenzione verso eventi critici e inattesi percepiti come negativi. In questo senso le organizzazioni e i lavoratori rischiano di diventare il più delle volte incapaci di sviluppare una riflessione positiva sui punti di forza e sulle potenzialità dei singoli e del sistema nel suo complesso. Questo può generare l'attivarsi di meccanismi di difesa che rendono difficile la creazione di relazioni di fiducia e

blocca i processi di apprendimento individuali, di gruppo e organizzativi (Senge 1990). Una riflessione unicamente orientata alla focalizzazione di problemi rischia di generare un quadro concettuale focalizzato sui problemi e un lessico centrato sui problemi.

La riflessione di tipo apprezzativo implica il tentativo di costruire un *frame* (quadro) positivo per l'agire quotidiano. È un modo di ricontestualizzare e riformulare le relazioni e le esperienze (Chaffee 2005) attraverso lo sviluppo di un punto di vista e di uno sguardo diversi sia sugli altri sia sul lavoro, in modo partecipativo. Tuttavia essa mantiene un legame con la riflessione critica. Tale legame si evidenzia a partire dal concetto di *reframing* (ri-formulazione, ri-contestualizzazione, reinquadramento) (Ghaye 2008a; Ghaye *et al.* 2008). Accanto alla costruzione di *frame* stabili e necessari per l'azione dei soggetti all'interno delle organizzazioni, il processo di *reframing* costituisce una condizione necessaria affinché sia possibile cambiare, innovare, dare un nuovo senso, interpretare in modo diverso le cose.

La cultura dell'apprendimento basato sull'apprezzatività favorisce lo sviluppo dell'innovazione attraverso la creazione di sistemi collaborativi e generativi che, a loro volta, si basano sullo sviluppo di specifiche competenze (Barrett 1995):

- la capacità di focalizzare cosa nelle organizzazioni e per gli individui è andato bene nel passato e sta andando bene nel presente (*affirmative competence*);
- la capacità di espandere il senso di ciò che è possibile, di inquadrare i problemi in contesti non familiari, di ridefinire i confini delle proprie esperienze e di andare oltre (*expansive competence*);
- la capacità di costruire un sistema di *feedback* in cui è possibile evidenziare in che modo il contributo di ciascun partecipante fa la differenza, dando senso al cambiamento all'interno del quale ciascuno può riconoscere di aver fornito un contributo significativo (*generative competence*);
- la capacità di stabilire un dialogo collaborativo tra diversi attori al fine di trasformare i sistemi, di creare uno spazio positivo di incontro e di indagine, di scambio, di aiuto reciproco, aperto alle diverse voci e prospettive. Spazi, forum per pensare insieme in modo creativo, per generare visioni future (*collaborative competence*).

Il cuore di tale riflessione è la pratica partecipativa (Ledwith e Springett 2010), che ha come caratteristica principale quella di favorire uno sviluppo dell'apprendimento e dell'azione a partire dalle specificità dei partecipanti.

Tab. 2 – Caratteristiche della riflessione sulla pratica

	APPROCCI CLASSICI	RIFLESSIONE GENERATIVA
TIPOLOGIA DI APPROCCIO	RIFLESSIONE CRITICA, ORIENTATA ALLA FOCALIZZAZIONE E ALLA SOLUZIONE DI PROBLEMI.	EMANCIPATORIO E PERFORMATIVO, ORIENTATO ALL'AZIONE INNOVATIVA E CREATIVA.
FOCUS DELL'AZIONE	IL FOCUS DELL'AZIONE DI APPRENDIMENTO È RAPPRESENTATO DAI PROBLEMI/LIMITI DELL'ORGANIZZAZIONE CHE DEVONO ESSERE RIVISTI, CORRETTI, SUPERATI, RISOLTI.	IL FOCUS DELL'AZIONE È L'APPRENDIMENTO E LO SVILUPPO DI CAPACITÀ DI RIFLESSIONE E DI VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE GIÀ ESISTENTI.
PAROLE CHIAVE	CRITICO, EVENTI CRITICI, PROBLEMI.	VALORIZZAZIONE, CREATIVITÀ, CAMBIAMENTO.
OBIETTIVO	INDIVIDUAZIONE DI SOLUZIONI SVILUPPATE AL DI FUORI DELLE SITUAZIONI PRATICHE, IN SITUAZIONI D'AULA DI TIPO TRADIZIONALE.	SVILUPPO DI UNA PROGETTUALITÀ CREATIVA E SOSTENIBILE, VALORIZZAZIONE E ATTIVAZIONE DELLE ESPERIENZE DEI PARTECIPANTI, DELLE RISORSE DEI CONTESTI ORGANIZZATIVI E DELLE RETI. ORIENTAMENTO ALL'AZIONE.
RAZIONALITÀ	RAZIONALITÀ TECNICA.	PENSIERO RIFLESSIVO CRITICO E APPREZZATIVO.
VERIFICA	IMPATTO, ESITI, SOLUZIONE.	EMPOWERMENT, CAPACITÀ PROGETTUALI.

Fonte: elaborazione personale.

Questo consente di avviare processi che generano nuova conoscenza a partire dai saperi e dalle esperienze vissute dai soggetti direttamente coinvolti, piuttosto che dal sapere di esperti esterni. Le pratiche partecipative favoriscono la generazione di cambiamenti di piccola scala e non sono dunque volte a favorire lo sviluppo di macro-cambiamenti. Esse in genere coinvolgono un mix di partecipanti, tra cui: lavoratori, professionisti, facilitatori, rappresentanti delle istituzioni, organizzazioni di rappresentanza, ricercatori ecc., con l'obiettivo di avviare processi decisionali che, attraverso lo sviluppo di partnership di apprendimento e la ridefinizione della divisione dei ruoli e della distribuzione del potere all'interno del gruppo, siano in grado di modificare le pratiche e il benessere lavorativi.

Le pratiche partecipative possono essere definite come segue:

- una tipologia di indagine rigorosa e sistematica condotta con la collaborazione dei soggetti a cui è rivolta e finalizzata allo sviluppo di una maggiore conoscenza dei contesti, di strategie di azione e di cambiamento (Green *et al.* 1995);

- un processo di *auto-empowerment* dei partecipanti volto al miglioramento della qualità del lavoro attraverso un miglioramento della qualità della loro vita di lavoro (Park 1993);
- una modalità di superare la distinzione tra lavoratore, esperto esterno e professionista, tra teoria e pratica, tra ricercatore e oggetto della ricerca, attraverso la partecipazione attiva di tutti i soggetti alla produzione di nuova conoscenza (Gaventa 1993).

Questo implica lo sviluppo di una correlazione tra consapevolezza, margini di potere, azione, spazio. L'apertura di spazi di comunicazione, in presenza e virtuali (Marchi, Ciceri 2011), volti alla condivisione e all'apprendimento, consentono ai soggetti di strutturare relazioni forti di partnership. Tali partnership possono generare nuove strategie di azione collettive e individuali.

Le pratiche partecipative possono essere considerate fattori centrali per lo sviluppo di una maggiore democratizzazione dei processi di produzione della conoscenza (attraverso la creazione di spazi in cui le persone possano condividere idee, discutere, dibattere, decidere e imparare), e allo stesso tempo per lo sviluppo dei processi di *auto-empowerment* e di comunità.

Un processo basato su pratiche partecipative richiede un costante monitoraggio per la verifica e la riformulazione di alcune condizioni:

1. chi sono i partecipanti;
2. chi e come stanno partecipando;
3. quali sono le condizioni di sostenibilità e di evoluzione della partecipazione;
4. in che modo la partecipazione permette lo sviluppo di partnership di apprendimento e di azione;
5. quali sono gli elementi chiave per stabilire e mantenere la fiducia e il rispetto tra partecipanti;
6. quali sono gli elementi chiave che consentono di sviluppare e di mantenere rafforzamento e il senso di appartenenza dei partecipanti;
7. qual è il valore aggiunto portato da ciascun partecipante e come può essere costantemente valorizzato all'interno della dimensione collettiva.

Le sfide da affrontare sono diverse:

1. alcuni dilemmi etici che riguardano l'equità della partecipazione e la diversa distribuzione del potere tra partecipanti (e tra partecipanti e non partecipanti);

2. elementi di conoscenza più approfondita dei singoli partecipanti possono diventare strumento di potere e/o di promozione individuale nelle mani di alcuni componenti del gruppo;
3. l'attenzione può essere costantemente spostata in avanti sugli obiettivi da raggiungere piuttosto che sul processo di co-apprendimento e co-definizione tra partecipanti;
4. le risorse economiche, lo spazio e il tempo possono risultare inadeguati a sostenere il processo;
5. l'accordo tra partecipanti, il patto, va costantemente ridefinito in quanto determinante per la qualità del processo.

Questo approccio è una convergenza di tradizioni teoretiche e pratiche provenienti da diversi campi del lavoro nei servizi, quali l'assistenza sanitaria, il lavoro sociale, l'istruzione, l'organizzazione e lo sviluppo delle comunità, la gestione delle risorse naturali e così via (Chambers 2007). Esso è spesso attribuito a due fattori (Kemmis 2006): in primo luogo allo sviluppo delle politiche comunitarie e alla loro associazione con lo sviluppo di tipo partecipativo e all'attivismo politico (Botes e van Rensburg 2000; Butcher *et al.* 2000; Lenneiy 2000); in secondo luogo al fallimento di alcuni approcci *top-down* rispetto alla loro difficile applicabilità in contesti sociali, culturali ed economici in rapida evoluzione.

5. Conclusioni

Una rapida rassegna della letteratura della cosiddetta quarta rivoluzione industriale fa emergere essenzialmente tre tipologie di discorsi: il discorso dell'innovazione, che è sostanzialmente di tipo ingegneristico (il mondo che verrà) e che ha a che fare con la costruzione di visioni di come saranno i nuovi mondi della produzione e dello scambio, attraverso l'uso delle nuove tecnologie e delle reti; il discorso sul lavoro, che è, ad oggi, prevalentemente di tipo sociologico-statistico, relativo all'impatto dei cambiamenti in atto sul mercato del lavoro, sulle transizioni, sui cicli di vita e sulla produzione di nuove forme di disuguaglianza; il discorso della globalizzazione o internazionalizzazione, che è di tipo economico e che riguarda i nuovi modelli economici e di business. Manca un discorso sul lavoro prodotto dal mondo del lavoro che abbia anche un'attenzione politica. Questo fa sì che gli altri discorsi permeino e inventino quello del lavoro, che risulta, da essi, come

scarto, un discorso derivato. Un esempio è il tema dei saperi e delle competenze. È chiaro che la riflessione su quali saperi per quale modello di sviluppo divenga sempre più centrale, tuttavia essa non può essere sviluppata se non a partire da una riflessione sul lavoro inteso come pratica (non centrato su cosa il lavoro non sia più o non ancora) e sui cambiamenti, intesi come modificazioni delle pratiche di lavoro, nel rapporto tra vita privata e lavoro e tra lavoro e territori. L'esercizio sulle competenze e sulle qualificazioni altrimenti diventa astratto e sostenuto dagli altri discorsi (Balducci, Marchi 2014). Non affrontare questo nodo significa rischiare di utilizzare, anche inconsapevolmente, l'apprendimento e la formazione come nuovi meccanismi mediante i quali avviene la produzione di consenso rispetto ai cambiamenti in atto.

Vanilla Sky è un film del 2001, diretto da Cameron Crowe, con Tom Cruise, Cameron Diaz e Penélope Cruz. Si tratta di un *remake* di un film spagnolo. La trama, che qui non viene svelata, porta il personaggio principale a visitare il palazzo della cosiddetta «Life Extension» e a scoprire di aver firmato, dopo il verificarsi di un incidente critico, un contratto con quest'agenzia. Egli scopre che ciò che sta vivendo è un sogno artificiale, tecnologicamente costruito, governato da cosiddetti medici del futuro, propedeutico a una forma di resurrezione: un cosiddetto «sogno lucido», di una vita simile a quella reale, desiderata, prima della morte. In sintesi, a fronte della promessa di una vita (nel sogno lucido) migliore di quella attualmente vissuta, il personaggio principale si affida a una società del futuro, all'avanguardia dal punto di vista tecnologico, che, attraverso processi di conservazione nel tempo del corpo vivo dei soggetti che si rivolgono ad essa, si occupa di guidare le esperienze dei singoli verso quanto desiderato. A fronte di questa opportunità egli rinuncia alla propria vita, al proprio corpo, allo scorrere del tempo, a farsi una vita da sé.

Quello del «sogno lucido» è un discorso del futuro sul desiderio, condotto attraverso pratiche tecnologiche, mediche e ingegneristiche. Esso sembra far risolvere, al personaggio principale, il problema di come riuscire a stare dentro alla propria vita e al proprio corpo, divenuti improvvisamente estranei, insostenibili, irricognoscibili, senza dover rinunciare ai propri desideri. La risposta gli viene dal futuro o, meglio, da un oggi appositamente costruito. Il tutto si trasformerà in un incubo.

Nella quarta rivoluzione industriale o, per circoscrivere, nell'era della digitalizzazione dei processi organizzativi, produttivi e del lavoro, il «sogno lu-

cido» o l'incubo rischiano di essere come un discorso che viene dal futuro. Specie per ciò che riguarda il tema dei saperi, delle conoscenze, delle competenze, delle figure professionali. Un discorso che viene dal futuro, che parla la lingua dell'economia e dell'ingegneria, e determina la vita dei singoli senza intrecciarsi con le biografie, con le esperienze, con le conoscenze, con le caratteristiche specifiche di un mercato del lavoro più precario che flessibile. In che modo il discorso dei nuovi saperi può evitare di cedere alla tentazione di essere un «sogno lucido» proposto da un soggetto narratore esterno? Possiamo parlare di nuovi processi di apprendimento intesi come modalità di ri-appropriazione a partire dalla pratica, considerata come attività sociale situata in diversi ambiti della vita? Quali sono le tipologie di apprendimento?

Abbiamo visto che il campo in cui ci muoviamo sembra essere caratterizzato da contributi che enfatizzano la dimensione trasformativa e/o la dimensione generativa dell'apprendimento, a partire da un *continuum* che va dalla riflessione critica alla riflessione di tipo apprezzativo. All'interno di questo troviamo una costellazione di contributi, di idee, di pratiche che presentano caratteristiche diverse a seconda degli elementi enfatizzati.

Certo è che la contrattazione della formazione, a tutti i livelli, e l'apprendimento permanente sono aspetti cruciali che hanno a che fare con l'esercizio dei diritti di cittadinanza e con fattori di inclusività rispetto ai processi in atto. Ma a partire da quale discorso del sapere del lavoro, nel lavoro, viene articolata tale contrattazione? Per evitare che i processi in atto parlino soltanto la lingua del «futuro» o, peggio ancora, di un «oggi in potenza», occorre riarticolare i nostri discorsi sul lavoro a partire dalla pratica e dalla riflessione sulla pratica. Occorre riconsiderare l'apprendimento non come qualcosa che accade o come qualcosa che intenzionalmente viene orientato per colmare un deficit, ma come una nuova, rinnovata forma di partecipazione e di ri-appropriazione del lavoro.

Nelle riflessioni qui riportate abbiamo visto che emergono sostanzialmente quattro tipologie di intenti associati alla partecipazione:

1. verso il conoscere/apprendere e riconoscere (*knowing*). Questo intento ha a che fare, ad esempio, con la valorizzazione e il riconoscimento delle risorse, dei talenti propri e di quelli degli altri;

2. verso il relazionarsi (*relating*). Riguarda lo sviluppo di un processo di affermazione del valore e della forza del gruppo attraverso un miglioramento della qualità delle relazioni, del dialogo e della condivisione;

3. verso l'agire (*action*). Questo intento ha a che fare con la progettazione e la realizzazione di azioni volte al miglioramento della qualità e del benessere nel proprio lavoro, nel gruppo, nell'organizzazione e nella comunità. Include un impegno etico volto al creare le condizioni affinché il potenziale dei singoli possa essere sviluppato e usato all'interno delle organizzazioni;

4. verso l'organizzare (*organising*). Questo intento riguarda la mobilitazione di risorse al fine di ottenere il meglio per i singoli, per il gruppo, per l'organizzazione e per la comunità. Include lo sviluppo di processi di *re-framing* basati sulla valorizzazione di esperienze positive, sullo sviluppo di legami di fiducia tra attori coinvolti, sullo sviluppo di capacità di leggere e di rendere leggibili le prospettive di innovazione, sulla capacità di attivare processi di cambiamento e di miglioramento della qualità della vita di lavoro.

Sappiamo che la partecipazione non è qualcosa che semplicemente accade. Essa ha bisogno dell'attivazione di processi che vanno generati attraverso l'attività di contrattazione. Il discorso del lavoro sul lavoro, dentro i cambiamenti in atto, ha bisogno di una maggiore consapevolezza nella contrattazione della formazione, a tutti i livelli, al fine di generare spazi per una maggiore partecipazione, di favorire l'attivazione di specifiche modalità di riflessione e di apprendimento, considerate come forme di riappropriazione a partire dalla pratica di lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Balducci M.G., Marchi S. (2014), *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente. Una pluralità di discorsi*, Roma, Carocci.
- Bapuji H., Crossan M. (2004), *From Raising Questions to Providing Answers: Reviewing Organizational Learning Research*, in *Management Learning*, vol. 35, n. 4, pp. 397-417.
- Barrett F.J. (1995), *Creating Appreciative Learning Cultures*, in *Organizational Dynamics*, vol. 24, n. 2, pp. 36-49.
- Bonazzi G. (1998), *Il lavoro: consuntivi, miti, nostalgie*, in *Rassegna italiana di sociologia*, n. 2, pp. 5-22.
- Botes L., van Rensburg D. (2000), *Community Participation in Development: Nine Plagues and Twelve Commandments*, in *Community Development Journal*, n. 35, pp. 41-58.

- Butcher K., Dhungana P., Pant B., Prasai K. (2000), *Partnerships and Participation: Synthesising Methods to Improve the Quality of Planning and Training for Primary Health Care Services at District Level in Nepal*, in *Ids Bulletin*, vol. 31, n. 1, pp. 97-102.
- Chaffee P. (2005), *Claiming the Light: Appreciative Inquiry and Corporate Transformation*, Herndon (Va), Alban Books.
- Chambers R. (2007), *From Pra to Pla and Pluralism: Practice and Theory*, Working Paper n. 286, Brighton, Institute of Development Studies.
- Ciborra C., Lanzara G.F. (1999), *Labirinti dell'innovazione*, Milano, Etas.
- Coleman J. (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.
- Drucker P. (1969), *Post-Capitalist Society*, New York, Harper Bus.
- Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.L. (1999), *Perspectives in Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Galbraith J.K. (1967), *The Industrial State*, Boston (Ma), Houghton Mifflin.
- Gaventa J. (1993), *The Powerful, the Powerless, and the Experts: Knowledge Struggles in an Information Age*, in Park P., Brydon-Miller M., Hall B., Jackson T. (a cura di), *Voices of Change: Participatory Research in the United States and Canada*, Westport (Ct), Bergin & Garvey, pp. 21-40.
- Ghaye T. (2008), *An Introduction to Participatory and Appreciative Action Research (Paar)*, Gloucester (Uk), New Vista Publications.
- Ghaye T., Melander-Wikman A., Kisare M., Chambers P., Bergmark U., Kostenius C., Lillyman S. (2008), *Participatory and Appreciative Action and Reflection (Paar). Democratizing Reflective Practices*, in *Reflective Practice*, vol. 9, n. 4, pp. 361-397.
- Gherardi S. (2008), *Apprendimento tecnologico e tecnologie dell'apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Granovetter M. (1973), *The Strength of Weak Ties*, in *American Journal of Sociology*, vol. 78, n. 6, pp. 1360-1380.
- Green L.W., George M.A., Daniel M., Frankish C.J., Herbert C.P., Bowie W.R. e O'Neil M. (1995), *Study of Participatory Research in Health Promotion: Review and Recommendations for the Development of Participatory Research in Health Promotion in Canada*, Ottawa, Royal Society of Canada.
- Kemmis S. (2006), *Participatory Action Research and the Public Sphere*, in *Educational Action Research*, vol. 14, n. 4, december, pp. 459-476.
- Knorr Cetina K. (1999), *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*, in *Theory, Culture and Society*, vol. 14, n. 4, pp. 1-30.
- Lane R.E., (1966), *The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society*, in *American Sociological Review*, vol. 31, n. 5, pp. 649-662.
- Latour B. (1987), *Science in Action, How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Cambridge, Harvard University Press.
- Latour B. (2005), *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford, Oxford University Press.

- Ledwith M., Springett, J. (2010), *Participatory Practice: Community Based Action for Transformative Change*, Bristol (Uk), The Policy Press.
- Lenneiye M. (2000), *Testing Community Empowerment Strategies in Zimbabwe: Examples from Nutrition Supplementation and Water Supply and Sanitation Programmes*, in *Ids Bulletin*, vol. 31, n. 1, pp. 1-29.
- Lester R.K., Piore M.J. (2004), *Innovation: The Missing Dimension*, Cambridge (Ma), Harvard University Press.
- Marchi S. (2010), *Participatory and Appreciative Action and Reflection in Adult Learning*, in Wang V.C.X. (a cura di), *Handbook of Research on e-learning Applications for Career and Technical Education: Technologies for Vocational Training*, Usa, Igi Global, pp. 723-739.
- Marchi S., Ciceri E. (2011), *Login and Logout: Practices of Resistance and Presence in Virtual Environments as a Kind of Reflective Learning Activity*, in *Reflective Practice*, vol. 12, n. 2, pp. 179-194.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Fransisco, Jossey Bass.
- Miner A., Meziar S.J. (1996), *Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research*, in *Organization Science*, vol. 7, n. 1, pp. 88-99.
- Park P. (1993), *What is Participatory Research? A Theoretical and Methodological Perspective*, in Park P., Brydon-Miller M., Hall B., Jackson T. (a cura di), *Voices of Change: Participatory Research in the United States and Canada*, Westport (Ct), Bergin & Garvey, pp. 21-40.
- Putnam R. (1993), *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, Princeton University Press.
- Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Roma, Carocci.
- Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Senge P.M. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday Currency.
- Shipton H. (2006), *Cohesion or Confusion? Towards a Typology for Organizational Learning Research*, in *International Journal of Management Reviews*, vol. 8, n. 4, pp. 233-252.
- Suchman L. (1997), *Centres of Coordination. A Case and Some Themes*, in Resnik L., Saljo L., Pontecorvo C., Burge B. (a cura di), *Discourse, Tools and Reasoning. Essay on Situated Cognition*, Berlin, Springer Verlag, pp. 41-62.
- Suchman L.A., Blomberg J., Orr J.E., Trigg R. (1999), *Reconstructing Technologies as a Social Practice*, in *American Behavioural Scientist*, vol. 43, n. 3, pp. 392-408.
- Thatchenkery T., Metzker C. (2006), *Appreciative Intelligence: Seeing the Mighty in the Acorn*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.

ABSTRACT

I processi di apprendimento sono strettamente connessi alle caratteristiche dei contesti organizzativi, sociali, tecnologici e normativi in cui le pratiche lavorative e quotidiane vengono realizzate. Più precisamente possiamo dire che l'apprendimento si sviluppa all'interno di specifici sistemi di attività (Engeström, Miettinen, Punamäki 1999) in cui diversi soggetti (reali e/o virtuali) agiscono sulla base di regole esplicite e implicite, al fine di raggiungere determinati obiettivi. Ciò avviene mediante l'uso di tecnologie di cui i contesti sono dotati e attraverso l'attivazione di saperi (codificati e/o taciti), all'interno di una determinata modalità di divisione del lavoro, all'interno di regole (implicite e/o esplicite), di ruoli definiti e attraverso meccanismi di potere. Cosa accade quando cambiano le regole di tali sistemi, i ruoli, gli artefatti, i saperi? Cosa succede ai processi di apprendimento se i contesti in cui le pratiche vengono realizzate sono iper-connessi, orizzontali, extra-organizzativi, internazionalizzati, on-line? Cosa possiamo dire dell'apprendimento quando intervengono alcune innovazioni che cambiano uno o più elementi dei sistemi di attività, quando, ad esempio, gli attori sono virtuali, quando parte dei meccanismi di potere e di divisione del lavoro prendono forma attraverso algoritmi, quando i contesti organizzativi diventano inafferrabili, quando il lavoro viene regolato e organizzato attraverso piattaforme on-line?

TOWARDS A DISCOURSE ON INNOVATION STARTING FROM WORK AND COLLECTIVE BARGAINING

Learning processes are closely related to the characteristics of organizational, social, technological, and regulatory contexts in which work and everyday practices are realized. More specifically we can say that learning develops within specific systems of activity (Engeström, Miettinen, Punamäki 1999) where different subjects (real and/or virtual actors) act on the basis of rules (explicit and tacit), in order to achieve specific goals. What happens when the rules, roles, artifacts, technologies and knowledge change? What happens to the learning processes if the contexts in which the practices are implemented are hyper-connected, horizontal, extra-organizational, internationalized, or online? What can we say about learning when some innovations intervene changing one or more elements of activity systems? What kind of learning and reflection on practice allows the subject to actively participate in the innovation processes?