

# Knowledge management: la conoscenza al lavoro

---

di Fabrizio d'Aniello

---

## Abstract

*Questo contributo evidenzia alcuni aspetti del rapporto tra knowledge management (KM) e riflessione pedagogica, in particolare quella relativa alla pedagogia del lavoro. Pertanto, le brevi note che seguono mirano inizialmente ad inquadrare il principale cambiamento lavorativo introdotto dalla complessità post-fordista, quale cornice entro cui si colloca poi la genesi e l'identità in evoluzione del KM. Quindi, si soffermano sul duplice vantaggio che la riflessione suddetta può offrire sia alla teoria sul KM (e alla sua pratica) sia alla formazione del knowledge intermediary.*

## Parole chiave:

knowledge management, lavoro, post-fordismo, pedagogia, knowledge intermediary

*This paper spotlights some aspects of the relationship between Knowledge Management (KM) and pedagogical reflection, in particular the one relating to pedagogy of work. Therefore, the following short notes firstly aim to contextualize the main working change introduced by post-Fordist complexity, that is a frame within which the genesis and the developing identity of KM place themselves. Therefore, these notes dwell on the twofold advantage that the above-mentioned reflection can offer both to KM theory (and its practice) and to knowledge intermediary's training.*

## Key-words:

knowledge management, work, post-Fordism, pedagogy, knowledge intermediary

# Knowledge management: la conoscenza al lavoro

## 1. Lavoro e conoscenza

Mutuando dalle suggestive argomentazioni di Rullani (2008, pp. 165-169), non sempre la conoscenza ha favorito il protagonismo della persona che lavora in termini di promozione delle sue intelligenze e delle sue capacità di innovazione.

In effetti, anche il lavoro originato dalla modernità meccanica e razionalistica – dalla Rivoluzione industriale agli Settanta del secolo scorso – può essere inteso come un lavoro centrato sulla conoscenza, ma non certo su quella degli impiegati e degli operai. Semmai, su “conoscenze codificate” da applicare e riapplicare senza soluzione di continuità in risposta alla cogente conformazione ad uno standard prefissato. A monte v’era una conoscenza che emanava da un’intelligenza umana che lo stesso economista definisce positivamente “fluida” e che, tramutatasi in tecnologia, macchina, algoritmo, norme procedurali, ed acquisita vita propria come “intelligenza tecnica”, dettava dall’alto lo standard di cui sopra indicando la via dell’unico modello da seguire e dell’unica soluzione possibile agli intoppi pratici riscontrati. A valle, nelle fasi esecutive, della fertile conoscenza originale rimanevano soltanto le briciole, vale a dire informazioni e codici astratti che avevano il merito di distillare il nucleo di quest’ultima consentendo di reimpiegarla infinitamente a costo zero, lasciando per di più i lavoratori orfani di una consapevolezza basilica.

Il lavoro finiva dunque col tradursi in una sorta di conoscenza spuria, atta a nutrire la standardizzazione e la replicazione costante della medesima attività lavorativa, asservita ad un’autoreferente *ratio* tecnica avente come scopo esclusivo quello di perpetuarsi, al di là dei fini umani.

Stante tale lettura, si può asserire – ed è per lo più noto – che tutto questo non fosse in grado di offrire al lavoratore un ruolo attivo, mentre lo sarebbe quell’idealtipo del lavoro post-moderno e post-fordista che ha principiato a delinearsi a partire dagli anni Settanta, ossia da quando è venuto progressivamente a mancare il sostrato lineare che garantiva l’ipotesi di una sempiterna reiterazione delle conoscenze/informazioni. Da allora, il tempo scandito dalla “conoscenza automatica ed automatizzante” ha cominciato a perdere ritmo e gli orizzonti spianati dalla razionalità organizzativa hanno mostrato i primi avvallamenti. In altre parole, ci siamo ritrovati a “gestire [...] una grande e incontenibile crescita della complessità” e con essa si è affacciato sulla scena il bisogno di passare da un lavoro dove la conoscenza è essenzialmente informazione e l’informazione un dato procedurale, ad uno dove la conoscenza è viva e i fattori che ne facilitano l’emersione dal tacito, l’apprendimento, lo sviluppo, lo scambio, la condivisione, la negoziazione, la trasferibilità, ecc., incappano in una rinnovata valutazione, giacché ritenuti ora indispensabili per governare

la complessità stessa, creare innovazione e, conseguentemente, assicurare alle imprese adattabilità, resistenza e competitività sul mercato.

Ad onor del vero, un siffatto passaggio non si è compiuto finora in modo definitivo e ciò spiega perché d'anzi si sia utilizzato il condizionale in ordine a quello che potrebbe recare l'avvento dell'era post-fordista. Come rimarcato in altri studi (d'Aniello, 2009), sono ancora molti gli ostacoli alla diffusa affermazione di modelli organizzativi antropocentrici in cui si investa concretamente nel capitale intellettuale dei dipendenti. Tuttavia, lungo il cammino che conduce alla configurazione tuttora in divenire del post-fordismo (globalista, snello, immateriale, maturo), non sono rare le realtà aziendali che hanno già scelto di puntare sull'uso e sulla propagazione della conoscenza per produrre valore aggiunto e farselo riconoscere nelle quotazioni di borsa e negli affidamenti bancari. Ed è su queste che volgiamo l'attenzione, perché foriere di una promessa di educabilità capace di sostituire l'anonimato/alienazione del lavoratore con il recupero della sua singolarità creativa.

## 2. Il *knowledge management*

Nella prospettiva indicata, alcune imprese hanno così gradatamente avviato a proporsi ora come *knowledge company* (Mintzberg, 1983; Schön, 1983), ora come "sistemi che creano conoscenza" (Nonaka, 1991) ed ora come "sistemi che conoscono" (Spender, 1996) e, coerentemente, a implementare piani di *knowledge management* (letteralmente gestione della conoscenza; da qui in avanti KM).

Dare una definizione di KM, altresì, è assai arduo. Lo è per le stesse difficoltà che si incontrano nel definire in maniera univoca la nozione di conoscenza in ambito organizzativo. Lo è, inoltre, per la scarsità delle evidenze empiriche a supporto delle ipotesi avanzate dai diversi filoni d'indagine (Profili, 2004, pp. 13-18 e 24). Lo è, infine, per i differenti approcci adottati: dell'apprendimento, relazionale, tecnologico e dell'innovazione (Argote, McEvily, Reagans, 2003).

Per questi motivi, a tutt'oggi, il KM continua ad essere sia "a term which has now to be used to describe anything from organizational learning to database management tools" (Ruggles, 1998, p. 80) sia "an umbrella term for a wide spectrum of academic orientation" (Alvesson, Karreman, 2001, p. 996).

Ciò nonostante, se con Profili (2004, p. 18) assumiamo la conoscenza quale risultante di

un processo di interpretazione e rielaborazione di un insieme di informazioni, [...] sovente complesso [...] da decodificare [...] in quanto [...] influenzato dalle proprie cognizioni ed esperienze, che costituisce il fondamento delle competenze così come delle routine organizzative, rappresentandone la parte meno osservabile e non sempre riconducibile a comportamenti visibili" poiché dotata di un alto "grado di *tacitness*" (come anticipato),

possiamo assimilare il KM – in via generale e senza alcuna pretesa definitoria – ad un sistema di azioni finalizzate, da una parte, a “snidare” la conoscenza nascosta, esplicitarla e diffonderla (oltre che a rendere partecipabile quella già “in vista”) e, dall’altra, a creare nuova conoscenza. Il tutto, unitamente alla gestione delle dinamiche inerenti alla conservazione/proliferazione della conoscenza medesima nelle dimensioni interno-interno, interno-esterno ed esterno-interno.

Detto altrimenti, “il successo di una strategia di *Knowledge Management* dipende dalla capacità dell’organizzazione di bilanciare [...lo] sfruttamento e [la] valorizzazione delle conoscenze esistenti e consolidate (*exploitation*) con le attività di ricerca, identificazione e integrazione di nuove conoscenze (*exploration*)” (Tardivo, 2008, p. 26).

Dipende, cioè, dalla capacità di concentrarsi parimenti sul versante del *knowledge* (sapere) concepito quale prodotto e sul versante del *knowing* concepito, invece, quale processo di edificazione della conoscenza (Ceriani, 2008, p. 91), operando adeguatamente sui tre “*drivers* del valore” (n, v e p) evidenziati di nuovo da Rullani (2004, p. 233): laddove “n” sta per “*aumentare il ri-uso delle conoscenze disponibili*”; “v” per “*aumentare l’efficacia [...] delle soluzioni elaborate*”, approntando reti di accesso alle nuove conoscenze e gruppi di progettazione cooperativa; e “p” per “*agire sul grado di appropriazione delle conoscenze impiegate*” rivenendo pratiche che permettano di “*trasferire all’organizzazione*” parte delle conoscenze delle persone o delle imprese con cui si collabora.

Di là dall’intento di razionalizzazione semantico-concettuale e dalle traiettorie che il KM segue o dovrebbe seguire, ciò che comunque giova sottolineare ai fini del presente discorso – peraltro ribadito dalle varie *theorie* attenzionate – è il merito ad esso attribuibile di aver fatto affiorare chiaramente l’importanza di agevolare ininterrottamente l’apprendimento dei singoli soggetti e dell’organizzazione tutta. A fronte di tale pregio, quindi, nelle note successive si tenterà di spiegare sinteticamente, non solo perché la riflessione pedagogica debba interessarsi maggiormente all’argomento in parola, non lasciandolo pressoché confinato tra le pieghe degli studi delle discipline aziendali, ma anche perché sia ineludibile questo interessamento.

### 3. Pedagogia (del lavoro) e *knowledge management*

Per quanto riguarda il primo dei due aspetti, ovvero perché la pedagogia, nel nostro caso la pedagogia del lavoro, insieme alla didattica professionale su tutti, abbia da guadagnare insinuandosi nei meandri del KM, non si può tacere del fatto che molti dei temi che lo attraversano siano da tempo esplorati ed abbondantemente disaminati all’interno della nostra comunità, perciò votati ad intersezioni proficue. Basti pensare, a mo’ di esempio, alle ricerche sull’apprendistato cognitivo, sul rapporto tra esperienza, socializzazione e apprendimento nei luoghi di lavoro, sulla dimensione tacita della conoscenza più volte richiamata, sull’apprendimento organizzativo, sulla nozione stessa di

competenza e meta-competenza, sulle tecnologie utili all'apprendimento e alla co-costruzione della conoscenza e, anzitutto, sulle comunità di pratica, che, pur essendo strumento di sostegno notevole al KM, non ne esauriscono la più ampia portata. In quest'ottica, specie se compreso appieno nella sua valenza educativa (*lifelong learning* e formazione continua) e dunque distratto da tecnicismi che si preoccupano della mera premura manageriale, il KM potrebbe assurgere ad idea guida verso cui indirizzare plurime aree di ricerca.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, ovvero perché sia dovuta l'"aggressione" pedagogica di questo campo, la risposta è articolata nei punti di seguito elencati, i quali trovano proprio nel suddetto auspicio rivolto ad una collocazione educativa del KM un appiglio sostanziale:

- perché per essere aggiornato idoneamente, il KM non necessita di motivare i soggetti coinvolgibili tramite la "leva del comando organizzativo", "procedure formali" calate dall'alto, o remunerazioni aggiuntive *ad hoc*, sono misure considerate controproducenti dallo stesso studioso di economia della conoscenza (Rullani, 2004, p. 235). Piuttosto, serve che la motivazione cresca spontaneamente per effetto di un "nuovo contratto psicologico" tra *management* ed addetti (Ceriani, 2008, p. 93), capace di dar corpo ad una *vision* condivisa entro la quale possano esser accolti anche i valori dei secondi, le loro finalità, il loro bisogno di riconoscimento e apprezzamento, di senso e significato. Occorre, quindi, che l'azienda si faccia comunità e istituzione giusta, per dirla con Ricoeur, restituendo alle persone dignità e ascolto, manifestando il rispetto incondizionato per il "primato dell'istanza antropologica". E la pedagogia del lavoro *in primis* ha nella difesa di questo primato il proprio *focus* privilegiato (Alessandrini, 2012, p. 62);
- poi, strettamente connesso con quanto appena rilevato circa la tutela della centralità dell'uomo al lavoro, per la salvaguardia pedagogica da eventuali derive che spalleggino una riduzione funzionalistica della conoscenza, e dunque delle risorse individuali, traslando in questo modo il giogo del lavoratore alla "macchina produttiva" dalle sole mani (taylor-fordismo) anche alla mente e, per le evidenti implicazioni emotive, relazionali ed etico-morali collegate alla dimensione cognitiva, al cuore (d'Aniello, 2011);
- in conclusione, facendo perno intorno al cardine argomentativo dei primi due punti, per il contributo che la riflessione e l'antropologia pedagogica possono fornire in vista della formazione del *knowledge manager*, che immaginiamo alla stregua di un *intermediary* (Profili, 2004, pp. 102-111) che integri in sé le funzioni del *knowledge manager* in senso stretto (gestore di software dedicati) e del *chief knowledge officer* (responsabile dei progetti di KM), nonché abile, poiché reciprocamente arricchenti, ad armonizzare tutti e quattro gli approcci al KM rammentati. Chi scrive, difatti, ha diretto un Master di I livello sul KM che, sotto l'egida delle ragioni antropopedagogiche, tenesse trasversalmente conto delle prospettive apprenditive, socio-relazionali, tecnologiche e innovative, ed ha constatato che, pur non trascurando la competenza manageriale appannaggio delle scienze eco-

nomiche e la padronanza informatica nell'uso di programmi *knowledge-based*, perfino una visione pedagogicamente legittimata di KM può raccogliere consenso. A testimoniarlo il *feedback* delle aziende interessate dagli *stage* – piccole, medie e grandi imprese non soltanto marchigiane –, tradottosi in una ragguardevole percentuale occupazionale a vantaggio dei corsisti.

### Nota bibliografica

- Alessandrini G. (2012). Pedagogia del lavoro. Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione. *Education Sciences & Society*, 2, pp. 55-72.
- Alvesson M., Kärreman D. (2001). Odd Couple: Making Sense of the Curious Concept of Knowledge Management. *Journal of Management Studies*, 7, pp. 995-1018.
- Argote L., McEvily B., Reagans R. (2003). Introduction to the Special Issue on Managing Knowledge in Organizations. *Management Sciences*, 4, pp. V-VIII.
- Ceriani A. (2008). La formazione: agire la conoscenza. In A. Bobbio, C. Scurati (Eds.), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa* (pp. 81-100). Roma: Armando.
- d'Aniello F. (2009). *Pedagogia del lavoro e persona*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- d'Aniello F. (2011). L'agibilità del diritto alla formazione continua nella prospettiva dell'educazione permanente. *Prospettiva EP*, 2-3, pp. 51-62.
- Mintzberg H. (1983). *Structure in Fives*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Nonaka I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 6, pp. 96-104.
- Profili S. (2004). *Il knowledge management*. Milano: FrancoAngeli.
- Ruggles R. (1998). The State of the Notion: Knowledge Management in Practice. *California Management Review*, 3, pp. 80-89.
- Rullani E. (2004). *Economia della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Rullani E. (2008). L'economia della conoscenza e il lavoro che innova. In F. Butera et al. (Eds.), *Knowledge Working* (pp. 165-183). Milano: Mondadori.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Spender J.-C. (1996). Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm. *Strategic Management Journal*, 17, pp. 45-62.
- Tardivo G. (2008). L'evoluzione degli studi sul *Knowledge Management*. *Sinergie*, 76, pp. 21-42. In <<http://www.sinergiejournal.it/rivista/index.php/sinergie/article/view/244/267>> (ultima consultazione: 03/01/2013).