



Unione europea
Fondo sociale europeo
Investiamo nel vostro futuro



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



Le mani per pensare

Lezione magistrale di
Richard Sennett

Bologna, 18 settembre 2009

Le mani per pensare

La società attuale viene spesso definita “società delle competenze”. Si tratta di un cliché molto diffuso. Nello studiare i processi concreti del lavoro, negli ultimi quindici anni, mi sono reso conto che sia l’Europa sia gli Stati Uniti esportano competenze verso altri paesi. Di conseguenza, proprio nel momento in cui la formazione riveste un ruolo così determinante, la nostra forza lavoro sta diventando sempre meno qualificata. Il mio non vuole in alcun modo essere un discorso socialista, tuttavia non posso esimermi dal dire che alcune delle modalità con cui il capitalismo moderno globale ha operato negli ultimi dieci-quindici anni hanno dato vita a questo vero e proprio paradosso. Il motivo è molto semplice: nella nostra economia si tende a parlare di *competenze*, piuttosto che di *lavoratori qualificati*.

Farò un esempio che a chi conosce i miei libri sarà familiare. Lo sviluppo di programmi informatici per il consumo è un servizio che le società occidentali hanno sempre acquistato. Queste tecnologie, per la telefonia, per l’I-phone ecc., sono create a Bangalore, in India. In pratica, facciamo in modo che molte abilità si spostino al di fuori dall’Europa, fra lavoratori pagati meno di quelli che risiedono nel continente o in Gran Bretagna. Così le aziende risparmiano, ma i tecnici europei subiscono

un danno molto consistente. Il problema riguarda tutte le “società delle competenze”: acquistando competenze all'estero abbiamo cominciato, piano piano, a sottrarle ai lavoratori locali.

Come affrontare la questione? Non è sufficiente intervenire sui modelli di istruzione: è necessario un vero e proprio cambiamento economico e politico. Ovviamente, non è mia intenzione soffermarmi su tutti i problemi del capitalismo moderno, ma vorrei fosse chiaro che l'Europa ha interesse a delocalizzare le competenze in paesi in cui non solo la manodopera costa meno, ma anche la motivazione dei lavoratori è ben diversa.

Mi è capitato di svolgere uno studio su un call center indiano. In Gran Bretagna o in Francia, quando si chiama un call center, è frequente sentirsi rispondere da una voce straniera. I lavoratori indiani o thailandesi a cui sono affidati questi servizi accettano stipendi molto bassi anche per avere la possibilità di esercitare l'inglese o il francese. Non sono semplicemente sfruttati: quell'impiego, per loro, è un'occasione per acquisire nuove abilità. Ecco perché non basta che sia la scuola a intervenire al riguardo, ma è indispensabile che si affermi, a livello di sistema economico, la consapevolezza di quanto sia importante mantenere in Europa le competenze di cui ci serviamo.

Dopo aver presentato quello che è il contesto, vorrei parlare del concetto di *craftsmanship*, la maestria. Si tratta di un termine molto difficile da tradurre. In inglese significa fare un buon lavoro per il desiderio di farlo. E non si riferisce soltanto al lavoro artigiano in senso stretto. *Craftsmanship* si può utilizzare, infatti, anche per indicare l'*arte* dello scrivere o l'*arte* di un uomo di Stato... sollevando una riflessione sulle procedure che permettono di eseguire un lavoro con arte, con maestria.

In inglese non si fa differenza tra *art* e *craft*. Per questo motivo l'artigianalità è arte, maestria. L'arte del musicista, ad esempio, così come

per l'artigiano, è l'abilità di realizzare quel che ci si è proposti di realizzare. È una questione importante, proprio perché apre un'ulteriore dimensione dell'artigianato, che diventa così un'arte sia manuale sia d'intelletto. Al contrario, considerare la tecnica come qualcosa di routine, priva di creatività, è un grosso errore.

Intendo esporre le mie riflessioni su tre aspetti che si pongono in relazione con il contesto fin qui delineato e che ci mostrano come potremmo migliorare i processi di formazione delle competenze tecniche.

La prima considerazione ha a che vedere con i tempi del lavoro artigianale. Il sistema d'istruzione si basa in gran parte sulla rapidità dell'apprendimento; il lavoro artigianale, al contrario, è lento.

Lo sviluppo delle competenze segue una sorta di ritmo, che comporta un movimento da una fase tacita a una esplicita, per ritornare di nuovo a una tacita. L'apprendimento di una competenza passa attraverso un determinato processo. Per raggiungere un obiettivo, è necessario introiettare una certa routine; dopodiché segue una riflessione esplicita: “È il modo migliore per procedere? Non c'è un altro modo per afferrare e tenere in mano questo bicchiere?”. Ed è a questo punto che ritorniamo alla terza fase di tale processo circolare: non abbiamo più bisogno di fermarci a pensare se possiamo compiere un gesto o un altro; disponiamo di un repertorio, un inventario di competenze che ormai abbiamo acquisito.

È un esempio semplice, ma che ha delle conseguenze profonde. Permette di comprendere come nel trasferimento di competenze non conti solo la rapidità, ma anche il processo. Questo particolare ritmo si articola in tre fasi: fare una cosa, pensarci su e farne un'altra. Il risultato è che possiamo sviluppare un numero maggiore di tecniche per realizzare lo stesso compito, fino a ottenere un intero repertorio di competenze.

Tale ritmo, che sta alla base dell'apprendimento di qualsiasi tipo di competenza, implica lentezza. Ho fatto delle ricerche sulla lentezza e

ho scoperto la “regola delle diecimila ore”. Insieme ai miei studenti, ho cercato di calcolare quante ore impieghi una persona a dar luogo a quel passaggio dal tacito all’esplicito e di nuovo al tacito, sino a diventare capace di affrontare un problema secondo modalità differenti. Ciò richiede circa diecimila ore, ossia cinque o sei anni durante i quali si trascorrono tre-quattro ore al giorno a esercitarsi.

I sistemi d’istruzione, tuttavia, non sono “tarati” per corrispondere a questo ritmo. Essi chiedono ai giovani di imparare a fare una cosa per passare subito a un’altra. Non mirano ad arricchire il bagaglio di competenze, ma si accontentano di una corrispondenza uno a uno, rendendo gli studenti “stupidi”. Anche nello sviluppo della tecnica occorre, al contrario, agire molto più lentamente. Trasmettere una mera routine contribuisce a creare dei tecnici altrettanto “stupidi”.

Ho analizzato le conseguenze di tutto ciò nell’ambito dell’informatica. Un processo di apprendimento tecnico basato sulla routine risulta controproducente nello stimolare la capacità di innovazione. Se, infatti, si insegna a qualcuno a credere che vi sia una sola tecnica per risolvere un dato problema, difficilmente questa persona sarà poi in grado di dedicare del tempo a riflettere su altri modi possibili per farlo. Questa, a mio parere, è una questione di cui noi docenti dovremmo occuparci: elaborare procedimenti di trasmissione delle competenze meno meccanici. È vero che sono la pratica e la routine che ci permettono di sviluppare la conoscenza tacita, ma se ci si ferma a ciò si rinuncia ad applicare il ragionamento a quello che si fa. Al contrario, vogliamo insegnare alle persone a pensare. Ciò è la base del miglioramento: la lentezza è positiva, mentre la velocità eccessiva porta alla “stupidità”.

In secondo luogo, vorrei soffermarmi sui contenuti dell’istruzione tecnica. E questo mi porta a parlare del carattere esplorativo che contraddistingue gli sviluppi in campo tecnico.

In *L'uomo artigiano* insisto sul rapporto fra *problem solving* e *problem finding*. Quando impariamo a svolgere con maestria qualcosa diamo inizio a una nuova narrazione: sviluppata una certa competenza, posso interessarmi al passo successivo. Nell’ambito del lavoro tecnico, infatti, non dobbiamo mai accontentarci di aver raggiunto un certo obiettivo. Non è utile insegnare ai giovani che, una volta che hanno imparato a risolvere un determinato problema, tutto finisce lì. Al contrario, vogliamo che imparino a interrogarsi circa i nuovi problemi che una soluzione porta con sé.

È emblematico a tal proposito il caso di Microsoft, una società caratterizzata dalla tendenza a limitarsi al *problem solving*. Microsoft pone un obiettivo agli ingegneri, ad esempio migliorare il programma di scrittura. I programmatori lo raggiungono, ma non ne ricavano soddisfazione perché subito dopo emerge un nuovo punto critico. Il motivo per cui Microsoft non è più leader tecnologico del suo settore è che l’azienda è organizzata in maniera tale che se qualcuno, una volta portato a termine il compito assegnatogli, mettesse in luce la necessità di affrontarne di nuovi, sarebbe bollato come non collaborativo. Collaborare, per Microsoft, vuol dire esclusivamente *risolvere*.

Il concetto fondamentale è che lo sviluppo delle competenze tecniche è paragonabile a una narrazione che segue un andamento circolare, senza concludersi mai: ecco perché dobbiamo abituare i giovani a porsi molte domande su ciò che fanno. A questo proposito nutro forti perplessità circa l’efficacia dei test standardizzati. La maggior parte di essi, infatti, privilegia un certo tipo di atteggiamento, di *problem solving* superficiale: risolvere quanti più problemi possibili in un dato tempo. In questo modo vengono penalizzati gli studenti che considerano il quesito sbagliato più interessante di quello corretto, eppure sono proprio loro i più abili a comprendere una questione in profondità. Man mano che passiamo

a un modo di valutare le competenze e le persone sempre più basato sulla routine di tali test, perdiamo la capacità di soffermarci sul perché dell'errore e acquisire una nuova competenza. È evidente che si tratta, ancora una volta, di una problematica da affrontare dal punto di vista pedagogico. Occorre riflettere su come connettere il *problem solving* con il *problem finding*, e per farlo bisogna, innanzitutto, eliminare la maggior parte dei test standardizzati.

Il terzo punto di cui mi sono occupato ha a che vedere con l'immaginazione. Io sono un tecnico, ma so che molto spesso pensare in maniera artistica o non tecnica – ovvero comprendere una procedura attraverso una modalità non tecnica – può essere molto utile. In *L'uomo artigiano* ho inserito un ottimo esempio di ciò relativo alle ricette culinarie. Premetto che non sono un bravo cuoco, ma ho studiato l'arte culinaria per tanto tempo perché mia moglie si rifiuta di cucinare e quindi sono stato costretto a imparare. Ho avuto come insegnante una signora iraniana che non parlava inglese ed era in grado di comunicare con me solo narrando delle storie. Ad esempio, ho capito come disossare un pollo grazie al racconto di un bambino morto che deve essere seppellito e poi rivestito e riportato in vita.

È solo una storia, ma mi ha permesso di comprendere qualcosa di fondamentale: una procedura tecnica non può dire tutto. Non dice cosa significhi compiere una certa azione, né cosa si provi nel farla. Diamo molta importanza al linguaggio denotativo, un tipo di linguaggio procedurale che fornisce istruzioni precise, ma sovente esso non ci aiuta a passare dalle informazioni all'esecuzione dell'atto pratico. Nel mio libro si trova una spiegazione in questi termini di come disossare un pollo. È molto accurata, ma leggendola non è possibile capire cosa significhi disossare un pollo. Un linguaggio più connotativo, immaginativo, invece, è più adatto a comunicare *cosa significhi* fare qualcosa.

Nel mio mondo, quello dell'istruzione tecnica, il linguaggio denotativo è privilegiato in quanto ritenuto più preciso: in effetti, non prevede metafore né similitudini, ma spesso risulta sterile. I chirurghi che insegnano nelle cliniche universitarie, ad esempio, si servono frequentemente di analogie: non spiegano con esattezza come stanno operando, ma dicono “così!” e mostrano, quasi con gesti teatrali, cosa va fatto. È un punto cruciale: dobbiamo trovare modalità alternative per trasmettere contenuti relativi all'azione pratica. Il linguaggio denotativo non è sufficiente, bisogna individuare una maniera più attiva per comunicare.

Infine, desidero prendere in considerazione il lato sociale dell'apprendimento tecnico. Inquadrerò il problema citando un esperimento molto famoso svoltosi al MIT (Massachusetts Institute of Technology). Sono stati monitorati circa 40-50 giovani biologi che dovevano apprendere una specifica tecnica di elaborazione. Sono stati divisi in due gruppi. Nel primo i biologi hanno lavorato individualmente al computer; nell'altro i componenti, privi di attrezzature informatiche, avevano la possibilità di discutere tra loro. Si voleva sapere quale gruppo avrebbe assimilato la tecnica più in fretta. Ne è emerso che le persone alle quali era permesso di comunicare avevano appreso molto più velocemente delle altre.

Oggi c'è la tendenza, a livello politico, a utilizzare il computer come scorciatoia per risparmiare sulla componente essenziale dell'insegnamento: il dialogo. Ma l'isolamento, da quanto è emerso, è molto meno costruttivo dello scambio con gli altri. Eppure, molte volte si sceglie di finanziare l'acquisto di nuovi supporti informatici piuttosto che assumere più insegnanti. Il computer, in pratica, non è più una risorsa ma un sostituto.

Nel mio libro mi sono soffermato sulle conseguenze di ciò nel campo dell'architettura. Esiste un programma magnifico, il CAD: si immettono delle coordinate ed esso esegue il disegno. Se utilizzato male, però,

impedisce di imparare a conoscere un oggetto. È stato Renzo Piano a farmelo notare, quando mi ha detto: “Faccio edifici molto complessi, ma io disegno sempre a mano; è in questo modo che imparo a conoscere l’oggetto a cui lavoro”. Ecco, io temo che molto spesso la tecnologia di cui disponiamo ci porti a delegare al computer il rapporto con l’oggetto del nostro lavoro, oltre a privarci del confronto con le altre persone. Non parlo da artista romantico, ma da tecnico. Se hai a che fare con un algoritmo puoi utilizzare un calcolatore: è sufficiente dare un determinato comando e lo risolverà, ma non ne capirai davvero il funzionamento. Si cade troppo facilmente nell’abuso della tecnologia e questo, di nuovo, rende i nostri studenti meno abili.

Riassumendo, dunque, ho preso in considerazione quattro problematiche connesse con la *craftsmanship*, la maestria. Essa richiede, innanzitutto, un ritmo lento, basato su un movimento che va dal tacito all’esplicito, e di nuovo al tacito. È grazie a esso che impariamo a esplorare e padroneggiare tutte le soluzioni tecniche possibili per risolvere uno stesso problema. Non si tratta, pertanto, di un approccio esclusivamente operativo.

Altrettanto importante è la stretta connessione tra *problem solving* e *problem finding*, un aspetto che è molto penalizzato dal sistema di valutazione basato sui test a scelta multipla, i quali favoriscono chi riesce a individuare velocemente la risposta esatta, ma impediscono lo sviluppo di quell’abilità fondamentale per la scienza che consiste proprio nel mettere in dubbio la risposta giusta.

Il terzo punto è poi il ruolo dell’immaginazione, e più in particolare la differenza tra linguaggio denotativo e connotativo. Con quello denotativo possiamo ottenere la definizione esatta di come fare una cosa, come disossare un pollo, ad esempio; tuttavia, esso non consente un passaggio immediato all’azione pratica. Il linguaggio connotativo, al contrario, più evocativo e indiretto, ha curiosamente il potere di suggerire con più efficacia la pratica.

Infine, rimane la socialità della *craftsmanship*, a mio parere la sfida principale. Siamo abusando a tal punto della tecnologia che abbiamo a disposizione, che essa finisce per sostituirsi alla nostra comprensione. Io lavoro moltissimo con il sistema *open source* Linux: a 65 anni, ho appena ricevuto il mio diploma in Linux! A differenza dei sistemi Microsoft o Apple, Linux non è molto *user-friendly*. I software *user-friendly* tendono a sostituire l’intelligenza elettronica a quella umana, Linux, invece, lascia molto più spazio alle decisioni dell’utente. È un sistema più attivo, potrei dire addirittura più artistico, rispetto a quelli che mirano a rendere tutto semplice. Similmente, il recupero dell’artigianato, della maestria, sta nel restituire alle persone un ruolo attivo di fronte alla tecnologia.

Questa è la tesi che sostengo nel mio libro. So davvero poco dell’artigianato tradizionale, ma l’ho studiato per capire quali insegnamenti ne possa trarre un artigiano moderno e tecnologico. Cosa si può apprendere da un liutaio o da un vasaio? Proprio i quattro aspetti che ho evidenziato: il ritmo, il rapporto tra *problem solving* e *problem finding*, la relazione tra linguaggio connotativo e azione pratica, e il ruolo dell’interscambio sociale. Tutto ciò è fortemente radicato nell’artigianato tradizionale e, a maggior ragione, in quello tecnologico attuale.



Richard Sennett (USA, 1943) analista sociale.

Vive nel Regno Unito. Ha fondato insieme a Susan Sontag e a Joseph Brodsky il *New York Institute for the Humanities*, presso la *New York University*.

Ha lavorato come consulente per l'UNESCO ed è stato presidente dell'*American Council on Work*.

Nei suoi scritti si è interessato di identità sociale e di classe, di società moderna e città – come in *“The Uses of Disorder”* (1970) –, del mondo del lavoro nel capitalismo moderno, della nuova economia e dello stato sociale – come in *“La cultura del nuovo capitalismo”* (2006). *“L'uomo artigiano”*, primo volume di una trilogia, è stato pubblicato da *Feltrinelli Editore* nel 2008.

È consulente del Presidente degli Stati Uniti d'America Barack Obama.