CARTOGRAFIE SOCIALI
Rivista di sociologia e scienze umane
Anno X, n. 19, 2025

Direzione scientifica
Lucio d'Alessandro e Antonello Petrillo

Direttore responsabile
Arturo Lando

Redazione
Elena Cennini, Anna D'Ascenzio, Fabrizio Greco

Staff di supporto alla Redazione
Giuseppina Della Sala, Federica Graziano, Luca Manunza, Andrea Postiglione

Staff di supporto alla Redazione per le attività di internazionalizzazione
Lucio Castracani, Laura Giovinazzi

Coordinamento redazionale
Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Comitato di redazione
Manuel Anselmi (Unitelma Sapienza), Marco Armiero (KTH Royal Institute of Technology, Stockholm),Tugba Basaran (Kent University), Davide Caselli (Università Milano-Bicocca), Valentina Castellini (Università di Toronto), Alberto De Nicola (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Nick Dines (Robert Schuman Centre – European University Institute), Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marcello Maneri (Università di Milano Bicocca), Alessandro Mazzola (University of Liège), Michelangelo Pascali (Università degli Studi Federico II – Napoli), Domenico Perrotta (Università di Bergamo),Valeria Piro (Università degli Studi di Milano), Ciro Pizzo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pietro Saitta (Università di Messina), Luigi Sica (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Anna Simone (Università Roma Tre)

Comitato scientifico
Maurizio Bergamaschi (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Emiliano Bevilacqua (Università del Salento), Fabienne Brion (Université Catholique de Louvain-la-Neuve), Sandro Busso (Università degli Studi di Torino), Alessandro Dal Lago (già professore presso Università di Genova), Davide De Sanctis (Università degli Studi Federico II – Napoli), Vincent Dubois (Université de Strasbourg), Didier Fassin (Institute for Advanced Study School of Social Science, Princeton), Domenico Fruncillo (Università degli Studi di Salerno), Fernando Gil Villa (Universidad de Salamanca), Akhil Gupta (University of California), Michalis Lianos (Université de Rouen), Marco Martiniello (University of Liège), Giulio Moini (Sapienza Università di Roma), Carlotta Mozzana (Università Milano-Bicocca), Laurent Mucchielli (CNRS – Centre national de la recherche scientifique), Fabio Quassoli (Università di Milano Bicocca), Salvatore Palidda (già professore presso Università di Genova), Michel Peraldi (CADIS – Centre d'analyse et d'intervention sociologiques), Andrea Rea (Université libre de Bruxelles), Giuseppe Ricotta (Sapienza Università di Roma), Francesca Vianello (Università degli Studi di Padova)

"Cartografie sociali" is a peer reviewed journal

OLTRE L'ETÀ?

Metamorfosi
ed effetti sociali dell'invecchiamento

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 45,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Cartografie sociali è una rivista promossa da URiT, Unità di Ricerca sulle Topografie sociali.

Direzione e Redazione della rivista hanno sede
presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Via Suor Orsola 10 – 80132 Napoli (Italy)
www.unisob.na.it
cartografiesociali@unisob.na.it
cartografiesociali.rivista@gmail.com

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn (Print): 9791222328881
Isbn (Online): 9791222328874
Issn: 2499-7641

This is an open access journal distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY-4.0).

© 2025 – MIM EDIZIONI SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 21100089

Registrazione Tribunale di Napoli n. 37 del 5 luglio 2012

INDICE

Editoriale: Oltre l'età?
Il mutamento sociale in una società che invecchia
di Anna D'Ascenzio, Fabrizio Greco, Valentina Lamonica 7

MAPPE

Invecchiamento attivo e promozione del benessere
Una prospettiva critica
di Maurizio Bergamaschi 23

Invecchiamento della popolazione e mercato del lavoro
Nuovi scenari
di Giustina Orientale Caputo 45

Il pensionamento è una questione di legami
Reti familiari, aspettative e benessere nella transizione verso l'età anziana
di Donatella Bramanti, Sara Nanetti 65

Sfide generazionali nel mercato del lavoro italiano
Accesso, inclusione e dinamiche sociali nei contesti lavorativi
di Giorgia Panico, Giuseppe Venere 83

ROTTE

Telelavoro: opportunità o minaccia per i lavoratori senior?
Un'analisi teorica su insicurezza lavorativa ed equilibrio vita-lavoro
di Luisa Errichiello, Greta Falavigna 111

Invecchiare lavorando
Il caso dei lavoratori migranti senior in Italia
di Antonio Sanguinetti 127

Ricominciamo?
Come le donne over 50 imparano a insegnare
di Anna D'Ascenzio 145

Vulnerabilità e resoconti del caregiving
Posizionamento e micro-pratiche di cura sul campo
di Francesco Diodati 163

RILIEVI

"Ai miei tempi i te dava"
Artigiani e trasmissione del sapere tra generazioni
di Fabio Gasparini 181

Politiche sociali come spazi di capacitazione
L'abitare per anziani nella città di Torino
di Cristiana Di Pietro 193

WUNDERKAMMER

Invecchiamento di successo
di Robert J. Havighurst, traduzione di Isabella Maria Zoppi 209

Trasformazione del discorso sulla vecchiaia e costituzione di una "politica francese sulla vecchiaia" negli ultimi trent'anni.
Significato e ambiguità
di Anne-Marie Guillemard, traduzione di Antonella Emina 223

TRAVELOGUES

Invecchiamento e diritti sociali
Come i saperi sociali stanno ripensando il rapporto tra l'abitare anziano e la soggettività?
di Claudia Sabella 235

Fabio Gasparini

«AI ME TEMPI I TE DAVA»
Artigiani e trasmissione del sapere tra generazioni

Abstract:
This paper explores the theme of the transmission of «Know-How» (KH) from Master Craftsmen (MA) to their apprentices. In literature, a central role is recognized for artisans and their workshops within the economy, society, and culture of local communities, custodians of traditional techniques and knowledge. It represents a point of reference for their conservation and valorization. However, little attention has been given to the theme of the transmission of artisan *know-how*, which includes knowledge, skills, and abilities typical of such work. This paper aims to fill this gap, analyzing if and how master craftsmen transfer their KH to the new generations. In particular, through 20 semi-structured interviews with Venetian master craftsmen, the representations produced regarding their apprenticeship and the apprenticeship of their apprentices are investigated. The main research questions that this paper aims to address are: How do MAs represent their own apprenticeship? How do MAs represent the apprenticeship of their apprentices? What are the effects of these representations in the transmission of knowledge to the new generations? The set of these research questions can be summarized in the more general question of the performativity of these representations, values and symbols, within the process of transmission and learning of know-how that must be transmitted through work practice.

Keywords:
Know-how; Craftsmen; Apprenticeship; Generation

1. *Premessa*

Il lavoro pratico sta attraversando numerose difficoltà organizzative, tra queste, anche la costante diminuzione del numero complessivo degli artigiani. Lo scenario delineato dai dati di cui di seguito si dirà, evidenzia come

questo tipo di professione è da anni oggetto di profonde trasformazioni, anche determinate dall'andamento sociodemografico[1]. Esso partecipa alla diversa definizione degli attori e dei loro ruoli all'interno della bottega.

I dati prodotti dalla CGIA (2024) di Mestre mostrano che nel 2008 in Italia, il numero di imprese artigiane risulta essere di 1.486.559 unità, in quindici anni vi è stato un decremento di oltre 228.480 unità. Al 2023, le imprese artigiane in Italia risultano essere 1.258.079.

Questa tendenza va messa in relazione anche all'aumento dell'invecchiamento dei lavoratori artigiani. L'indagine condotta dall'area studi della Confederazione Nazionale Artigiani (2025) mostra come nel decennio 2014-2024 gli iscritti alla relativa gestione speciale dell'Inps sono diminuiti del 17,9%, mostrando andamenti differenti in base alle classi di età. In particolare, gli artigiani con meno di trent'anni sono diminuiti del 47,5% (all'incirca 230mila unità in meno), mentre gli artigiani con età superiore ai 59 anni sono cresciuti del 35,1% (divenendo oltre 89mila unità), superando quota 343mila. Anche i dati di UnionCamere (2021) dimostrano che nel decennio 2011-2021 le imprese artigiane di under 30 sono diminuite di 28mila unità (- 41,9%) rispetto al 2011, mentre sono cresciute le ditte individuali guidate dagli over 70 (+ 47%).

Le due opposte tendenze, ovvero il calo complessivo di artigiani e l'aumento della loro età media, pongono l'impresa artigiana davanti a due necessità: 1) reperire e attrarre giovane forza lavoro; 2) trasmettere ai collaboratori giovani il *know-how* necessario per svolgere il lavoro.

Il presente contributo intende approfondire la seconda questione, ovvero comprendere se e come i maestri artigiani (di seguito anche MA) trasferiscono il loro know-how (KH) alle nuove generazioni. Attraverso l'analisi dei racconti di vita dei MA riguardo al proprio percorso di apprendistato e a quello dei loro apprendisti, questo articolo utilizza estratti di intervista per provare a rispondere alle seguenti domande di ricerca: 1. Come i MA rappresentano la propria esperienza di apprendistato? 2. Come descrivono l'apprendistato dei loro apprendisti? 3. Quali effetti producono queste rappresentazioni rispetto ai processi di trasmissione del sapere alle nuove generazioni?

1 L'articolo rappresenta uno dei risultati di ricerca del progetto finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU – Progetto "Age-It – Ageing well in an ageing society" (PE0000015), CUP B83C22004880006, PNRR – PE8 – Missione 4, C2, Investimento 1.3. I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia solo quelli degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione Europea o della Commissione Europea. Né l'Unione Europea né la Commissione Europea possono essere ritenute responsabili per essi.

In premessa è da dire che gli artigiani ricoprono un ruolo fondamentale nell'economia e nella cultura delle comunità locali (Sennett 2008), spesso diventando custodi di saperi tradizionali, utili alla conservazione e valorizzazione di pratiche manuali sempre più rarefatte.

In questo quadro teorico, il ricambio della figura artigianale diviene un passaggio cruciale, che dovrebbe verificarsi a seguito di un percorso professionale pianificato e progressivo, con azioni di preparazione generale e specifica rispetto alla trasmissione del know-how artigiano. Per "know-how" artigiano mi riferisco a quell'insieme di «competenze motorie e cognitive richieste per la produzione di prodotti finali tramite la manipolazione di materie prime tramite l'uso di utensili, tra cui la mano umana» (Horsfield 2009, p. 48). Dunque, la perdita di un «saper fare» costituisce un danno sociale, economico e culturale e in molti settori rappresenta già una minaccia concreta che complica il ricambio generazionale. La presente ricerca si colloca all'interno di questa cornice in cui saperi, competenze e conoscenze degli artigiani sono a rischio di estinzione.

I dati empirici sono stati raccolti mediante la somministrazione di 20 interviste in profondità a maestri artigiani che lavorano nel territorio veneto. Ho scelto di intervistare la figura del MA, in quanto si tratta di un attore professionale riconosciuto dalla Regione Veneto, a seguito della Legge regionale n. 34 del 2001. La norma afferma che è un Maestro artigiano, colui o colei, che ha dimostrato un'adeguata anzianità professionale e possiede un'elevata attitudine all'insegnamento del mestiere. I nominativi dei MA disponibili a farsi intervistare sono stati forniti da due delle principali associazioni di categoria degli artigiani italiani.

Ciascuna intervista ha avuto una durata minima di 40 minuti fino a una massima di 2 ore; è stata registrata e trascritta integramente; solo successivamente è stata analizzata attraverso un'attenta analisi del discorso che ha permesso la suddivisione dei discorsi in temi professionali. La conversazione ha assunto uno stile dialogico (La Mendola 2009), poiché afferma Gobo (2001, p. 18), l'intervista consente di «ascoltare le dichiarazioni degli attori sociali», dando «ampio spazio all'intervistato, che viene invitato a esprimere con parole proprie e ad articolare il discorso secondo i suoi schemi, metafore e metonimie».

La traccia di intervista ha avuto da subito una forma semistrutturata ed è servita a indagare: il modo in cui i MA rappresentano il loro apprendistato e il modo in cui rappresentano l'apprendistato dei loro apprendisti. La somministrazione delle domande è avvenuta in modo dinamico, adattandosi di volta in volta al contesto e alle esigenze discorsive.

Le domande hanno seguito prevalentemente i racconti prodotti dall'intervistato e sono state formulate in modo da evitare risposte stereotipate, monosillabiche o a impedire atteggiamenti di chiusura. L'obiettivo era favorire il racconto di esperienze anche attraverso la restituzione di aneddoti ed episodi relativi a vicende personali. Come ricorda Becker (1998, p. 78), è stato privilegiato l'uso del «come», che stimola risposte di tipo narrativo, rispetto al «perché», che più facilmente induce l'intervistato a fornire risposte difensive.

Questo perché la ricerca, suggerisce Alberto Melucci (1998), non ha «la pretesa di descrivere fatti reali ma si presenta come costruzione di testi che riguardano fatti socialmente costruiti e che mantengono la consapevolezza della distanza che separa l'interpretazione dalla «realtà»» (Ivi, p. 24). Questo implica che il compito dello scienziato sociale è quello di costruire rappresentazioni di rappresentazioni (Geertz 1988), ma anche di chiarire che gli stralci di intervista che presenterò nei paragrafi successivi non sono necessariamente la «verità» ma piuttosto delle rappresentazioni. Dunque, questo saggio non ha la pretesa «di produrre conoscenze assolute ma interpretazioni plausibili» (Melucci 1998, p. 24).

2. *«Ai me tempi i te dava»*

In questo paragrafo intendo analizzare il modo in cui i MA raccontano la propria esperienza di apprendistato. Le rappresentazioni dei loro vissuti sono un elemento fondamentale in quanto vengono utilizzate come risorse simboliche durante il trasferimento di KH. In altre parole, durante i momenti di formazione con i giovani apprendisti, i MA fanno esplicito riferimento ad aneddoti, esperienze e valori relativi al loro periodo di formazione e al modo in cui hanno appreso. Di seguito propongo un primo estratto d'intervista in cui un artigiano, che si occupa di restaurare mobili in legno, racconta il passaggio dalla scuola al campo dell'apprendistato:

> Ai miei tempi, finita la terza media, si poteva andare a lavorare […]. Dopo la terza media, ai 14 anni potevi andare tranquillamente a lavorare in un'azienda edile, potevi andare a lavorare in fabbrica, potevi andare a fare il falegname, burocraticamente era permesso al giovane di andare ad approcciare a un lavoro. Poi se non gli piaceva cambiavano, fintanto che trovava il lavoro che gli piaceva (Andrea).

La maggior parte degli artigiani intervistati ha svolto l'apprendistato durante gli anni Ottanta e Novanta, periodo in cui, una volta conclusa la

scuola secondaria di primo grado, i ragazzi, anche se minorenni, potevano entrare nel mondo del lavoro. Al giorno d'oggi questo non è più possibile in quanto l'età minima di ammissione al lavoro è stabilita dalla legge n. 296 del 2006 (art. 1, comma 622) e corrisponde a 16 anni. I MA hanno svolto l'apprendistato in un periodo storico in cui le norme che regolavano il lavoro erano diverse rispetto a quelle odierne, influenzando così anche il loro ingresso nel mondo del lavoro. Alla fine di questa parte dell'intervista, Andrea descrive la propria condizione personale sottolineando la "facilità" con cui, in passato, i giovani lavoratori potevano licenziarsi e trovare rapidamente un altro impiego più coerente con le proprie aspettative e interessi.

La maggior parte dei MA, infatti, iniziava a lavorare molto presto, già a 14 o 15 anni, una condizione oggi piuttosto rara. È pur vero che un altro artigiano non ha mancato di sottolineare che entrati nel mondo del lavoro, le dinamiche professionali all'interno della bottega risultavano molto complesse. L'orafo racconta:

> C'era una figura che era considerata un capo e che mi ostacolava. Quando dovevo imparare mi insegnava anche cose sbagliate apposta, perché lui aveva capito che io potevo essere quello che lo avrebbe superato. Sapevo che mi diceva cose sbagliate, ma non gliel'ho mai detto, dovevo stare attento, perché all'epoca era anche facile assumere ma anche facile licenziare. Il capo ti diceva "no, questo non va bene, da domani stai a casa". Ne ho visti tanti lasciati a casa così (Marco).

Nell'estratto di intervista, Marco descrive il rapporto che aveva con il suo superiore durante il periodo di apprendistato. Si trattava di una relazione significativa che si caratterizzava per l'elevata dipendenza relazionale. Il superiore deteneva un potere[2] legato sia al possesso delle tecniche specifiche del mestiere, sia alle conoscenze tacite (Polanyi 1990). Saperi che difficilmente possono essere razionalizzati e/o esplicitati attraverso il linguaggio.

L'apprendista che non possiede tali conoscenze deve cercare di apprenderle, "scartando" tutte quelle informazioni e dimostrazioni che giudica fuorvianti. L'acquisizione di tali competenze nel campo dell'artigianato è infatti un'esperienza caratterizzata da uno specifico stile dimostrativo,

2 Il termine è qui inteso come categoria interpretativa. In autori come Durkheim e Goffman non si parla mai di potere. Il sociologo canadese in particolare, utilizza le categorie di deferenza simmetrica e asimmetrica. Per lui, il potere rappresenta una costruzione sociale, è quindi un sociale costrutto ma anche una parte di concetto. Nella pratica esiste una situazione in cui sono dei corpi che interagiscono tra di loro, e questi corpi li posso analizzare con la categoria interpretativa del potere.

ovvero "rubare con gli occhi", ma piuttosto ripetere e provare (Gherardi 2012). Un'esperienza in cui la dimensione corporea risulta centrale per «incorporare» (Yakhlef 2010) la conoscenza che passa attraverso i sensi (Strati 2004; Bruni e Gherardi 2007).

Dal superiore, dunque, dipendono tutta una serie di prescrizioni e proscrizioni che vincolano l'esperienza quotidiana di Marco in bottega, che in questo caso lo portano a non denunciare le erronee indicazioni. Temeva di poter essere licenziato. Si tratta di una dinamica relazionale trasversale ai racconti degli artigiani intervistati. Essa partecipa in qualità di azione di rischio a uno scambio complementare (Bateson 1972) nel quale i due interagenti occupano due posizioni gerarchiche differenti: il superiore è in una posizione *up* (sovraordinata), mentre Marco in posizione *down* (subordinata). Questo tipo di dinamica relazionale emerge anche nel racconto di un pasticciere:

> ogni tanto quando facciamo un lavoro gli dico (all'apprendista), "eh guardate che ai miei tempi non funzionava così", "guarda che se non mescolavo con vigore...". Non è che c'erano tutte queste attrezzature, cioè *ai me tempi i te dava*. Allora ogni tanto per finta dico "vedi, a me le suonavano"; allora si ride, è un momento così gioviale, di scherzo. Ma era così effettivamente, cioè la disciplina, l'ordine, il rispetto erano tutto cioè assolutamente dovevi dare del lei (Oscar).

L'apprendistato di Oscar all'interno di un laboratorio di pasticcieria era caratterizzato da rituali di deferenza asimmetrica (Goffman 1959) in cui si doveva dare del lei al maestro, poiché l'apprendimento si fondava sulla disciplina, l'ordine e il rispetto. Questi tre elementi contribuiscono a delineare un modello di apprendimento caratterizzato da dinamiche relazionali gerarchiche, da ruoli formalmente rigidi che collocano l'apprendista in una posizione subordinata e, in alcuni casi, esposto anche a forme di vessazione. Dalle parole di Oscar emerge come questo modello di apprendimento sia stato interiorizzato e rappresenti ora una risorsa simbolica da utilizzare durante i momenti di formazione agli apprendisti.

È possibile inquadrare questa dinamica attraverso il concetto di *habitus* (Bourdieu 1980, p. 88) ovvero un «sistema di disposizioni durature e trasferibili» che agisce come un insieme di «principi generatori e organizzatori di pratiche e rappresentazioni» (*Ibidem*). I MA durante il loro apprendistato – di cui abbiamo brevemente descritto il contesto e le relazioni – hanno appreso e incorporato modelli di comportamento, simboli e valori.

I MA raccontano, come nel caso di Oscar, ai giovani apprendisti il modo in cui loro hanno imparato facendo riferimento alle loro esperienze di bot-

tega caratterizzate da forme di aggressività, senza prenderne direttamente le distanze, poiché, le esperienze di lavoro in bottega hanno iscritto sui corpi dei MA un *habitus* che definisce la disposizione degli attori non solo rispetto alla propria condotta relazionale, ma anche rispetto alla condotta relazionale con gli apprendisti.

3. *Ti mettono in galera*

Nel paragrafo precedente abbiamo descritto il contesto e le relazioni che hanno caratterizzato l'apprendistato dei MA. L'*habitus* che hanno appreso risulta performativo in quanto si tratta di un meccanismo classificatorio e generativo rispetto all'intero ordine sociale. I valori e la morale che hanno acquisito durante l'apprendistato orientano i MA nel paragonare le proprie esperienze professionali con quelle dei loro apprendisti.

Racconta un pasticciere: «Mi impegnavo tanto, per me stare 12 ore in un laboratorio, in una cucina, senza essere pagato non era un problema, era la mia passione. Mi rendo conto che adesso è una bestemmia perché ti mettono in galera, cioè meglio che tu vada a fare una rapina» (Nicolò). Racconta un odontotecnico: «io frequentavo il laboratorio anche quando ero a scuola. Per un anno e mezzo non ho preso una lira e poi […] ma neanche dopo, non era una paga. Ma avevo passione. Una volta si pagava a settimana, non era la paga mensile, ma era più che altro una mancia. Io dovevo ringraziarli di insegnarmi il mestiere» (Francesco).

Dagli estratti delle interviste emerge che le disposizioni apprese diventano, in alcuni casi, un racconto acritico del modello di apprendimento, giustificato tuttavia come fatto passionale. Quest'ultima narrazione rappresenta un elemento espressivo che permette al MA di giustificare il fatto di aver lavorato per lunghi periodi, fino a 12 ore al giorno, senza essere pagato e di non vivere tale situazione come problematica. Dalle parole di Nicolò emerge però, la consapevolezza dell'irriproducibilità di quel modello («mi rendo conto che adesso è una bestemmia perché ti mettono in galera, cioè meglio che tu vada a fare una rapina»). Anche secondo Francesco quel modello di apprendimento e quel modo di stare in bottega sono irriproducibili ai giorni d'oggi:

> Noi qua apriamo alle 7 del mattino e andiamo via alle 19. Questo non significa che debba essere sempre così, però se c'è da fare ti devi fermare in ambulatorio. E lì...apriti il cielo! Perché non solo è difficile farlo capire agli apprendisti, ma poi hai tutta una serie di normative, di legislazione che ti impediscono di farlo. Non puoi dirgli "oggi ti fermi un'ora in più", ogni volta devi

> spiegargli il perché. Se tu fai fare un'ora di straordinario a un'apprendista, ti mettono in galera! Sto esagerando, però sicuramente vai in cerca di guai. A me nessuno diceva "oggi finisci alle 20:00", lo capivo da solo in base a quello che dovevo fare (Francesco).

Negli stralci precedenti abbiamo visto come fare lunghi orari di lavoro non veniva vissuto come problematico dai MA. Ora però chiedere ai loro apprendisti di fermarsi oltre l'orario di lavoro risulta, ai loro occhi, problematico, sia causa del diverso apparato normativo, ma anche per il diverso sistema di comunicazione professionale, tant'è che Francesco sottolinea che poi la richiesta di straordinario «va spiegata agli apprendisti».

Dunque, da un lato vi sono i MA, che hanno interiorizzato l'idea che la condotta professionale corretta consista nel fermarsi oltre l'orario formale, spinti dalla passione e senza che nessuno glielo imponesse; dall'altro vi sono gli apprendisti, ai quali è necessario motivare la richiesta di svolgere lavoro straordinario. Si tratta di un passaggio complesso in quanto i MA devono rendere esplicite tutta una serie di routine e conoscenze tacite (Polanyi 1966) che hanno utilizzato per anni e comunicarle agli apprendisti. I I MA si trovano di fronte al dilemma di dover spiegare e giustificare pratiche e decisioni interiorizzate che raramente avevano messo in discussione, situazione che, per effetto della norma e del diverso sistema di apprendistato, non può essere condivisa dagli apprendisti.

4. *Tra colpa e responsabilità*

In questo paragrafo cercheremo di comprendere come i MA rappresentano l'apprendistato dei loro apprendisti. Dall'analisi delle interviste emerge un conflitto di tipo generazionale: i MA descrivono le nuove generazioni come poco disposte all'impegno, al sacrificio, quindi senza passioni ed esperienza professionale. Racconta un fabbro:

> Io per anni tenevo degli stage estivi per gli studenti della scuola del quarto e del quinto anno. Ne sono venuti parecchi. È stata una grandissima delusione […]. Perché venivano qua innanzitutto demotivati, i loro interessi sono ben altri, il tema conduttore era "quanto sarò pagato?". E io rispondevo "beh, come primo impiego diplomato sui 1.200€, 1.300€", sai cosa mi rispondeva la stragrande maggioranza? "1.200 € li prendo a fare il cameriere il venerdì, sabato e domenica in pizzeria". I loro interessi sono altri, oltre che non essere capaci di fare niente, malgrado abbiano il diploma (Paolo).

Racconta un sarto:

> una ragazza che studiava e si diplomava e ha detto: "No, io non accetto i contratti di apprendistato". Ma dico io, un po' di umiltà! Manca l'umiltà! Manca la fame, manca il desiderio di far fatica. Non dico sporcarsi le mani, perché non ci sporchiamo le mani. È un po' questa nomea... sporcarsi le mani come una brutta cosa! (Daniele).

La tendenza è quella di colpevolizzare gli apprendisti, i quali vengono descritti come demotivati, poco capaci e interessati solamente allo stipendio. Si tratta di un meccanismo di *blaming*, la cui funzione è mantenere la coesione sociale all'interno del gruppo (Dal Lago, 1996) nei confronti di chiunque sia percepito come "estraneo" all'ordine dominante; rappresenta inoltre una manifestazione attraverso cui l'individuo in posizione dominante segna i confini simbolici della subordinazione (Douglas, 1996). Dalle parole di Paolo emerge un racconto in cui la separazione simbolica da essi è giustificata dal fatto che «per gli apprendisti l'unico interesse sia quello economico, mentre l'apprendimento dei saperi e delle tecniche passa in secondo piano».

Anche Daniele attiva tale processo di separazione quando «descrive i giovani apprendisti come poco umili e poco disposti al sacrificio e alla fatica». La retorica relativa alla scarsa attitudine al sacrificio da parte delle nuove generazioni è giudicata da autori come Lester *et al.* (2012), Becton *et al.* (2014) e Mastroianni e Gilbert (2023) completamente infondata[3].

L'attribuzione al giovane apprendista di una condotta poco orientata al sacrificio ma molto attenta all'aspetto retributivo risulta ricorrente anche in altre interviste. Un pasticcere racconta:

> [il lavoro] deve nascere da una passione. Tu non vai a lavorare per fare le tue otto ore e prendere la paga. Tu vai a lavorare per imparare un mestiere, diventare proprietario di tecniche di lavoro. Quello è l'obiettivo di un apprendista. I giovani fanno il loro apprendistato solo per portarsi a casa la pagnotta. Ma qui parliamo di un arricchimento personale, di impadronirsi di un mestiere [...]. Al giorno d'oggi la gioventù... ragiona un po' in maniera diversa (Nicolò).

Stando ai racconti dei MA, i giovani apprendisti sono agiti da criteri di rilevanza sociale differenti. Ci riferiamo a criteri sociali che, secondo Schütz (1970), indicano ciò che è rilevante per l'individuo nel momento in

3 Inoltre, come suggerisce Mary Douglas «non dovrebbe interessarci un errore contenuto nel ragionamento, ma qualcosa che ha a che fare con l'attribuzione della colpa» (1996, p. 18) in quanto «volendo attribuire una colpa, si troverà sempre il modo di interpretare le prove nel senso voluto» (Ivi, p. 25).

cui entra in una situazione determinata, in un preciso tempo e spazio. Per i MA, il tempo e lo spazio dell'apprendistato erano caratterizzati dall'impegno, l'interesse ad apprendere tecniche e un mestiere e ad arricchirsi personalmente. Invece, sempre secondo il loro punto di vista, ciò che è rilevante per gli apprendisti è esclusivamente la condizione economica. Questa diversa disposizione al lavoro viene percepita anche durante i tempi della formazione. Racconta una sarta:

> Oggi devi spiegare più volte la cosa, i giovani fanno fatica a ricordare, ad apprendere una cosa. Le collaboratrici che sono qua, quando sono arrivate qua giovani, c'era una fame diversa, apprendevano più velocemente. I giovani che sono arrivati dopo o ci mettevano poco impegno, o si dimenticano, o non so neanche io. Non riesco a vedere bene la cosa com'è, ma vedo un po' di difficoltà certe volte nel mettere in pratica le cose (Marta).

Dalle interviste emerge come la trasmissione del sapere sia parte di uno scontro generazionale. I giovani apprendisti divengono un «capro espiatorio» a cui i MA attribuiscono le colpe derivanti dalla complessa pratica di trasmissione del «know-how» e di conseguenza anche della più ampia crisi che sta attraversando l'artigianato italiano. Incolpare le giovani generazioni di una minore disposizione alla fatica, o addirittura una mancanza di etica del lavoro e/o passione per l'attività lavorativa, può produrre la sensazione di aver risolto il problema che ha causato la crisi[4]. In questo modo il capro espiatorio funziona per il MA come uno «strumento di razionalità» (Catino 2022) utile a ristabilire un ordine sociale.

4 Tale contribuito intende evitare l'adozione di retoriche giudicanti come quella del declino morale delle giovani generazioni in quanto poco generative. Non intendo muovermi all'interno di una logica della colpa ma piuttosto in una logica della responsabilità. In altre parole, trattare il tema della trasmissione del sapere artigiano utilizzando tali retoriche, colpevolizzando le nuove generazioni, non mi pare essere un modo generativo per affrontare la questione ma per chiuderla. Entrare nella logica della responsabilità implica che, sia i MA, sia gli apprendisti, si assumano pienamente la responsabilità del modo – Becker direbbe del «come» – in cui hanno partecipato a co-generare quella situazione dal punto di vista relazionale. Responsabilità non come colpa ma come abilità a rispondere a quella situazione. La cultura della colpa non permette, invece, alcuna possibilità di consapevolezza, di espansione, di crescita. Con sfumature differenti anche Mary Douglas (1992) ha messo in luce come l'individuazione di un colpevole genera un senso di sollievo in grado di oltrepassare la tragicità dell'evento.

5. *Conclusioni*

In questo breve saggio ho cercato di mettere in luce come, secondo i MA, la trasmissione del «know-how» alle nuove generazioni rappresenti un processo complesso e difficile.

In particolare, ho esplorato il modo in cui i MA raccontano la propria esperienza di apprendistato, avvenuta all'interno di contesti rigidi, gerarchizzati, talvolta caratterizzati anche da forme di violenza. Le loro esperienze in quel contesto vengono utilizzate come una risorsa simbolica nel processo di trasmissione del sapere, da un lato raccontando agli apprendisti degli aneddoti, dall'altro generando delle aspettative di comportamento nei loro confronti. Abbiamo visto, attraverso il concetto di *habitus* (Bourdieu 1980), come i MA, durante il loro apprendistato, non hanno appreso solamente tecniche e conoscenze in relazione al lavoro, ma hanno incorporato anche una certa disposizione valoriale al lavoro e a cui si ispirano nella costruzione di giudizi e classificazioni sociali.

In questo modo, i MA confrontano le proprie esperienze e il modo in cui vivevano la bottega con quelle dei loro apprendisti e, pur essendo consapevoli dell'irriproducibilità del contesto e delle dinamiche relazionali, continuano a perpetuare una rappresentazione dell'apprendistato improntata a una visione colpevolista. Le giovani generazioni vengono così trasformate nel capro espiatorio non solo delle difficoltà legate alla complessa trasmissione del know-how, ma anche della più ampia crisi che attraversa l'artigianato italiano.

Riferimenti bibliografici

Becker H.S., 1998, *I trucchi del mestiere*, Bologna, il Mulino.

Becton, J.B., et al., 2014, *Generational differences in behavior,* in «Journal of Applied Social Psychology», n. 44, pp. 175-189.

Bourdieu P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

Bruni A., Gherardi S., 2007, *Studiare le pratiche lavorative*, Bologna, il Mulino.

Catino M., 2022, *Trovare il colpevole. La costruzione del capro espiatorio nelle organizzazioni*, Bologna, il Mulino.

CGIA, 2024, *A.A.A. artigiani cercasi. Ormai abbiamo più avvocati che idraulici. Nei prossimi anni sono a rischio manutenzioni e riparazioni*, in «www.cgiamestre.com», link: https://www.cgiamestre.com/wp-content/uploads/2024/08/Artigiani-cercasi-17.8.24-2.pdf.

Confederazione Nazionale Artigiani, 2025, Nostra indagine: al lavoro sempre più in età da pensione, in «www.cna.it», link: https://www.cna.it/nostra-indagine-al-lavoro-sempre-piu-in-eta-da-pensione.

Dal Lago A., 1996, *Presentazione,* in M. Douglas, *Rischio e Colpa,* Bologna, il Mulino.
Douglas M., 1996, *Rischio e Colpa,* Bologna, il Mulino (*ed. or.* 1992).
Geertz C., 1998, *Interpretazione di culture*, Bologna, il Mulino (*ed. or.* 1973).
Gherardi S. (a cura di), 2012, *L'arte del saper fare. Donne artigiane e creatività pratica*, Milano, Ledizioni.
Gobbo G., 2001, *Descrivere il Mondo*, Roma, Carocci.
Goffman E., 1959, *The presentation of self in everyday life,* New York, Doubleday.
Horsfield R.T., 2009, *Modes of transmission and material culture patterns in craft skills,* in S. Shennan (ed.), *Pattern and Process in Cultural Evolution,* Berkeley, University of California Press.
La Mendola S., 2009, *Centrato e Aperto. Dare vita a interviste dialogiche*, Torino, UTET.
Lester S. W., *et al*., 2012, *Actual Versus Perceived Generational Differences at Work: An Empirical Examination,* in «Journal of Leadership & Organizational Studies», n. 19, vol. 3, pp. 341-354.
Mastroianni A.M., Gilbert D.T., 2023, *The illusion of moral decline,* in «Nature», n. 618, pp. 782-789.
Melucci A. (a cura di), 1998, *Verso una sociologia riflessiva*, Bologna, il Mulino.
Polany M., 1966, *The tacit dimension,* New York, Doubleday.
Schütz A., 1970, *Il problema della rilevanza*, Torino, Rosenberg & Seller.
Sennett R., 2008, *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli.
Strati A., 2004, *L'analisi organizzativa. Paradigmi e metodi*, Roma, Carocci.
UnionCamere, 2021, Artigiani: sempre meno i giovani imprenditori. Su i titolari over 70 (+47%) giù gli under 30 (-42%) in dieci anni, in «www.unioncamere.gov.it», link: https://www.unioncamere.gov.it/comunicazione/comunicati-stampa/artigiani-sempre-meno-i-giovani-imprenditori-su-i-titolari-over-70-47-giu-gli-under-30-42-dieci-anni
Yakhlef A., 2010, *The corporeality of practice-based learning*, in «Organization Studies», n. 31, vol. 4, pp.409-430.