

I PROCESSI DI CONDIVISIONE DELLA CONOSCENZA NELLE ORGANIZZAZIONI: CONTESTO E APPRENDIMENTO

di Giuditta Alessandrini

Università degli Studi di Roma Tre

“Ogni comunicazione ha bisogno di un contesto e
senza contesti non c'è significato”
(G. Bateson, 1984)

“Cos'è un numero che un uomo può conoscerlo,
e che cosa è un uomo, che può conoscere un numero”
(W. Mac Culloch, 1965)

L'apprendimento organizzativo è stato uno dei temi di maggior rilievo nell'ambito della letteratura sullo sviluppo e sull'innovazione delle organizzazioni a partire dagli anni novanta del secolo scorso. Quest'articolo vuole offrire un contributo in ordine all'esigenza di riflettere anche nello scenario attuale – pur caratterizzato dall'urgenza della crisi economica strutturale – o sui processi di *creazione, scambio e condivisione della conoscenza* nelle organizzazioni come condizione necessaria ai fini di una possibile creazione del valore attraverso l'investimento formativo.

In inglese

Keywords

Apprendimento organizzativo; Comunità di pratica; Pedagogia del lavoro

Qual 'è il ruolo del "contesto" nei processi di apprendimento?

L'apprendimento delle organizzazioni non è la mera somma dei singoli apprendimenti individuali (quali patrimoni di saperi e saper fare hanno gli individui quando entrano in una struttura) ma è il risultato cumulativo e ricorsivo dei *processi di interazione* delle persone impegnate nella realizzazione degli obiettivi organizzativi.

Intendiamo, dunque, l'apprendimento “*adulto*” prevalentemente come *pratica cognitiva di tipo riflessivo* con una forte connotazione a livello di gruppo piuttosto che di individuo.

La visione più accreditata di *processo formativo* degli adulti si identifica non come la mera acquisizione di un corpo di conoscenze consolidato *ma in quanto* pratica riflessiva, e autodiagnosi verso il miglioramento delle capacità del soggetto e della *comunità* in cui questi vive anche attraverso le pratiche (si veda ad esempio il modello delle Comunità di Pratica).

In questo ambito concettuale è fondamentale riflettere sul ruolo del “contesto” dei processi formativi. I processi di cognizione possono definirsi semplicemente come processi di elaborazione di informazioni, come processi manipolatori delle rappresentazioni simboliche degli agenti cognitivi individuali e collettivi. L'ipotesi fondamentale espressa dall'orientamento cognitivista (si veda il pensiero di J. Piaget e di J. Bruner) è la presenza di mappe condivise o schemi concettuali che si identificano con rappresentazioni mentali più o meno esplicite a disposizione del gruppo.

L'apprendimento avviene all'interno di un contesto formativo in quanto gli elementi denotativi del processo acquistano *significato* all'interno della relazione che questo contesto assume. L'indotto cognitivo è compenetrato del *tessuto di relazioni dinamiche* in cui è immerso il soggetto. Ciò è quello che G. Bateson definisce “*Il messaggio nel circuito*”. Chi educa e chi apprende *fanno parte di una stessa storia*, nel senso che si crea una struttura che connette il messaggio di chi emette

l'informazione con chi la riceve. Il contesto è la struttura che dà significato a parole e cose, il che significa che dobbiamo leggere in chiave sistemica i processi di comunicazione e di educazione.

In realtà, il concetto di *contesto* non è ancora oggetto consolidato di specifici e sistematici studi nel campo delle teorie della formazione ma può essere visto come un concetto estremamente “produttivo” per il ricercatore per il fatto di consentire una visione sistemica dei fenomeni connessi alla possibilità di produrre *cambiamento*.

Comunemente si intende per contesto l'insieme degli elementi che contribuiscono in qualche modo alla definizione del significato di una parola o di un “enunciato” apparendo ad essi uniti nello stesso “discorso o manifestazione”. Il rapporto tra *contesto* e *significato*, in un ambito che è quello della ricerca logico-filosofica emerge fin dagli studi di Wittgenstein e di Frege. Sostiene, ad esempio, quest'ultimo che il significato di una parola non va considerato spiegando *quella* parola, ma considerandola *nel contesto* di un enunciato (Frege, 1965).

Il contesto è un concetto identificato come linguistico, ma anche psicologico e culturale (si vedano ad esempio le ricerche di Malinowski). Il contesto “situazionale” tende, in realtà, ad essere considerato come un concetto a sé nella linguistica angloamericana, in particolare nell'ambito della teoria degli “Atti linguistici” di Searle, punto di riferimento fondamentale per lo sviluppo dell'approccio auto-poietico di Maturana e Varela (Searle, 1977).

L'elemento comune tra le diverse discipline è l'accento dato all'esperienza sociale-individuale – o collettiva – come “generatrice” di significato.

Occorre, in definitiva, estrapolare da tali approcci alcuni elementi che possono dare adito ad una lettura pur sommaria di quella che potremmo definire l'*usabilità del concetto di contesto in campo formativo*.

Partendo dall'idea di contesto, si ribalta la prospettiva del modello di interpretazione tradizionale di tipo lineare e deterministico (rapporto causa/effetti, analisi mezzi/fini) per costruire un nuovo punto d'osservazione da cui è possibile cogliere la realtà secondo una *visione sistemica*.

L'approccio centrato sulla nozione di contesto, infatti, non separa artificiosamente gli *effetti* dei sistemi nella loro interazione ma cerca di cogliere (o, sarebbe più esatto, “ricostruire”) nella logica dei “circuiti che connettono” (Bateson, 1988 [1972]) il *significato* dei fenomeni.

I *limiti* del cambiamento possono risiedere appunto nelle dimensioni che denotano i contesti formativi in cui interagiscono persone e sistemi nelle organizzazioni.

Lo studio dei fattori che *ostacolano il cambiamento* e la loro interrelazione con i contesti ha costituito una direzione significativa di studi. Entriamo nel merito del “dominio” di studi intorno ai fenomeni dell'“apprendimento organizzativo”, e delle comunità di pratica (Wenger, McDermott, Snyder 2007).

Lo studio dei contesti presenta, dunque, una difficoltà insita nella stessa natura di questi ultimi.

Intendo riferirmi alla *scarsa visibilità dei contesti*.

Il contesto – per sua natura – tende a rimanere fuori dalla consapevolezza dei soggetti e delle organizzazioni e pertanto a non costituire “oggetto” di analisi e di discussione.

Ciò significa che i contesti di apprendimento vivono in un “regime di ovvietà” e quindi generano inerzia nelle organizzazioni, soprattutto quando, a fronte dell'introduzione di una tecnologia, si richiede una forte spinta al cambiamento.

Il risultato di un contesto formativo in un ambiente di lavoro è un *intreccio di pratiche quotidiane, funzioni e compiti* che possiedono un'aura di naturalezza per coloro che eseguono quotidianamente il loro compito (Ciborra e Lanzara, 1999).

Il “contesto formativo” esistente in alcune situazioni, funge in effetti da *ostacolo alle innovazioni* introdotte che vengono così inevitabilmente spinte verso l'insuccesso.

La *persistenza* di un contesto formativo burocratico viene a contrastare di fatto il tentativo di impiantare un sistema informativo basato su logiche completamente diverse dal modello burocratico, centrate sulla dimensione della rete e del libero flusso di informazioni. Da qui l'esigenza inderogabile di prendere in considerazione i contesti, come “oggetto” di studio e di progettazione anche da un punto di vista di tipo pedagogico.

Chi si occupa di formazione dovrebbe vedere il contesto formativo – e non solo i sistemi e le organizzazioni formali – come *oggetto di progettazione formativa*.

Il che significa, in altri termini, che il contesto, può essere visto come terreno di “esperimenti culturali” in quanto “controllo” e progettazione del cambiamento.

Questo non significa che è possibile disegnare contesti formativi “con carta e matita” ma che è possibile sviluppare attraverso l’azione del formatore, una consapevolezza orientata dei *confini dei contesti* pur guardando sempre a questi come realtà in stato di fluttuazione costante e continuo adattamento.

Buone pratiche di progettazione di contesti andrebbero “scovate”, studiate e generalizzate.

Come facilitare l’apprendimento nelle organizzazioni?

Ma torniamo ai costrutti dell’apprendimento organizzativo: le matrici epistemologiche del modello di Argyris e Schön si rifanno in parte al pragmatismo *deweyano*, in parte al “costruttivismo” negli studi organizzativi (Weick, 1969).

Il *focus* dell’intervento di facilitazione dell’apprendimento è nell’*indagine* razionale che diventa effettiva capacità d’azione in quanto rimuove quei “blocchi” all’apprendimento che *ostacolano* come “barriere difensive” negli individui e nei gruppi il percorso verso la consapevolezza, e, quindi, il cambiamento.

Alla base del modello, c’è il presupposto di un legame causale tra le *routines* comportamentali osservate, e una “teoria per l’azione” o modello mentale che può essere “disvelato” grazie all’intervento di un facilitatore in grado di intervenire come guida per la riflessione degli “attori” coinvolti.

Siamo convinti che al modello dell’apprendimento organizzativo spetta il merito di aver sottolineato le *grandi opportunità* insite nel potenziamento delle capacità *autoriflessive* di un gruppo sociale.

Questi aspetti “pedagogici” sono incentrati intorno ad *un’idea sistemica di “apprendimento”* che supera la pura dimensione psico-didattica e che è fortemente correlata, viceversa, alle dinamiche dei processi di interazione sociale ed alle esigenze di sopravvivenza, adattamento ed innovazione dei gruppi organizzati in contesti ad alta trasformazione.

I processi di apprendimento individuali e collettivi ai quali ci riferiamo, al di là dei paradigmi delle discipline psicologiche e pedagogiche, sono stati studiati come un capitolo sostantivo delle discipline sociologiche ed organizzative. In questo campo, se le *teorie organizzative classiche* intendono in qualche modo all’adattamento della persona a quelli che sono considerati i vincoli dell’organizzazione, i modelli emergenti (quelli cioè centrati sui processi di apprendimento sociale), pur in un’ampia diversità e ricchezza di motivi, costituiscono un approccio “alternativo” più ricco e complesso, che studia le dinamiche generate dagli “attori” organizzativi (*enactement*).

Un’organizzazione *centrata sulla cultura dell’apprendimento* - sia essa aziendale, scolastica o *sanitaria* -, dunque, può sviluppare e preservare norme e valori a supporto dell’apprendimento stesso: la tolleranza dell’errore, l’apertura al dialogo, l’attitudine alla sperimentazione l’enfasi sulla comunicazione da pari a pari consentono la presenza di condizioni consone a tali valori.

I processi di *interazione sociale* ed i contesti in cui questi processi avvengono nelle organizzazioni, costituiscono l’*humus* in cui possono attecchire i processi di apprendimento, individuale e collettivo e la condizione *generativa* di processi di innovazione.

Quando due o più sistemi viventi interagiscono si generano pattern e frame work di interazione.

Si postula una formazione che – in quanto creazione sociale di conoscenza – si configura come esperienza “morfogenetica, riflessiva e interattiva” (Margiotta, 1998).

La nozione di *learning organization* identifica dunque le organizzazioni come “sistemi che apprendono”: le organizzazioni sono così intese come entità che “processano” (nell’accezione informatica di “trattamento di un dato”) informazioni e conoscenze sia di tipo esplicito sia tacito (ovvero implicito) e “cogenerano” valore. In altri termini, ciò significa che ogni organizzazione

elabora e codifica numerose informazioni sia attraverso l'interazione con il contesto nel quale agisce, sia attraverso lo scambio tra i suoi membri.

I sistemi di conoscenze ed informazioni "trattati" riguardano sia i comportamenti professionali, che le modalità attraverso le quali si raggiungono i risultati previsti dall'organizzazione stessa, rispetto alle richieste provenienti dall'ambiente in cui opera l'organizzazione.

"L'apprendimento organizzativo – come sostenevano Argyris e Schön – avviene quando i membri dell'organizzazione agiscono come attori di apprendimento per l'organizzazione, quando cioè, informazioni, esperienze, scoperte, valutazioni di ciascun individuo diventano patrimonio comune dell'intera organizzazione fissandole nella memoria dell'organizzazione, codificandole in norme, valori, metafore e mappe mentali in base alle quali ciascuno agisce. Se questa codificazione non avviene gli individui avranno imparato, ma non le organizzazioni" (Argyris e Schön, 1978).

Commentando questa definizione (che ancora oggi, a distanza di più di trent'anni ha una indiscutibile pregnanza), possiamo sottolineare in particolare un elemento: l'idea di "codifica" dell'informazione e la sua trasformazione in *patrimonio comune*, come elemento della memoria collettiva del gruppo è l'idea di base su cui poggia la specificità dei processi di apprendimento organizzativo.

Non si tratta, dunque, di "mera sommatoria" di apprendimenti individuali, ma di trasformazione della *capacità cognitiva del gruppo* in virtù del contributo apportato dalle singole esperienze e riflessioni degli individui.

Un altro dei messaggi chiave che emergono dalla ricerca sul tema è la sottolineatura della visione dell'apprendimento come attività *sistematica e su basi di continuità*.

La "conoscenza", come risorsa da presidiare, attraverso i processi di apprendimento, infatti, è intesa come *risorsa materiale/immateriale con maggiore potenziale di innovazione*.

Ma ciò che interessa la teoria dell'apprendimento organizzativo è soprattutto porre attenzione alle modalità con le quali le *conoscenze dei soggetti possono trasformarsi in senso migliorativo*. Nel contesto di questo ragionamento, l'apprendimento è interpretato soprattutto come un *processo di correzione individuale e collettiva degli errori*.

Un apprendimento significativo è tale, infatti, se, attraverso processi di tipo riflessivo, conduce alla consapevolezza *dell'erroneità del comportamento individuale* o di gruppo: chi voglia porsi nell'ottica dell'apprendimento organizzativo deve orientare la propria attenzione (e quella del gruppo di lavoro in cui opera) sulle *motivazioni* effettive che hanno generato il comportamento erraneo, e riflettere sulle modalità per "migliorare" il comportamento diminuendo la possibilità di incorrere in futuro, nell'esercizio della propria professionalità, nella tipologia di "errori" indagata.

L'insegnante può diventare attore di apprendimento?

È opportuno esemplificare facendo riferimento ad un ambito ben noto per chi si occupa di problemi pedagogici: *un'istituzione scolastica* intesa come sistema sociale che detiene competenze e saperi.

Ogni scuola, ad esempio, ha incorporato, nel tempo *routines* per gestire i turni del personale di custodia, per progettare la didattica, per organizzare tempi e modalità per le prove d'esame, per partecipare ad iniziative pubbliche, ecc. Questa conoscenza organizzativa, di fatto, è incorporata e codificata anche quando gli individui non sono in grado di descrivere verbalmente le modalità di esecuzione delle *routines*. In altri termini, ogni organizzazione rappresenta risposte ad un insieme di domande e soluzioni ad un insieme di problemi.

Le teorie per l'azione includono le strategie d'azione che governano la scelta e gli assunti che regolano le *routines* comportamentali.

Le "teorie" possono assumere due forme: le teorie dichiarate che possono essere definite come "teorie proposte per spiegare o giustificare un dato schema di attività", e le teorie in uso (*in action*) che possono essere definite come "teoria dell'azione implicita nell'attuazione dello schema stesso".

È interessante ricordare che le teorie in azione sono incorporate anche nei documenti ufficiali di un'organizzazione (organigrammi, mansionari, ecc.).

Le teorie in uso possono essere non corrispondenti alle *teorie professate* e possono portare all'errore. Quest'ultimo è definito, nell'universo di discorso di Argyris e Schön, come la “*mancata corrispondenza tra risultati ed aspettative*”. La scoperta dell'errore conduce alla consapevolezza di una situazione problematica e, di conseguenza, ad innestare l'*indagine* orientata alla correzione dell'errore. È come dire che l'errore è la fonte più significativa di apprendimento perché segnala la presenza di un problema da indagare.

“*L'indagine è una combinazione di ragionamento e azione*”, sostengono Argyris e Schön e, citando Dewey. Il ricercatore non è uno spettatore ma è un attore che cerca di comprendere e di contribuire al *mutamento* di una situazione considerata erronea.

Solo così la *ri-flessione* sui comportamenti può trasformarsi in *innovazione*, cioè in un contenuto comportamentale più ricco e più ampio. L'ampliamento di orizzonte che risiede nell'innovazione nasce dal necessario riferimento a nuove esigenze provenienti dagli ambienti esterni con cui il sistema organizzativo deve confrontarsi.

I risultati dell'indagine organizzativa, per essere definita *apprendimento* devono contenere *prove di cambiamento della teoria in uso* organizzativa. Se tali cambiamenti sono incorporati in “mappe mentali” ed immagazzinate in memorie collettive, possiamo sostenere che si è determinato effettivamente un processo di apprendimento.

L'apprendimento, in quanto *incremento della conoscenza* è, dunque, considerato come un processo che attraverso *l'informazione emergente dagli errori*, diventa condizione per una migliore interazione tra organizzazione (in quanto collettività) e ambiente.

È lo stesso professionista che diventa “ricercatore”, in quanto indaga sulla realtà che contraddistingue il suo operato, i suoi processi di interazione sociale ed in genere l'interazione con l'ambiente.

Facendo riferimento alla specifica realtà della scuola, il senso effettivo della prospettiva del miglioramento scolastico, lo si trova nel concetto di “progetto pedagogico di scuola”, cioè di una condizione funzionale che attribuisce alle scuole un ruolo attivo, responsabile e creativo, ponendo le condizioni perché il personale (sia docente che direttivo) prenda coscienza della centralità del proprio ruolo all'interno del processo di cambiamento, assumendo in tal modo una collocazione professionale piena.

Il processo di miglioramento continuo attraverso l'apprendimento (*improvement*) dovrebbe rappresentare, per così dire, una nuova “materia” molto significativa per il lavoro del personale scolastico, in particolare per il dirigente, in quanto una importante esperienza di apprendimento. Per questo occorre predisporre strategie di rinnovamento in grado di rispondere a motivazioni forti, in quanto gli adulti hanno bisogno di conoscere il significato di ciò che stanno facendo o imparando.

Dalle fasi del ciclo di apprendimento organizzativo pertanto è possibile giungere – *a titolo riepilogativo* del discorso fatto fin qui –, ad alcune *considerazioni schematiche* sulle caratteristiche di fondo dei fenomeni di apprendimento organizzativo.

1. Multidimensionalità.

L'apprendimento organizzativo è un modello sincretico e multidimensionale nel senso che è un insieme di teorie, modelli e fenomeni che possono essere valutati:

- a diversi livelli (dall'individuo all'organizzazione, dai comportamenti quotidiani alla strategia, dalla cultura agli apparati tecnologici d'uso);
- con diversi approcci disciplinari, metodi e linguaggi (psicologia, cibernetica, sociologia, antropologia, economia dell'impresa, pedagogia aziendale).

2. L'apprendimento è interpretato come fenomeno di interazione sociale.

I processi di apprendimento nelle organizzazioni si comprendono facendo riferimento ai processi di interazione sociale e quindi alla condivisione di conoscenze, credenze e assunti di base. Le

caratteristiche dell'apprendimento organizzativo (il suo essere qualcosa in più che la somma di apprendimenti individuali) vanno rintracciate nelle proprietà *strutturanti* dei contesti di interazione sociale.

3. *L'apprendimento è visto anche come disapprendimento (unlearning) delle routine.*

Le forme evolutive di apprendimento sono quelle capaci di rimettere in discussione le conoscenze e le routine cognitivo-comportamentali più consolidate. Di qui deriva che il vero sviluppo dell'apprendimento è quello che si verifica con "l'apprendere ad apprendere", cioè con la disponibilità costante delle organizzazioni alla "messa in discussione" delle routine.

4. *L'apprendimento è visto come pratica cognitiva.*

La compresenza di conoscenza e azione è un tratto fondamentale dell'apprendimento organizzativo e le dinamiche cognitive nascono e si strutturano nel terreno concreto del "fare", come peraltro alcune teorie dell'apprendimento individuale sostengono. Tra apprendere e agire c'è un continuum: nel senso che si impara agendo. Il conoscere in azione è il cuore stesso dell'idea di apprendimento organizzativo. Il vero sviluppo dell'apprendimento è quello che si verifica con "l'apprendere ad apprendere".

5. *I modelli decisionali sono interpretati come contesti di apprendimento.*

L'apprendimento è strettamente interrelato con il *decision-making*. Alcuni modelli di apprendimento interpretano le attività decisionali come adattamento alle condizioni ambientali, ma altri modelli ritengono cruciali i fattori casuali *codeterminati* dagli effetti strutturanti dei contesti.

6. *L'enfasi è sul passaggio dal know-how individuale a un patrimonio comune.*

Le organizzazioni che apprendono incoraggiano l'apprendimento dei singoli e contemporaneamente modificano se stesse.

Lo sviluppo di studi sul pensiero organizzativo e pratiche orientate potrebbero generare processi conoscitivi rilevanti atti a comprendere come diversi tipi di conoscenze o competenze si propagano e come, viceversa si determinino elementi ostacolanti ed inibenti la circolazione e quindi i processi di innovazione.

Bibliografia minima

- Alessandrini G., 1995. Apprendimento organizzativo. La via del Kambrain, Unicopli, Milano
Alessandrini G., 1998, 2005, 2011. Manuale per l'esperto dei processi formativi, Carocci, Roma
Alessandrini G., 2007. Comunità di pratica e società della conoscenza, Carocci-Le Bussole, Roma
Argyris C. e Schön D., 1998. Apprendimento organizzativo, Guerini e Associati, Milano
Bateson G., 1984. Mente e natura, Adelphi, Milano
Bertolini P., 1988. L'esistere pedagogico, La Nuova Italia, Firenze.
Ceruti M., 1986. Il vincolo e la possibilità, Feltrinelli, Milano
Ciborra C., Lanzara G.F., 1999. I labirinti dell'innovazione: tecnologie, organizzazione ed apprendimento, Etas libri, Milano
McCulloch W., 1965. Embedments of mind, MIT Press, Cambridge
Frege G., 1884. Logica ed aritmetica, Boringhieri, Torino, 1965
Luhmann N., 1983. Comunicazione ecologica, Franco Angeli, Milano
Margiotto U., 1998. Pensare la formazione, Armando, Roma
Maturana H.R., Varela F.J., 1992. L'albero della conoscenza, Garzanti, Milano
OIKOS, 1990. Rivista quadrimestrale per una ecologia delle idee, diretta da Ceruti M. e Tiezzi E., Lubrina Editore, Primo Numero

Searle J. R., 1977. Reiterating the Differences: A Reply to Derrida, *Glyph*, I, pp.172-208

SEARLE MANCA

Varela F., 1979. *Principles of Biological Autonomy*, North Holland, New York

Weick K.E., 1969. *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Utet Libreria, 1993.

Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., 2007. *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano