

Il mestiere come arte. L'apprendere tramite il fare.

di Maura Di Mauro *

*Conservare lo spirito dell'infanzia
dentro di sé per tutta la vita
vuol dire conservare
la curiosità di conoscere,
il piacere di capire,
la voglia di comunicare.*

Bruno Munari

Premessa

Quest'anno ho avuto il piacere di partecipare ad una serie di mostre e conferenze organizzate in onore del centenario della nascita di Bruno Munari – eclettico artista e designer di origine milanese -. Più volte ho ascoltato Alberto Munari (il figlio di Bruno Munari) raccontare della vita di suo padre, dei suoi incontri, dei suoi scopi. Tali racconti, così come le opere di Munari padre e gli scritti di Munari figlio, mi hanno molto appassionata, e mi hanno dato l'opportunità di riflettere, in quest'articolo, sulla visione del mestiere come arte, e sulle modalità di apprendimento e di sviluppo professionale centrate sull'azione e sulla riflessione, e sulla partecipazione alle attività e alle pratiche delle arti e dei mestieri.

Se, come Bruno Munari, si condivide una concezione dell'arte in senso ampio, si comprende come lo scopo di democratizzazione dell'arte dell'artista sia congruente con le funzioni della formazione, sia quando l'accento è sulla dimensione funzionalista della formazione -per colmare i gap prestazionali o per ottimizzare le competenze professionali degli individui e delle organizzazioni - sia quando l'accento è invece sulla dimensione più psicologica o umanistica - in cui l'intenzionalità ed il desiderio di sviluppo e di autorealizzazione della persona è preminente -¹

1. Le arti come mestieri, e il mestiere come arte

* Consulente – formatrice free-lance, collaboratrice a progetto con il Dipartimento di Sociologia e della Ricerca Sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca. e-mail: maura.dimauro@libero.it

¹ Alessandrini G. [2005], *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Carocci.

Uno sguardo all'etimologia del concetto di arte ci fa comprendere come il significato di questo termine si estenda oltre quello di "opera d'arte", o di produzione di "opere adeguate ai canoni estetici del bello".

Se per gli antichi greci l'arte o la tèkhne presupponeva la maestria in un processo di produzione qualsiasi, per i latini l'ars era il "metodo pratico", la "tecnica", unito a una connotazione di valore e di bellezza degli oggetti prodotti.

Nel medioevo i mercanti e le principali categorie di professioni artigiani si raggrupparono nelle arti, o corporazioni di arti e mestieri: si trattava di associazioni istituite per regolamentare e tutelare le attività degli appartenenti a categorie professionali (esistono tutt'oggi, se pur con diverso nome). In quell'epoca l'artista era l'artefice, ovvero colui che nel suo mestiere sapeva fare qualcosa meglio degli altri, per le sue conoscenze e le sue capacità esclusive, per il suo contributo unico ed irripetibile, l'eccellenza dei suoi canoni di produzione.

Vediamo come l'accezione più ampia di arte – condivisa da Bruno Munari - includa ogni attività produttiva e generativa dell'uomo che conduce a forme performative e creative di espressione estetica: anche un mestiere, una professione. Il lavoro è del resto generativo per definizione, proprio perchè, attraverso l'utilizzo dell'energia, del sapere, delle capacità, dell'intelligenza dell'uomo, si produce qualcosa. Inoltre, lo svolgimento di attività professionali o specializzate si fondano sull'osservanza di regole, tecniche e saperi, acquisiti sia teoricamente che attraverso l'esperienza. L'estetica diviene un frame, un modello ideale per il fare, e una cornice di interpretazione per l'azione pratica; la riflessione sull'azione può infatti condurre al perfezionamento dei propri gesti e all'estetica dell'atto creativo.

La metafora del mestiere come arte porta a riflettere sulla scelta di un arte - o di un mestiere -, e sull'apprendimento di un'arte, quindi sulle modalità di formazione.

2. La scelta dell'arte

Alcuni studi psicologici ci insegnano che le scelte - inerenti la professione o altri ambiti della vita – sono guidate da un condensato magmatico di valori, motivazioni, bisogni e desideri; e che tale (instabile) struttura funge da bussola, o da mappa di orientamento nella biografia di ciascuna persona, e che le sue coordinate si manifestano nelle decisioni prese.

Le scelte lavorative sono inoltre influenzate dall'immagine che una persona ha di sé, delle rappresentazioni che si è fatta di una certa

professione, il tipo di istruzione ricevuta, i successi e gli insuccessi ottenuti, le opinioni, i consigli, gli esempi e i modelli di “altri” importanti per noi...

L'artista, o colui che vuol fare del proprio mestiere un'arte, è per definizione motivato ad esprimere nel lavoro la propria personalità: a creare, costruire, inventare, agire liberamente, conoscendo la tecnica; desidera lavorare dando forma a dei prodotti, oppure impiegando oggetti disponibili, perchè la possibilità di produrre e di generare gli permette di sperimentare la fenomenologia dell'essere, di essere “in grado di”, “di poter fare”.

L'atto creativo coinvolge il rapporto con la conoscenza, l'utilizzo del sapere e degli strumenti; l'esplorazione, la sperimentazione, la scoperta; il compimento di scelte, il trovare soluzioni a problemi euristici, o diverse soluzioni possibili ad uno stesso problema.

Il creare e la creatività² implicano il combinare ed il ricombinare gli elementi in modi diversi, saper mettere in relazione situazioni apparentemente disgiunte, congiungere nuove relazioni, nuove associazioni ad un certo stimolo.

3. Necessità del mondo del lavoro

Se si pensa alle organizzazioni ad impostazione taylorista o post-taylorista, il lavoro sembra perdere le connotazioni di attività libera e creativa: prevale la parcellizzazione dei compiti, l'automazione, metodi di lavoro prescrittivi, l'addestramento dei lavoratori affinché ripetano sequenze parcellizzate e standardizzate di comportamento, finalizzate ad ottenere risultati organizzativi. Risulta difficile coglierne una concezione del lavoro positiva e generativa.

Ma la filosofia del Total Quality, l'orientamento continuo alla customer satisfaction e alla crescita delle learning organization riportano l'attenzione alla centralità della persona e ai suoi sviluppi operativi, al contributo unico ed irripetibile dell'artigiano, che non opera però più nelle botteghe e nelle corti.

Il mondo del lavoro richiede oggi persone non solo ad alto profilo professionale, ma anche fortemente motivate a migliorare le proprie competenze professionali, per garantire alti standard qualitativi, di sviluppo e competitività sul mercato; persone con iniziativa, in continua crescita, capaci di usare strumenti, di svolgere compiti e mansioni; in

² Creare e creatività hanno tra l'altro la stessa radice etimologica, dal lat. *creo* che significa “generare”.

grado di innovare e di alimentare il lavoro con le loro conoscenze e capacità personali.

L'atto creativo è auspicabile non solo in quelle professioni ad alto contenuto di creatività (il designer, il pubblicitario, lo stilista, l'architetto, il regista, lo scienziato, lo scrittore ...), ma in tutte quelle situazioni lavorative che necessitano la risoluzione di problemi e comportamenti interpersonali di natura euristica: sviluppare idee, indicare soluzioni per possibili miglioramenti, rendere più efficiente una produzione tecnico-scientifica, gestire al meglio le relazioni, governare gli imprevisti, anticipare le richieste del cliente...

Ecco l'intervento della formazione, al fine di stimolare all'essere artisti, all'ideare, al creare, al generare, per fare della propria professione un'arte, raggiungendo un'estetica del gesto e dell'azione a livello delle prestazioni individuali e organizzative.

4. La democratizzazione dell'arte

Uno degli aspetti che mi ha maggiormente colpita della biografia di Bruno Munari è che tra i suoi desideri e scopi di vita vi era quello di democratizzare l'arte. Scopo che egli ha perseguito in vario modo: dalla sua vastissima produzione nel campo della grafica e del design, alle mostre, i suoi scritti, i libri e i laboratori per bambini, la formazione insegnanti, le lezioni in università...

Una lettera datata 24 novembre 1992 mostra come Bruno Munari fosse spinto da una profonda consapevolezza dell'importanza dell'investimento nello sviluppo del capitale umano, intellettuale e sociale. Egli scrisse “[...] Una persona vale per quello che da e non per quello che prende (pensiero difficile da capire in un paese di furbi); per cui, se ognuno dà il meglio di sé alla società questa si sviluppa e cresce. Se invece ognuno tenta di rapinare gli altri, perchè lui è il più furbo, ci si trova allo stato in cui siamo noi adesso [...]”.

“Democratizzare l'arte” significava per lui non solo rendere l'arte accessibile e fruibile al maggior numero di persone, perchè l'arte è di tutti e perchè è un prodotto collettivo; ma anche far tornare l'arte nella quotidianità, attraverso la produzione di oggetti con valenza estetica (ad esempio il design), o attraverso l'attenzione al gesto nelle attività e nelle professioni lavorative.

La democratizzazione dell'arte implicava per Munari la libertà del soggetto nella sua creazione, quindi la predisposizione di condizioni e di contesti adibiti alla stimolazione di processi e alla realizzazione di atti

creativi (il laboratorio ad esempio), in cui ciascuno possa direttamente agire e realizzare le proprie creazioni.

Attraverso la sua innumerevole produzione, la diffusione del metodo dei laboratori ed il suo ecletticismo, Bruno Munari ci mostra di condividere – seppur in modo tacito - un approccio socio-costruzionista o culturale dell'apprendimento³, secondo cui la conoscenza non si situa né dentro né fuori la testa delle persone, ma nell'inter-azione, nell'utilizzo di risorse e di strumenti, nell'esperienza in contesti organizzati secondo norme e regole.

5. Attività e pratiche di apprendimento

Oggi come all'epoca delle corporazioni, le tecniche ed i saperi di un'arte si acquisiscono sia teoricamente – attraverso l'istruzione formale ed informale - sia attraverso l'esperienza – un periodo di apprendistato, lo svolgimento di attività e di pratiche professionali.

Tra i culturalisti Vygotskij per primo evidenziò il ruolo dell'attività e dell'azione nello sviluppo dei processi psichici superiori, nonché della relazione tra apprendente ed esperto (o esperti): lo sviluppo di conoscenze e di capacità hanno luogo attraverso l'interazione con altri membri più competenti nelle pratiche sociali e nell'uso di strumenti tipici di una comunità di arti e mestieri.

Tutt'oggi i membri di un'arte si dividono in maestri, apprendisti, garzoni o operai. Il maestro era colui che possedeva le materie prime e gli attrezzi, e che aveva l'esperienza per esercitare e guidare in modo indipendente la propria attività. Vale ancora che gli apprendisti svolgono un periodo di formazione presso un maestro (tramite stage o la formazione on the job), lavorando sotto la supervisione ed il controllo dell'esperto per acquisire la padronanza delle tecniche specifiche dell'arte.

Gli operai svolgevano le mansioni più semplici, che non richiedevano una particolare abilità o specializzazione.

Una delle principali differenze tra le botteghe di allora ed i contesti lavorativi di oggi consiste nella specializzazione del lavoro richiesta. Mentre le attività della bottega si caratterizzavano per una minima specializzazione del lavoro, le attività che si svolgono nelle attuali organizzazioni lavorative sono ad alto contenuto cognitivo e tecnologico e a forte complessità relazionale. L'informatizzazione e le nuove

³ I principali esponenti di questo approccio a livello internazionale sono: Vygotskij S.L. [1974], Bruner J. [1990; 1996], Cole M. [1989; 1995], Lave J. e Wenger E. [1991], Engestrom Y. [1997; 1996], Brown J. S. [1987; 1991]; in Italia: Zucchermaglio C. [1993; 1995], Ajello A. [1995], Pontecorvo C. [1991], Munari A. [1984; 1993].

tecnologie offrono nuovi contenuti e nuove modalità di apprendimento e di lavoro (ad esempio a distanza).

Inoltre, oggi esiste una vastità di modalità di formazione professionale e di autoapprendimento: dall'ampia offerta formativa universitaria e post-universitaria ai corsi di specializzazione, i corsi per il tempo libero (anche e-learning), i corsi di formazione professionale tecnica e manageriale; le pubblicazioni e le riviste di settore (in formato cartaceo e online); le attività e le pratiche che ruotano attorno al mondo dell'associazionismo e delle categorie professionali; i siti web, i blog, gli open space technology, ...

L'apprendimento attraverso la partecipazione alle attività e alla pratiche delle arti e dei mestieri sposta il focus dall'insegnare e dal trasmettere, all'apprendere e al fare. Mentre genera, lavora e produce, la persona accresce le proprie competenze, a patto che gli venga fornito un'ambiente e le risorse per poter crescere, e che egli costruisca una relazione attiva col sapere e di scoperta della conoscenza.

6. Cicli di azione e riflessione

I principi cardine del paradigma culturale dell'apprendimento sono: il fare, l'azione (anche come osservazione), la progressiva partecipazione allo svolgimento di attività di una comunità di pratiche. Secondo questa prospettiva infatti, la conoscenza si situa nell'azione concreta, nella sperimentazione della creazione, nel ripetersi di attività e di schemi di azione: la fonte dell'apprendimento è l'esperienza in sé, la comprensione e la costruzione di conoscenze si realizzano per scoperta, sia per quanto concerne le competenze linguistiche, che quelle tecnico-professionali ed interpersonali.

L'apprendimento esperienziale (come learning by doing o l'action learning, non solo in termini di gioco o di simulazione in aula) - più maieutico e induttivo - permette inoltre la valorizzazione delle conoscenze e delle esperienze degli apprendenti di cui neppure loro sono spesso consapevoli.

Questa modalità di apprendimento è particolarmente favorevole con gli adulti, proprio perché gli adulti tendono ad orientarsi verso un apprendimento centrato sulla soluzione di problemi e perché la prospettiva temporale dell'adulto è di immediata applicazione.

L'artista ha (o sviluppa nel tempo) la capacità di guardare e di ascoltare la realtà e le proprie esperienze da più punti di vista ed in modo

plurisensoriale; di stimolare e di lasciarsi andare al “pensiero progettuale creativo”⁴.

La ripetizione dell'azione permette da una parte l'interiorizzazione di schemi d'azione, e dall'altra offre la possibilità di migliorabilità del gesto, che può affinarsi, ridefinirsi, trasformarsi, con più precisione e senso estetico, secondo dei modelli che possiedono un loro fascino e che rispondono a certi giudizi di gusto.

La riflessione promuove una consapevolezza sul proprio fare e sull'uso della cassetta degli attrezzi, e permette quindi lo sviluppo di conoscenze e di competenze: “sapere una cosa” (conoscenza), “sapere come farla” (abilità), “sapere se è giusta” (virtù)⁵.

La libertà del creare e dell'imparare sta nel non avere un modello ed una verità precostituita, ma nel confronto e nella sperimentazione di diversi modelli, tecniche, stili; nel rimescolare il tutto e nello scegliere tra gli strumenti e le modalità che vengono proposte.

7. Implicazioni per la formazione

Uno dei rischi di una formazione centrata sul fare, sulla partecipazione alle pratiche di comunità e sui cicli di azione e riflessione è quello che l'apprendente sia lasciato completamente libero, abbandonato in una falsa libertà di espressione; oppure –all'opposto - che l'esperto si sostituisca al discente e gli chieda di adattarsi ad un modello precostituito, il cui “prodotto” non sarà più dell'artista, ma della sua “guida”.

Per tali ragioni è importante che apprendente ed esperto si suddividano i compiti e condividano responsabilità:

- L'apprendente è responsabile e governa il proprio processo di apprendimento focalizzandosi sull'autodeterminazione della propria identità (chi vuole essere, sia a livello personale che professionale) e scegliendo ciò che gli piace, quei contenuti e quelle capacità che ritiene necessarie imparare per i suoi bisogni, interessi, desideri. Ciò che apprende deve essere inoltre rielaborato nel modo che egli ritiene piacevole.

- L'esperto svolge un ruolo di scaffolding⁶, ovvero di supporto e di regolazione, al fine di compensare e far progredire il livello attuale di competenze dell'apprendente con il livello potenziale. Vygotskij definisce

⁴ Munari A. [1993], *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Guerini e Associati.

⁵ Munari A. [1984; 1993; 2005].

⁶ Bruner J. [1990].

la “zona di sviluppo prossimale” (ZPD) lo scarto tra ciò che una persona è in grado di fare da sola e ciò che diventa in grado di fare dietro l'aiuto o il supporto di altri più capaci di lui⁷.

- La guida dell'esperto potrà essere all'interno di una relazione gerarchica o in una relazione tra pari; svolta da persone familiari o sconosciute; tacita o esplicita, presente o distante; potrà consistere in un'istruzione sistematica ed intenzionale, nel racconto di eventi e di esperienze (di successo o di criticità), oppure in commenti accidentali durante lo svolgimento o l'osservazione di un'attività o l'uso di particolari strumenti.

A livello operativo il ruolo del formatore sarà simile a quello di un regista, di uno scenografo di spazi, di tempi, di azioni, programmati affinché emergano nuove forme organizzative della conoscenza. In particolare:

- Pianificherà il coinvolgimento del formando in attività e problemi di natura euristica da risolvere (che abbiano quindi più soluzioni ugualmente plausibili e la possibilità di percorsi alternativi, che offrano occasioni di confronto tra percorsi diversi) secondo una logica progressiva di complessità.

- Metterà chi apprende nelle condizioni di dover svolgere attività e di risolvere compiti che gli richiedono competenze sufficientemente lontane dalle competenze che possiede già: né troppo lontane, né troppo vicine, la giusta distanza prossimale, in modo tale che l'apprendente sia stimolato a cercare nuovi comportamenti e possibilità di risoluzione operativa; sia attivato in quelle funzioni psichiche che altrimenti non si esprimerebbero autonomamente; e che il suo livello di conoscenze e di competenze potenziale sia effettivamente utilizzato ed agito nei risultati.

- L'attenzione sarà spostata dal risultato al processo: non tanto sulle performance quanto sull'evoluzione dei comportamenti, sui cambiamenti di azione, sui mutamenti di attitudine e la costruzione dell'identità. Il modo su come si perviene al risultato potrà essere l'inizio di una nuova sperimentazione.

Il formatore porrà inoltre cura alle condizioni psicologiche necessarie affinché nell'apprendente si attivi una relazione attiva col sapere e con la conoscenza.

Potranno mostrarsi utili metodologie tipiche della formazione empowerment e della formazione narrativa-autobiografica, al fine di:

⁷ Vygotskij L.S. [1974; 1980; 1990].

- evitare domande eccessivamente ambiziose;
- assicurare credenze positive rispetto alle valutazioni di sé, la propria autostima, la sicurezza e la fiducia in se stessi, la propria efficacia;
- correggere le distorsioni cognitive-affettive, sentimenti di irrilevanza, di impotenza e di inutilità;
- liberare dal timore e dalle paure, o meglio riconoscere, ascoltare e capire le proprie difficoltà e i blocchi interni (le emozioni negative, le incertezze, ...) conseguenti la propria biografia personale.

L'esperto:

- instaurerà una relazione di fiducia, un clima ed un'atmosfera supportivi e non valutativi. L'apprendente dovrà esser messo nelle condizioni che possa contare sulla cooperazione con l'esperto, e di un ambiente che riduca gli errori e le mancanze nei primi passi verso l'acquisizione di competenze; durante lo svolgimento delle attività sarà utile sospendere il giudizio, e rimandarlo a post, per promuovere l'esplorazione attiva di un percorso di conoscenza.
- Considererà i partecipanti "come se" abbiano già acquisito i concetti o le capacità su cui si articolerà la formazione, pur essendo consapevole dei gap e delle mancanze da colmare. Se nell'azione formativa il focus è esclusivamente sulle mancanze, l'atteggiamento relazionale è di inferiorità di uno sull'altro (anziché di reciprocità), e se tutto il lavoro viene impostato sulle mancanze, il rischio è quello di enfatizzare ancora di più tali aspetti, senza mettere a frutto quelle che sono le risorse delle persone. Credere che le persone possano effettivamente apprendere tali conoscenze e competenze è un atteggiamento che oltre a conferire alle persone la responsabilità del proprio apprendimento, crea l'effetto pigmalione.
- Stimolerà il processo di riflessione dopo l'azione, metterà in discussione le esperienze attraverso il porre domande, piuttosto che l'affermare (Come hai fatto ciò che hai fatto? Come ti è venuto in mente? Cosa hai imparato? Come lo hai appreso?) al fine di aumentare la consapevolezza, il controllo sul problema e sulle soluzioni, consolidare le nuove competenze acquisite.

8. Conclusioni

A partire da una concezione del mestiere come arte, condivisa con Bruno Munari, e da una prospettiva sociocostruzionista

dell'apprendimento, si è visto come lo sviluppo di artisti, o di persone che generano, producono, svolgono il proprio lavoro giungendo ad un'estetica del gesto, implichi una diversa progettazione delle modalità e delle pratiche di formazione. Anzitutto un salto, dalla formazione tradizionale - d'aula o fuori dall'aula -, ad una formazione on the job, basata learning by doing o sulla progressiva partecipazione a progetti di lavoro, o a gruppi di lavoro impegnati nella risoluzione di situazioni problematiche o di sviluppo organizzativo (anche attraverso l'utilizzo di nuove tecnologie e modalità di lavoro a distanza).

Tale concezione dello sviluppo professionale e della formazione incentrata sull'azione e sul fare sposta il focus sull'apprendente e sulla trasformazione dell'energia motivazionale che spinge le persone a creare, ad apprendere in modo più autonomo e ad impegnarsi nel proprio processo di sviluppo e di autodeterminazione. Dall'eteroformazione, quale canone consueto della formazione, in cui è il docente a scegliere obiettivi, risorse, tempi, didattica, valutazioni, ... ad una centratura sull'autoformazione, in cui il docente è una risorsa al servizio dell'apprendente, seppur con specifiche responsabilità e funzioni nel suo processo di sviluppo del potenziale.

Richiede altresì un investimento da parte delle organizzazioni nella progettazione accurata di contesti e di condizioni di apprendimento in cui conoscenze e competenze attuali dell'apprendente siano il punto di partenza per l'effettivo utilizzo delle competenze potenziali. Si è visto infatti come l'apprendente possa sviluppare il proprio livello di competenze attuali al livello potenziale, solo con la collaborazione di esperti e se l'azione e la riflessione di chi apprende facendo non viene lasciata al caso.

Bibliografia

- Allessandrini G. [2005], Manuale per l'esperto dei processi formativi. Carocci.
- Andreani Dentici O. [2001], Intelligenza e creatività. Carocci.
- Bellotto M. [1997] (a cura di), Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale. Franco Angeli.
- Bruscaglioni M. [1994], La società liberata. Franco Angeli.
- Bruscaglioni M., Gheno S. [2000], Il gusto del potere. Empowerment di persone in azienda. Franco Angeli.
- Demetrio D., Fabbri D., Gherardi S. [1994], Apprendere nelle organizzazioni, NIS.
- Fabbri D. [1990], La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione. Guerini e Associati.

Fabbri D., Munari A. [2005], Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale. Guerini Studio.

Mezirow J. [1991], Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Raffaello Cortina Editore.

Munari A. [1993], Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione. Guerini e Associati.

Piccardo C. [1995], Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona. Raffaello Cortina Editore.

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. [1995], I contesti sociali dell'apprendimento. LED.

Zucchermaglio C. [1996], Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi. Carocci.

www.wikipedia.org