

Il sogno ed il disincanto del knowledge management

di *Silvia Gherardi**

1. Introduzione¹

Una società che fa sempre più affidamento sui saperi esperti e sui lavoratori della conoscenza è una società che si interroga sui vantaggi ed i rischi connessi alla progressiva autonomizzazione di tale sfere di sapere sia in termini di democrazia (Lyotard, 1981; Giddens, 1994; Gibbson et al., 1994), sia in termini di gestione della conoscenza (Deetz, 1992).

Le organizzazioni e le istituzioni contemporanee si proclamano non gerarchiche, snelle e flessibili, mentre – sostiene Sennett (1999) – sono “concentrate senza essere centralizzate”. È questa una modalità di gestione nella quale la catena del comando non ha più la linearità della piramide bensì è divenuta più contorta e più complessa. Concentrazione senza centralizzazione non significa dunque una de-burocratizzazione, ma forme istituzionali più articolate che fanno affidamento sulla capacità manageriale di creare senso e significato, di motivare i lavoratori e gestire sistemi di conoscenze distribuite.

Quando l'organizzazione viene rappresentata come un sistema di conoscenza distribuita (Tsoukas, 1996) ciò implica una visione di un sistema non solo decentrato, ma anche indeterminato in quanto basato su conoscenze che si riconfigurano continuamente. Pertanto una società basata sulla conoscenza è

* Professore Ordinario di Sociologia dell'Organizzazione, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale - *Research Unit on Organizational Cognition and Learning* - Università degli Studi di Trento.

1. L'articolo presente nasce da una comunicazione che è stata presentata a Cagliari (18/19 ottobre 2002) al convegno organizzato dalla Società Italiana di Psicologia del Lavoro 'Apprendere nelle organizzazioni: Strategie per lo sviluppo delle competenze individuali e dell'organizzazione'. Ai colleghi Marco Depolo e Adalgisa Battistelli, con i quali ho discusso i temi qui presentati e che tanto mi hanno incitato ad elaborarli, va il mio ringraziamento.

una società che ha di fronte la sfida che le deriva dal bisogno di comprendere quali contesti organizzativi favoriscono l'apprendimento e la gestione della conoscenza. Da questo bisogno di sapere per gestire proviene lo stimolo che ha sostenuto in questi anni la ricerca sull'apprendimento organizzativo dapprima, sull'organizzazione che apprende poi (Tsang, 1997; Eastherby – Smith, Gherardi e Snell 1998) e sul knowledge management più recentemente (Prusak, 1997; Scarbrough, 1998).

Nei paragrafi che seguono mi propongo di esplorare la letteratura di questi ultimi anni non tanto per criticarla per quanto ha mancato di fare, quanto per riflettere su quali lezioni possiamo trarre e quali indicazioni si possono ritenere qualora lo spirito prescrittivo e manageriale delle facili ricette venga messo da parte. È mia convinzione infatti che il sogno che ha sostenuto fin qui i fautori del knowledge management stia giungendo ad un brusco risveglio. Le prime avvisaglie sono già riconoscibili e su queste vorrei basarmi non per infierire sulle promesse non mantenute, bensì per proseguire la ricerca su di un bisogno conoscitivo che è bene lungi dall'essere stato anche solo parzialmente colmato.

Le mie saranno riflessioni modeste in uno spirito non prescrittivo. Articolerò le mie riflessioni a partire da una posizione epistemologica specifica che ho altrove definito come “practice – based” (Gherardi, 2002) vale a dire un approccio all'apprendimento ed alla conoscenza organizzativa basato sul sapere pratico. Pertanto esplorerò dapprima quali lezioni possiamo trarre – in chiave di gestione della conoscenza – dalla comprensione di quel fenomeno unitario che possiamo definire come apprendere/lavorare o, se si preferisce, come sapere pratico. Successivamente prenderò in considerazione le principali critiche che possono essere rivolte al knowledge management inteso come approccio manageriale – informatico ed infine argomenterò sulle lezioni che possiamo trarre dai primi fallimenti di tale sogno di razionalizzazione.

2. Lavorare e apprendere in pratica

Per poter parlare di ‘conoscenza’ occorre esplicitare quale concezione si ha di essa. Seguendo un filone di studi che di recente si è affermato nell'ambito della sociologia della scienza e della tecnologia (Latour, 1999; Pickering, 2001) assumerò anche io una visione della conoscenza – sia scientifica che tecnologica, che quotidiana – come pratica sociale. Vale a dire che la conoscenza non viene ‘scoperta’ bensì prodotta attraverso le pratiche sociali in cui tanto gli scienziati, quanto i comuni lavoratori si impegnano nel loro quotidiano lavorare. La conoscenza dunque non pre-esiste in attesa di essere svelata, né esiste indipendentemente dal soggetto conoscente, bensì soggetto ed oggetto di conoscenza si definiscono (e si costruiscono) a vicenda entro le pratiche lavorative quotidiane. Per una definizione sociologia di ‘conoscenza’ si può fare riferimento a David Bloor, il fondatore del programma forte nella sociologia della conoscenza, il quale scrive (1991:5):

«Invece di definirla come una credenza vera – o meglio una credenza giustificata di verità – la conoscenza per i sociologi è ciò che le persone definiscono come conoscenza. Essa consiste di quelle credenze sulle quali le persone fanno affidamento e con le quali vivono. In particolare il sociologo si interesserà a quelle credenze che sono date per scontate o istituzionalizzate, o ritenute autorevoli da alcuni gruppi di persone. Questo può essere fatto riservando la parola 'conoscenza' per quanto venga sottoscritto dalla collettività e lasciando la parola credenza per le convinzioni individuali o idiosincratiche».

La conoscenza è dunque intrinsecamente sociale ed è mediata dalle relazioni sociali entro le pratiche della produzione, circolazione e riproduzione del sapere necessario a svolgere quel lavoro.

A questo proposito è paradigmatico il titolo del libro di Karin Knorr-Cetina, *The Manufacture of Knowledge*, che è stato tra i primi cosiddetti *laboratory studies* cioè studi che hanno analizzato le pratiche lavorative degli scienziati come attività di produzione di fatti scientifici. Analogamente agli scienziati che lavorano in un laboratorio, altri lavoratori ed altri professionisti quando imparano un mestiere e una professione imparano un modo di pensare e un modo di fare. Il sapere infatti circola nelle relazioni sociali e circola per mezzo di esse; appartiene alle comunità che lo sostengono e lo applicano.

Quando impariamo un mestiere o una professione ci appropriamo di un sapere esperto in quanto impariamo a porre le domande appropriate e nel farlo ci impadroniamo di un linguaggio e di una prospettiva per guardare al mondo. In tal senso è da intendere, a mio avviso, la lezione che ci viene dalla prospettiva sociale – contrapposta a quella cognitiva – delle comunità di pratica (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998; 2001; Blackler, 1999). Impariamo attraverso la partecipazione alle pratiche sociali che tengono insieme una comunità occupazionale. È nella comunità infatti che viene custodita e riprodotta la *forma mentis* di un sapere esperto e viene condivisa attraverso il confronto dei modi di vedere e ragionare fra esperti e fra esperti e novizi e fra novizi.

Nonostante il costrutto della comunità di pratica sia stato molto criticato (Contu, 2002; Contu e Wilmott, 2003) ritengo che sia ingeneroso sbarazzarsene come di un qualcosa passato di moda e così facendo, cancellare il debito intellettuale che abbiamo verso quanti hanno efficacemente popolarizzato l'idea che apprendere è partecipare con competenza. Ritengo più appropriata una ridefinizione del concetto che, nello spostare l'accento dalle comunità alle pratiche, sposti l'attenzione da un soggetto collettivo ad una serie di attività interdipendenti e sostenute da una logica interna (Gherardi e Nicolini, 2002). In questo senso si può dire che siano le pratiche che uniscono e creano una comunità, tessendo un sistema di conoscenza distribuito, e non che sia una comunità a produrre un insieme di attività. L'attenzione si sposta in tal modo dal soggetto alle relazioni. Di conseguenza ci si può interrogare sulle modalità che tengono insieme i soggetti, le attività, gli strumenti e le tecnologie nonché i saperi esperti che vengono condivisi e tramandati. Questo cambiamento di accento ci consente di collocarci entro una sensibilità analitica informata dalla sociologia della traslazione – o Actor-Network Theory – secondo la quale ciò che è im-

portante spiegare non è l'ordine, bensì le modalità dell'ordinare (Law, 1994). In altri termini occorre spiegare come il sapere che sostiene specifiche pratiche lavorative venga custodito, passato da una persona all'altra, mutato, perduto, vale a dire prodotto e riprodotto entro le pratiche sociali. La pratica è pertanto definibile come una modalità, relativamente stabile e socialmente riconosciuta, dell'ordinare elementi eterogenei quali, persone, conoscenze, artefatti e tecnologie in un insieme coerente.

Una prima risposta sulle modalità di trasmissione e condivisione del sapere l'ho già implicitamente data: attraverso la relazione sociale. Anche quando siamo chiusi da soli nel nostro ufficio, pensando alla soluzione di un problema, stiamo facendo tesoro del sapere degli altri; quando produciamo una idea innovativa, essa è tale solo in relazione al sapere custodito e trasmesso entro una comunità. Nonostante i membri di una comunità cambino e si avvicendino – come nello studio esemplare di Cook e Yanow, 1993 Sui produttori di flauti – spesso i fondamenti di un corpo di sapere rimangono intatti per generazioni.

Una seconda risposta sottolinea invece la materialità sia nelle pratiche sociali che del sapere, individuando negli artefatti degli importanti intermediari che collegano fra loro elementi umani e non umani. Gli intermediari che, nel trasmettere il saper contribuiscono a trasformarlo (Nicolini 2001), sono oggetti quali i libri, gli archivi, le procedure scritte e non scritte, le architetture, le storie, i miti e anche le nuove tecnologie informatiche di knowledge management. Il ruolo attivo degli artefatti nel trasferire/trasformare la conoscenza è stato descritto in modo esemplare da Latour (1995) attraverso il photo-reportage che con lo scherzoso titolo “The ‘Pedofil’ of Boa Vista: A Photo-Philosophical Montage”, descriveva il processo di trasformazione della conoscenza sulla foresta amazzonica dal luogo di contatto tra la selva e gli umani terminava nella scrittura di un articolo scientifico. A differenza dell'informazione che è un oggetto che può essere accatastato, conservato e spostato da un luogo all'altro, possiamo concludere che il conoscere è una attività ed è una attività che usa arnesi, strumenti, tecnologie e conoscenza situate nel corpo e nella mente.

Il conoscere è dunque definibile come un processo attivo che avviene entro pratiche sociali situate che coinvolgono tanto la mente delle persone (la cognizione) quanto il corpo (il sentire, la conoscenza estetica), quanto la società (le relazioni con gli altri), quanto la materialità del mondo (la tecnologia, il sapere incorporato dagli artefatti).

Di conseguenza l'unità di analisi più appropriata per comprendere come i saperi esperti vengono prodotti e riprodotti e quali siano i contesti organizzativi che favoriscono/ostacolano tali processi sono le pratiche lavorative e le attività dell'organizzare materiali eterogenei – umani e non-umani - al loro interno e non “l'organizzazione”.

Lavorare e apprendere in pratica accade in vari modi – individualmente e collettivamente – in forme diverse – esplicite e tacite – e tramite intermediari diversi – relazioni sociali ed artefatti. Tuttavia è importante ricordare che nelle organizzazioni e nelle concrete pratiche lavorative le persone comunque ap-

prendono e non sempre e non soltanto apprendono ciò che le organizzazioni vorrebbero che apprendessero. Questo avvertimento ha lo scopo di tener presente come la retorica dell'apprendimento organizzativo e dell'organizzazione che apprende sostenga una ideologia manageriale basata sulla visione strumentale della conoscenza come cosa buona in sé, prodotta per essere messa a disposizione dell'organizzazione e scambiata in modo disinteressato (Gherardi, 1999). Ricordare l'inestricabile nesso tra sapere e potere (Foucault, 1980) è doveroso per affermare che le pratiche lavorative e le comunità che le mettono in atto sono il luogo privilegiato di analisi dell'apprendimento individuale e collettivo, tacito ed esplicito. Il conoscere è sempre un atto creativo (Bruner, 1990) di appropriazione e ri-appropriazione ed il condividere la conoscenza equivale a ri-creare nel presente il sapere del passato.

Quando affermo che un muratore – o un pianista – è una persona che ha una conoscenza specifica di come si costruisce un muro – o si suona un piano – intendo dire che la conoscenza del muratore – o del pianista – viene definita in relazione alla pratica del “costruire muri” piuttosto che del “suonare pianoforti”. Il sapere pratico viene quindi definito in relazione ad un conoscere situato entro una pratica (o un insieme di pratiche), non ad una astratta conoscenza della scienza delle costruzioni o della musica o di specifiche tecnologie. Il sapere esperto può avere una base di conoscenze astratte, ma ciò non è necessario pragmaticamente. Esso ha una base emergente dalle attività pratiche intraprese allo scopo di produrre un effetto. Inoltre il sapere pratico è connesso con l'abilità sociale di dimostrare competenza sociale e comunicativa e di farlo entro una comunità che ne custodisce e riproduce i codici comunicativi, etici ed estetici.

Si tenga presente che il campo di studi focalizzato sulle pratiche non costituisce un approccio unitario (Gherardi, 2000, Schatzki, 2001), ed anzi la pratica come unità di analisi consente di rifarsi contemporaneamente sia alla tradizione pragmatista che definisce la conoscenza in relazione alla capacità di trasformare una situazione problematica in una situazione non-problematica, sia in relazione alla tradizione fenomenologica che colloca la conoscenza entro l'orizzonte del senso comune, del dato per scontato, dell'abituazione, della tradizione e dell'habitus.

Queste due tradizioni filosofiche consentono di collocare la rappresentazione di ciò che chiamiamo “conoscenza” entro due scenari di sfondo diversi e complementari. Da un lato la conoscenza viene definita in relazione all'azione, alla strumentalità e alla intenzionalità, dall'altro in relazione alla tradizione, alla relazionalità, alla corporalità e alla quotidianità. Questa duplicità del sapere custodito nelle pratiche è reso dal concetto di sapere situato che veicola il significato di:

- a) sapere situato nel contesto e dunque contingente ed emergente in relazione agli scopi pratici a cui è diretto;
- b) sapere situato nell'esperienza e dunque anche nella corporalità ed emozionalità;

- c) sapere situato nell'uso locale e dunque dipendente anche dal linguaggio, dalla comunicazione e dalla partecipazione ad una comunità;
- d) sapere situato in una molteplicità di interessi e di relazioni di potere.

Pertanto l'idea di sapere situato nelle pratiche ci consente di formulare una rappresentazione processuale della conoscenza come inestricabilmente congiunta alle pratiche sociali del conoscere pratiche indirizzate a produrre effetti sociali.

3. Il sogno del knowledge management

Nel panorama degli studi organizzativi che problemizzano l'apprendimento e la conoscenza l'ultima etichetta che si è affermata, per numero di articoli e di egemonia esercitata nel dibattito, è quella di knowledge management (KM) che disciplinarmente nasce all'interno della cosiddetta Knowledge Economics e che si unisce strettamente all'informatica.

È principalmente la teoria della dipendenza dalle risorse (Nelson e Winter, 1982) che concettualizza il rapporto attraverso la metafora dell'albero della conoscenza: il tronco ed i rami principali sono i prodotti centrali, mentre il sistema delle radici rappresenta la competenza distintiva (Prahalad e Hamel, 1990). La reificazione della conoscenza diviene più aperta e dichiarata come bene trasferibile ed oggettivizzato nell'approccio del *knowledge management*, in cui la conoscenza è quasi sinonimo di informazione che viene creata, disseminata e incorporata in prodotti, servizi e sistemi operativi. La conoscenza operativa esiste nelle organizzazioni ad un livello tacito e le routine organizzative costituiscono il sistema di trasporto di tale conoscenza.

Ovviamente il problema del gestire la conoscenza – ammesso che sia possibile gestirla – e degli strumenti concettuali e materiali per farlo non si esaurisce entro tale approccio. Pertanto scelgo di mantenere il termine in inglese e di far uso del suo acronimo per riferirmi esplicitamente a quel corpo di letteratura, mentre mantengo il termine in italiano per enfatizzare il fatto che la gestione della conoscenza è un tema interdisciplinare più ampio e che le critiche formulate al suo interno e dirette verso il KM possono arricchire il suo impianto.

La critica, perché non sia fine a se stessa, deve contenere sempre un elemento di utopia e pertanto voglio iniziare la mia critica proprio a partire dall'elemento utopico che, parzialmente, condivido. Il sogno del KM si basa sull'idea che se le organizzazioni possono far sì che i propri dipendenti archivino il sapere che producono nel mentre che lavorano e che essi stessi facciano riferimento all'analogo lavoro di conservazione fatto dagli altri, allora si creerebbe una rete globale che consentirebbe alle imprese di lavorare con maggiore efficacia ed efficienza.

Questo sogno si basa dunque su due assunti principali: che il sapere sia "archiviabile" in qualche forma con il sostegno dei sistemi informativi; che sia "ri-usabile" da altri e che possa essere capitalizzato. In questa concettualizza-

zione della gestione conoscenza risaltano evidenti sia le ragioni del connubio fra KM e informatica, sia il carattere di “oggetto” che l’economia della conoscenza attribuisce al sapere come risorsa. Questo approccio disciplinare si basa sul presupposto che la conoscenza sia divenuta, insieme alla terra e ai mezzi di produzione, uno dei principali fattori di produzione e che come tale vada organizzato e gestito (Bartlett e Ghoshal, 1993; Miyazaki, 1994; Kay, 1993).

Davenport e Prusak (1998:17) definiscono la conoscenza come una risorsa tangibile che può venir mobilizzata per conseguire un vantaggio competitivo. Dixon (2000) la definisce come una risorsa che deve venir condivisa dai membri di una organizzazione, ma non indica, né discute, le motivazioni dei lavoratori per farlo.

Stante questa concezione della conoscenza come uno stock di know – how si capisce facilmente come la principale critica che si rivolge al KM abbia assunto i toni peggiorativi dell’accusa di mercificazione, reificazione e colonizzazione (Frank 2000; Lilley 2001).

All’impianto teorico della letteratura del KM sono state rivolte numerose critiche che riassumo brevemente prima di passare ad esaminare i casi concreti di applicazioni che sono stati oggetto di riflessione critica.

Le critiche principali al KM sono state indirizzate a:

- 1) una visione semplicistica ed oggettivante sia della conoscenza, sia del come questa possa essere gestita (Alvesson e Kärreman, 2001, Xu, 2000);
- 2) uno scarso interesse ad esplorare la relazione fra la conoscenza ed il potere (Empson, 2001);
- 3) gran parte della letteratura sul KM assume un approccio basato sull’*information technology* (Fahey e Prusak, 1998) che tende a trattare la conoscenza come informazione;
- 4) si presuppone una relazione lineare fra conoscenza ed azione, senza considerare che la conoscenza si estende oltre i limiti di ciò che è utile o strettamente strumentale (Pfeffer e Sutton, 2000).

Per attenuare la gravità delle critiche occorre dire che spesso quando un nuovo tema di ricerca appare, specialmente nell’ambito dei management studies, l’approccio normativo e prescrittivo prevale su di un approccio analitico e critico. A mio avviso il carattere pervasivo delle critiche rivolte al KM nell’intento di allargarne il campo di applicazione è stato espresso molto bene da Knorr Cetina (1999:8) quando afferma che: «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». Accanto alla posizione che sottolinea come la gestione della conoscenza implichi una coerente cultura della conoscenza possiamo collocare la posizione di quanti, non rigettando l’approccio tecnologico a supporto del trattamento della conoscenza, mettono in risalto la componente sociale della gestione tecnologica.

A questo proposito è assai equilibrata la posizione di McDermott (1999) che sostiene che le tecnologie dell'informazione hanno ispirato il KM, ma non possono da sole assicurare la gestione della conoscenza.

I limiti dell'approccio tecnologico al KM sono identificabili in:

- a) le applicazioni di KM, intese come sistema informatico per la gestione della conoscenza, sono sviluppate secondo regole dell'attenzione che si focalizzano sul come identificare le informazioni, come costruire tassonomie e consentire gli accessi;
- b) molte applicazioni di KM trattano le questioni relazionali e culturali come fattori secondari da risolvere in sede di implementazione (McDermott, 1999).

In altri termini è sotto accusa l'aver trasferito strumenti di gestione delle informazioni al disegno di sistemi di gestione della conoscenza, mentre il far crescere la conoscenza implica una gestione contemporanea di un insieme di componenti umane e non umane. I sistemi informativi sono solo una delle componenti non – umane.

I limiti dell'approccio manageriale al KM sono poi identificabili principalmente in:

- a) il fatto che la gestione della conoscenza sia fundamentalmente diversa dalla gestione di una organizzazione produttiva che si basa sulla tecnologia di trasformazione (Spender, 1998);
- b) gestire è un processo al quale non corrispondono soluzioni tecniche che possono essere comprate “chiavi in mano”.

A mio avviso infatti è importante tener presente che il gestire la conoscenza implica il gestire un processo organizzativo e non semplicemente acquistare un “sistema di gestione della conoscenza”.

C'è chi ha definito la gestione della conoscenza come un ossimoro in quanto contiene una contraddizione: mentre la conoscenza è fluida e processuale, il management è diretto a stabilire ordine e controllo (Weick e Westley, 1999).

Infine una critica ancora più radicale andrebbe rivolta al KM per le modalità secondo le quali rappresenta le organizzazioni ed i suoi processi. Non si può infatti problematizzare il cosa sia conoscenza, cosa sia conoscenza utile e come gestirla senza avere consapevolezza critica che le tecnologie di rappresentazione che vengono utilizzate – tanto dai membri di una organizzazione, quanto dai ricercatori, quanto dai consulenti che disegnano i sistemi informatici – sono solo tecniche di rappresentazione della realtà e non la “realtà oggettiva” e che rappresentazioni diverse creano realtà testuali diverse (Cooper, 1992, Reich, 1991). Le organizzazioni utilizzano già numerose tecnologie di rappresentazione di se stesse: organizzazioni, sistemi di contabilità, strumenti e artefatti di comunicazione dell'immagine e dell'identità ecc.

Il gestire la conoscenza può venir considerato come un problema conoscitivo basato sulla gestione delle rappresentazioni dei suoi processi. Ho preferito

non entrare nel dettaglio delle critiche rivolte al KM in quanto l'impostazione ad essa alternativa – l'apprendimento basato sulle pratiche – contiene l'alternativa a molte delle problematiche che sono state sollevate. Inoltre penso che dall'analisi delle prime applicazioni per molti versi insoddisfacenti di KM si possono trarre degli utili suggerimenti.

Al momento la letteratura che riporta un bilancio su esperienze empiriche è assai ridotta, tuttavia l'applicazione di uno strumento come Lotus Notes (ma non solo questo) è stato fonte di un insieme di considerazioni interessanti (Van Krogh, Ichigo e Nonaka, 2000, McDernott, 1999; Martesson, 2000).

Il sotto-utilizzo delle potenzialità di un sistema tecnologico ci fanno riflettere sui punti seguenti:

- a) i team virtuali sembrano aver bisogno di aver costruito una relazione significativa (faccia a faccia?) prima di iniziare a collaborare efficacemente;
- b) le informazioni più interessanti per una comunità sembrano essere quelle informazioni che non possono venir scritte, che abbisognano di poter passare di bocca in bocca perché lo scriverle risulterebbe compromettente o perché non possono essere descritti tutti i particolari del contesto entro il quale l'informazione assume significato. Questo è ad esempio particolarmente calzante per i sistemi di Customer Relationship Management, ove le informazioni "calde" sui clienti non vengono registrate, ma circolano nella comunità dei venditori inestricabilmente congiunte alla credibilità della fonte;
- c) se un gruppo di persone non condivide già le conoscenze, ha l'abitudine ad interagire con frequenza, sa cosa può essere giudicato "interessante" piuttosto che "risaputo" o "irrilevante", la tecnologia da sola non può creare la relazione sociale né sostituirsi ad essa;
- d) le maggiori difficoltà che una organizzazione incontra nell'implementare sistemi di KM consistono nel cambiare le abitudini di lavoro e le culture radicate nei modi abituali di fare le cose entro una comunità occupazionale.

Una lezione che possiamo trarre da questo insieme di fatti riguarda il disegno delle infrastrutture per la condivisione della conoscenza.

Infatti per condividere conoscenza occorre sapere chi la userà ed a quale scopo in quanto il mettere a disposizione altrui il proprio sapere comporta avere una immagine dell'audience per la quale quel sapere abbia un senso nel presente. In questa direzione stanno facendo ricerca tanto i sociologi quanto gli informatici che si ispirano al "participatory design" (Kensing, Blomberg, 1998; Schuler, Namioka, 1993) e che analizzano le pratiche lavorative per modellare su di esse le pratiche di condivisione del sapere supportate da tecnologie ICT.

In questo ambito si pone in particolare sia il problema del potere, che quello della democrazia (Mantovani, 1994) e, considerando anche l'ambito degli studi che hanno guardato alla gestione della conoscenza non solo come problematica interna ad una organizzazione, bensì tra una pluralità di organizzazioni che cooperano al loro interno (Robertson, Swan, e Newell, 1996) si può

dedurre che le tecnologie di ICT sono più efficaci nella loro capacità di mettere in contatto persone fisicamente lontane piuttosto che nel “creare” i luoghi dove custodire sapere al quale dare accesso comune.

In altri termini, dal punto di vista tecnico, si possono identificare due modalità di uso delle tecnologie informatiche: strumenti di groupware che perseguono l’obiettivo di catturare la conoscenza tacita e, nel renderla esplicita, metterla a disposizione del gruppo e strumenti di predisposizione – tramite Intranet – di documenti che facilitino il reperimento di informazioni per quanti ne abbisognano.

La difficoltà maggiore è connessa al primo obiettivo in quanto il considerare la dimensione del sapere tacito senza prendere la scorciatoia di definirlo come quel sapere che non è esplicitato – richiede di fare i conti con le persone e le relazioni sociali e non con dati e documenti, cosa più semplice e rassicurante (Storey e Barnett, 2000; Bailey e Clarke, 2000). Pertanto il problema delle persone e della gestione delle risorse umane diventa centrale anche per la gestione della conoscenza (Soliman e Spooner, 2000). L’arte dell’esperto sta infatti nel trasformare le informazioni in soluzioni, in nuova conoscenza, in qualcosa di altro.

Le difficoltà che le prime applicazioni di KM hanno causato alle organizzazioni che le hanno adottate (Beckett, Wainwright, Bance, 2000) possono essere utilizzate per una migliore comprensione della problematica della gestione della conoscenza e nel prossimo paragrafo passerò ad illustrare ciò che al momento abbiamo appreso dall’esperienza altrui.

4. Le lezioni apprese dal fallimento del KM

Gran parte delle riflessioni utili alla comprensione di quali contesti favoriscano/ostacolino la gestione della conoscenza nelle organizzazioni sono collocabili a livello dell’apprendimento entro le comunità di pratica e di conseguenza chiamano in causa la gestione delle persone e le politiche del personale. A questo livello indirizzano anche le considerazioni che seguono, tuttavia è doveroso ricordare che il livello dell’apprendimento organizzativo e di quello inter-organizzativo o istituzionale è imprescindibile.

Infatti è a livello strategico dell’organizzazione che si pone la domanda su quali siano le competenze distintive di quell’organizzazione e si possono avere le risposte circa la valorizzazione relativa dei diversi saperi esperti e di quali strategie siano più consone al trattamento più o meno standardizzato delle conoscenze di base e specialistiche.

Inoltre sempre a livello dell’organizzazione nel suo complesso è da ricordare sia l’ammonimento di Knorr–Cetina circa le culture della conoscenza, sia il fatto che gestire la conoscenza ha a che vedere con tutte le tecnologie di rappresentazione usate per trasformare le informazioni in significati. Per gestire la conoscenza che una organizzazione ha dei suoi processi e risultati occorre preliminarmente una conoscenza di tipo integrativo che metta in relazione le rap-

presentazioni numeriche, con quelle grafiche e discorsive per poter produrre una immagine coerente di ciò che si sa e contemporaneamente riflettere criticamente sull'immagine che così viene formandosi. A questo proposito è molto calzante l'osservazione fatta da Styhre (2002) per cui piuttosto che interrogarsi sul miglior sistema di KM, è opportuno che il management si chieda quanto è soddisfatto delle modalità di gestione della conoscenza che di già sono operative. Questa osservazione ha lo scopo di sottolineare il grado di consapevolezza che a livello manageriale può esistere in varia misura rispetto alla gestione della conoscenza. Comunque le strategie organizzative gestiscono i saperi organizzativi, la differenza non sta nell'acquistare o meno un nuovo pacchetto esperto o seguire o meno una ultima moda manageriale, ma nel gestire con maggiore sensibilità gli aspetti connessi alle risorse cosiddette invisibili.

Una seconda avvertenza riguarda poi il livello della collaborazione interorganizzativa e istituzionale. Il fenomeno più evidente in questo campo è relativo alle dinamiche riguardanti la ricerca e lo sviluppo dell'innovazione in generale. Fare ricerca oggi più che mai significa gestire reti di collaborazioni tra organizzazioni e istituzioni basate sulla creazione e condivisione di sapere esperto. La stessa problematica la ritroviamo entro le reti interorganizzative di implementazione/creazione di politiche pubbliche particolarmente complesse. Cooperazione e competizione sono compresenti insieme al dilemma per l'esplorazione di campi o opportunità nuove e viceversa lo sfruttamento delle conoscenze già possedute (nei termini di March (1996) il dilemma fra *exploration* o *exploitation*, cioè ricerca di nuova conoscenza o sfruttamento di quella che già si possiede).

Dagli studi che hanno considerato questo livello di apprendimento organizzativo (Arujo, 1998 per una rassegna critica) abbiamo ricavato una lezione significativa: è possibile gestire la conoscenza e la condivisione dei saperi attraverso opportune misure manageriali e tecnologiche, tuttavia rimane un fondo di sapere difficilmente trasferibile che von Hippel (1994) ha efficacemente denominato *sticky*, cioè appiccicoso in quanto circola solo entro le reti sociali (Cross et al. 2001). Per quanto il benchmarking e il trasferimento delle buone pratiche contribuiscano ad arricchire la cassetta degli attrezzi del management, rimane il fatto che il sapere in quanto attività umana è elusivo e spesso idiosincratico. Rimane il fatto che non tutte le organizzazioni sono implicate in relazioni di apprendimento e sfruttamento del sapere così intese come l'esempio precedente, tuttavia quell'esempio può essere paradigmatico del fatto che le relazioni esterne all'organizzazione sono sempre più rilevanti per i manager e che la stessa formazione manageriale ha subito un mutamento che dalla specializzazione funzionale e rivolta all'interno dell'organizzazione l'ha portata alla relazionalità ed all'esterno dell'organizzazione. Ai manager si richiede capacità di networking (tessere relazioni) nonché Knotworking (Engstrom, 1999), letteralmente fare nodi cioè alleanze.

Avendo quindi in mente che quando ci focalizziamo sul contesto di lavoro questo è inserito entro altri contesti più ampi ai quali si relaziona, possiamo entrare in dettaglio nei suggerimenti che le esperienze fin qui compiute offrono.

In primo luogo la letteratura è unanime nell'indicare di sostenere le comunità che custodiscono i saperi esperti. Per favorire la condivisione del sapere occorre dunque conoscere e riconoscere le pratiche che custodiscono il sapere esperto e favorire lo sviluppo delle comunità che tali pratiche mettono in atto e ne hanno la padronanza (il mastery). Le tattiche manageriali per sostenerle sono le più semplici: dal destinare del tempo di lavoro alle pratiche della condivisione, al creare occasioni di networking informale, al fornire spazi condivisibili, al sistema premiante per la condivisione e la trasmissione di conoscenza.

In secondo luogo vi è la raccomandazione di sollecitare le passioni (McDermott, 1999). Può essere rilevante, tanto per l'organizzazione quanto per l'accrescimento del sapere esperto di una comunità, lo scoprire cosa appassiona una comunità, per cosa una comunità compete e cosa essa trova "interessante". Non solo le organizzazioni si formano spontaneamente intorno ai temi che mobilitano le passioni professionali, ma un sistema informatico radicato entro la struttura della rilevanza di una comunità diventa più facilmente posseduto dalla comunità che se ne appropria e lo usa ed usandolo lo arricchisce e trasforma. Infatti i sistemi informatici di KM diventano più facilmente artefatti della comunità quando rispecchiano la loro lingua, il sistema categoriale in uso, quando raccontano "una storia" della disciplina nel linguaggio della disciplina stessa.

In terzo luogo vi è la raccomandazione a rispettare la proprietà intellettuale. In analogia al copyright dei prodotti culturali ed artistici occorre riconoscere la proprietà collettiva del sapere a coloro che tale sapere producono. In termini diversi si potrebbe dire di prestare attenzione ai rapporti di potere basati sul sapere in modo da poter considerare che le negoziazioni tra management e comunità o fra le diverse comunità rispettino un principio di equità percepita. Rispettare la proprietà intellettuale comporta anche – per i manager – delegare a quanti "padroneggiano" il sapere esperto, la cura dello stesso e le decisioni ad essa correlate. Ad esempio delegare le decisioni che riguardano il disegno e la manutenzione dei sistemi informatici di sostegno: come stabilire il mix di condivisione formale / informale, come organizzare gli standard e così via.

In quarto luogo si suggerisce di predisporre strutture di sostegno a partire dalla considerazione che è più importante il soggetto della conoscenza che non l'oggetto di conoscenza. Pertanto in letteratura si trova la convinzione che le strutture di supporto vadano pensate in funzione dei soggetti e del prendersi cura di processi che mettono i soggetti in relazione fra loro e con altre comunità.

Infine si sottolinea l'importanza di promuovere una cultura della condivisione. Ciò comporta per il management innanzitutto una riflessione critica sulle proprie pratiche implicite di gestione della conoscenza. Infatti una cultura della condivisione può mettere radici solo se la più radicata cultura dell'espropriazione della conoscenza a favore dell'organizzazione viene estirpata. Non occorre ricordare infatti come fin dai tempi della nascita del movimento per l'organizzazione scientifica del lavoro una delle poste in gioco fra

il management ed i lavoratori è stata la proprietà della conoscenza del lavoro prodotta nel corso del lavorare stesso. Una cultura della condivisione non solo va contro il desiderio del controllo, ma per alimentarsi necessita anche di misure, politiche e sistemi premianti a sostegno delle pratiche di condivisione.

5. Conclusioni

Il sogno della gestione della conoscenza contiene un elemento utopico che è al cuore delle possibilità di sviluppo futuro di tecniche, tecnologie e culture della trasmissione e creazione di conoscenza.

Le applicazioni che oggi conosciamo al KM sono i primi tentativi di misurarsi in pratica con queste problematiche ed i fallimenti di cui si incomincia a sapere, nonché le critiche numerose che sono state rivolte al suo impianto teorico possono costituire uno stimolo per ripensare cosa s'intenda per gestione, per conoscenza e per processi e contesti che favoriscono/ostacolano le pratiche del lavorare e dell'apprendere. La prima lezione che si può trarre è che occorrono concezioni meno limitate della conoscenza di quella di "oggetto" o "merce" che può essere prodotta, confezionata, trasportata e ri-usata senza che le sue proprietà vengano alterate. Questa prima lezione ha un importante corollario: se la conoscenza è un processo e un'attività umana, essa non può essere gestita al pari degli altri fattori tangibili di produzione. Una alternativa teorica all'impianto del KM è stata individuata nell'approccio all'apprendere ed al conoscere basato sulla pratica. Nelle pratiche lavorative infatti il fare, il conoscere e l'innovare sono attività compresenti ed indistinguibili ed il sapere pratico che connette quella comunità che si forma attorno ad una pratica data costituisce il collante che crea identità, partecipazione attività ed artefatti di una pratica. Le pratiche custodiscono il sapere necessario e sono il luogo di riproduzione e mutamento di tale sapere.

Avendo quindi in mente una rappresentazione del sapere pratico come attività di appropriazione, creazione e ri-creazione della conoscenza nel mentre che viene utilizzata possiamo vedere come in letteratura vi siano buone e cattive metafore per rappresentare la conoscenza. A mio avviso la letteratura sul KM è basata su metafore che, oggettivando la conoscenza, non sono in grado di coglierne il carattere emergente. Le più comuni metafore infatti parlano il linguaggio dell'accumulare informazioni, capitalizzare la conoscenza, fare il taglia e incolla delle buone pratiche e via dicendo. Viceversa il carattere emergente, autogenerantesi e sempre instabile della conoscenza viene catturato meglio da immagini di tipo processuale che si basano su analogie come l'improvvisazione nel jazz, il guardare con gli occhi di ..., il ripercorrere i passi di ..., la conversazione aperta e così via.

Abbiamo delineato alcune riflessioni per comprendere, a partire dalle esperienze che si trovano in letteratura, come poter favorire i contesti lavorativi favorevoli all'apprendimento.

Le sfide per l'accrescimento della capacità di gestire la conoscenza nelle organizzazioni e nella società si collocano ad una pluralità di livelli:

- culturale: sviluppare rappresentazioni più efficaci e sostenere culture della conoscenza;
- sociale: far crescere comunità di pratica capaci di fare, pensare ed innovare e di negoziare equamente lo scambio con l'organizzazione;
- individuale: persone aperte alla diversità, tolleranti delle idee altrui ed amanti del sapere;
- tecnologica: sistemi che consentono di trattare sia l'informazione che la capacità di pensare insieme (McDermott, 1999);
- manageriale: capacità di promuovere contesti lavorativi che valorizzino la condivisione del sapere esperto.

Riferimenti bibliografici

- Alvesson M., Kärreman D. (2001), "Odd Couple: Making Sense of the Curious concept of Knowledge Management", *Journal of Management Studies*, 38/7: 995-1018.
- Arujo L. (1998), "Knowing and Learning as Networking", *Management Learning*, 29: 317-36.
- Bailey C., Clarke M. (2000), "How do Managers Use Knowledge About Knowledge Management?", *Journal of Knowledge Management*, 4/3: 235-243.
- Bartlett C.A., Ghoshal S. (1993), "Beyond the M-form: Toward a managerial theory of the firm", *Strategic Management Journal*, 14, 23-46.
- Beckett A., Wainwright C., Bance D. (2000), "Knowledge Management: Strategy or Software?", *Management Decision*, 38/9: 601-605.
- Blackler F. (1999), "Il processo di conoscenza come prodotto delle comunità", *Studi Organizzativi*, 3: 5-18.
- Bloor D. (1991), "The Strong Programme in the Sociology of Knowledge", *Knowledge and Social Imagery*.
- Bruner J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- Contu A. (2000), "L'apprendimento situato e la semiotica della pratica: nuovi vocabolari per l'apprendimento organizzativo", *Studi Organizzativi*, 2: 83- 106.
- Contu A., Willmott H. (2003), "Re-embedding Situatedness: the importance of power relations in learning theory", *Organization Science*, forthcoming.
- Cook S., Yanow D. (1993), "Culture and Organizational Learning", *Journal of Management Inquiry*, 2: 373-90.
- Cooper R., (1992), "Formal Organization as Representation: Remote Control, Displacement and Abbreviation", in M. Reed, M. Hughes, *Rethinking Organizations: new Directions in Organization Theory and Analysis*, London, Sage.
- Cross R., Parker A., Prusak L., Borgatti S. (2001), "Knowing what we Know: Supporting Knowledge Creation and Sharing in Social Networks", *Organizational Dynamics*, 30/2: 100-120.
- Davenport T.H., Prusak L. (1997), *Information Ecology: Mastering the Information Knowledge Environment*, New York:Open University Press.
- Deetz S. (1992), *Democracy in an Age of Corporate Colonization*, Albany; State of New York University Press.

- Easterby-Smith M., Snell R., Gherardi S. (1998), "Organizational Learning and Learning Organization: Diverging Communities of Practice?", *Management Learning*, 29: 259-72.
- Empson L. (2001), "Introduction: Knowledge management in Professional Service Firms", *Human Relations*, 54/7: 811-817.
- Engeström Y., Engeström R. & Vähäaho T. (1999), "When the center does not hold: The importance of knotworking", in S. Chaiklin, M. Hedegaard & U.J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice*, Aarhus: Aarhus University Press.
- Foucault M. (1980), *Power/Knowledge*, New York: Pantheon.
- Frank T. (2000), *One Market under God: Extreme Capitalism, Market Populism, and the End of Economic Democracy*, New York: Doubleday.
- Gherardi S. (1999), "Learning as Problem-driven or Learning in the Face of Mystery?" *Organization Studies*, 20: 101-24.
- Gherardi S. (2000), "La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo", *Studi Organizzativi*, 1: 55-71.
- Gherardi S., Nicolini D. (2002) "Learning in a constellation of interconnected practices: canon or dissonance?", *Journal of Management Studies*, Vol. 39, 4,
- Gibbons M., Nowotny H., Limoges C., Schwartzman S., Scott P. and Trow, M. (1994), *The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, Bologna, il Mulino.
- Kay J. (1993), *Foundations of Corporate Success: How Business Strategies Add Value*, Oxford: Oxford University Press.
- Kensing F., Blomberg J. (1998), "Participatory Design: issues and Concerns", *Computer Supported Cooperative Work*, 7: 167-185.
- Knorr-Cetina K. (1981), *The Manufacture of Knowledge*, Oxford: Pergamon Press.
- Knorr-Cetina K. (1997), "Sociality with Objects: Social Relations in Postsocial Knowledge Societies", *Theory, Culture and Society*, 14/4: 1-30.
- Lyotard J. (1981), *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli.
- Latour B. (1999), *La scienza in azione*, Torino, Edizioni di Comunità.
- Latour B. (1995), "The 'Pedofil' of Boa Vista: A Photo-Philosophical Montage", *Common Knowledge*, 4: 144-87.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.*, Cambridge: Mass. University Press.
- Law J. (1994), *Organizing Modernity*, Oxford, Blackwell.
- Lilley S. (2001), "The Language of Strategy", in R. Westwood and S. Linstead, *The Language of Organization*, London: Sage.
- Mantovani G. (1994), "Is Computer Mediated Communication Intrinsically Apt to Enhance Democracy in Organizations?", *Human Relations*, 47/1: 45-62.
- March J.G. (1996), "Exploration and Exploitation in Organizational Learning", in M. Cohen and L. Sproull (eds.), *Organizational Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage, 101-23.
- Martesson M. (2000), "A Critical review of Knowledge management as a Management Tool", *Journal of Knowledge Management*, 4/3: 204-216.
- Miyazaki K. (1994), *Building Competences in the Firm: Lessons from Japanese and European Optoelectronics*, London: Macmillan.
- Nelson R. and Winter S. (1982), *An Evolutionary Theory of Organizational Change*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Nicolini D. (2001), "Il tessuto interorganizzativo della sicurezza: una visione prossimale", *Studi Organizzativi*, 2-3: 93-116.
- Nixon N. (2000), *Common Knowledge*, Cambridge: Harvard Business School Press.
- McDermott R. (1999), "Why Information Technology Inspired but Cannot Deliver Knowledge Management", *California Management Review*, 41,4: 103-117.
- Pfeffer J., Sutton R. (1999), *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action*, Cambridge: Harvard Business Press.
- Pickering A. (2001), *La scienza come pratica e come cultura*, Torino, Edizioni di Comunità.
- Prahalad C.K., Hamel G. (1990), "The Core Competence of the Corporation", *Harvard Business Review*, May-June: 79-91.
- Prusak L. (1997), *Knowledge in Organizations*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Reich R. (1991), *The Work of Nations*, London, Simon & Schuster.
- Robertson M., Swan J., Newell S. (1996), "The Role of Network in the Diffusion of Technological Innovation", *Journal of Management Studies*, 1996, 33(3): 335-361.
- Scarbrough H., Swan J., Preston J. (1998), *Knowledge management and the Learning Organization: the IPD Report*, Institute of Personnel Development.
- Schatzki T.R., Knorr Cetina K., von Savigny E. (a cura di) 2001, *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London and New York: Routledge.
- Schuler D., Namioka A. (1993), *Participatory Design: principles and Practices*, Hillsdale: Erlbaum.
- Sennett R. (1999), *L'uomo flessibile*, Milano, Feltrinelli.
- Soliman F., Spooner K. (2000), "Strategies for Implementing Knowledge Management: Role of Human Resources Management", *Journal of Knowledge Management*, 4/4: 337-345.
- Spender J.-C. (1998), "Pluralist Epistemology and the Knowledge-based Theory of the Firm", *Organization*, 5/2: 233-256.
- Storey J., Barnett E. (2000), "Knowledge management Initiatives: Learning from Failure", *Journal of Knowledge Management*, 4/2: 145-156.
- Styhre A. (2002), "Thinking with AND: Multiplicity and Management Concepts", *Organization*, 9/3: 459-475.
- Tsang E. (1997), "Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research", *Human Relations*, 50/1: 73-90.
- Tsoukas H. (1996), "The Firm as a Distributed Knowledge System: A Constructionist Approach", *Strategic Management Journal*, 17 (Winter special issue): 11-25.
- Von Hippel E. (1994), "Sticky Information and the Locus of Problem-Solving - Implications For Innovation", *Management Science*, 40, 4: 429-439.
- Von Krogh G., Ichijo K., Nonaka I. (2000), *Enabling Knowledge Creation*, Oxford: Oxford University Press.
- Weick K.E., Westley F. (1996), "Organizational Learning: Affirming An Oxymoron", in Clegg S.R., Hardy C., Nord W.R. (a cura di), *Handbook of Organization Studies*, London: Sage, 440-58.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, New York: Cambridge U. Press.
- Wenger E. (2000), "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento", *Studi Organizzativi*, 1: 11-34.