

Capitolo 9

La definizione della situazione nella trasmissione delle conoscenze tra maestro artigiano e apprendisti

Defining the situation in the transmission of knowledge between master craftsman and apprentices

FABIO GASPARINI

PhD candidate at Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova

corresponding author: fabio.gasparini.2@phd.unipd.it

ABSTRACT

This article examines the process of transmission of artisanal knowledge by focusing on the definition of the situation that Master Artisans construct in relation to new generations of apprentices. The study is grounded in a sociological perspective that draws on the concept developed by William I. Thomas, according to which every action is preceded by a phase of interpretation and decision-making that orients social actors' behavior. Within the context of artisanal workshops, the definition of the situation elaborated by Master Artisans is deeply rooted in their biographical experiences of apprenticeship, often shaped in rigid and highly hierarchical environments. These experiences constitute symbolic resources that inform expectations regarding the behavior of contemporary apprentices and contribute to structuring a specific way of interpreting educational and work-related relationships. The article argues that the definition of the situation proposed by Master Artisans is often counterproductive, as it tends to simplify and close the debate on the difficulties of knowledge transmission by attributing them primarily to the presumed shortcomings of younger generations. Drawing on empirical material collected through 20 semi-structured interviews with Master Artisans, this research shows how young apprentices are commonly represented as lacking passion and prior skills and as being motivated primarily by economic gain. At the same time, the analysis problematizes this univocal representation by restoring greater complexity to the process of artisanal knowledge transmission.

KEYWORDS: definition of the situation, apprenticeship, artisanal knowledge, knowledge transmission, master artisans.

DOI: 10.23760/2499-6661.2026.27_09

ISBN: 978-88-98193-42-4

ISSN (online): 2499-6661

HOW TO CITE

Gasparini, F. (2026). La definizione della situazione nella trasmissione delle conoscenze tra maestro artigiano e apprendisti. In Bramanti, D., Errichiello, L., Falavigna, G., & Nanetti, S. (cur.). *Quale futuro per un invecchiamento sano e attivo? Alcuni spunti di riflessione dalle ricerche del progetto Age-It e prospettive future* (pp. 131-142). Quaderni IRCrES 27. CNR-IRCrES. http://dx.doi.org/10.23760/2499-6661.2026.27_09

* Questo lavoro è stato realizzato nell'ambito del progetto finanziato da Next Generation EU – “Age-It – Ageing well in an ageing society” (PE0000015), CUP B83C22004880006 – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – PE8 – Missione 4, Componente 2, Investimento 1.3. Le opinioni espresse sono esclusivamente degli autori e non riflettono necessariamente quelle dell'Unione Europea o della Commissione Europea. Né l'Unione Europea né la Commissione Europea possono essere ritenute responsabili dei contenuti qui riportati.

1. INTRODUZIONE

Il lavoro artigianale sta attraversando numerose difficoltà. Fra queste ci sono la costante diminuzione del numero complessivo degli artigiani nel nostro paese e l'aumento dell'età media (Cfr. CGIA, 2024; CNA, 2024; UnionCamere, 2021). I dati della CGIA (2025) evidenziano come negli ultimi 10 anni il numero complessivo di artigiani sia diminuito del 22%, passando da 1,77 milioni nel 2014 a 1,37 milioni nel 2024, una perdita di circa 400 mila unità. L'indagine condotta dall'area studi della Confederazione Nazionale Artigiani mostra come nel decennio 2014-2024 gli iscritti alla relativa gestione speciale dell'Inps siano diminuiti del 17,9% con 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; mentre gli artigiani con età superiore ai 59 anni sono cresciuti del 35,1%, oltre 89mila unità, superando quota 343mila. In altre parole, gli artigiani stanno diminuendo e sono mediamente più vecchi.

Per quanto possa destare una certa preoccupazione, questo dato va contestualizzato all'interno del più ampio processo di invecchiamento della popolazione¹. Tale processo è originato da una serie di fattori eterogeni come, ad esempio, la diminuzione del numero complessivo di donne in età riproduttiva e il progressivo aumento della longevità e della speranza di vita (Sanguinetti, 2025).

Senza un adeguato ricambio generazionale alcune attività artigiane rischiano di perdere il proprio know-how generando un danno sociale, economico e culturale che, in alcuni settori, rappresenta già una minaccia concreta. Per know-how si intende 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” (Hosfield, 2009, p. 48). Gli artigiani, infatti, ricoprono un ruolo fondamentale nell'economia, nella società e nella cultura delle comunità locali (Sennett, 2008), poiché, in quanto custodi di tecniche e saperi tradizionali, rappresentano un punto di riferimento per la loro conservazione e valorizzazione². Si corre il rischio di perdere quella che Pasolini chiama “misteriosa qualità dell'artigianato” (Pasolini, 1976, p. 43) che caratterizzava gli oggetti prodotti tra gli anni Cinquanta e gli inizi degli anni Sessanta. Nel mezzo di un set cinematografico, l'intellettuale italiano si sofferma a osservare delle tazzine da tè prodotte artigianalmente, che suscitano in lui una sensazione di gioia. Scrive Pasolini: “[tali oggetti] erano ancora cose fatte o confezionate da mani umane: pazienti mani antiche di falegnami, di sarti, di tappezzieri, di maiolicari. Ed erano cose con una destinazione umana, cioè personale”. Pasolini identifica la fine dello spirito dell'artigianato nel passaggio dal mondo paleoindustriale a quello preindustriale, in quanto quei valori e modelli umani e produttivi che caratterizzavano l'artigianato non sono più funzionali al potere, perché è “cambiato *quantitativamente* il modo di produzione delle cose” (p. 44). In altre parole, le dinamiche del capitalismo industriale hanno generato una drastica diminuzione della competitività degli artigiani, rendendoli incapaci di competere in termini di volume e prezzi con la produzione di massa dei beni industriali.

Dunque, lo scenario delineato dai dati pone l'impresa artigiana davanti a due necessità: 1) reperire e attrarre giovani per la propria forza lavoro; 2) riuscire a trasmettere ai propri collaboratori più giovani il know-how necessario per svolgere il lavoro. In questo capitolo verrà approfondita la seconda questione.

¹Cfr. <https://noiitalia.istat.it/pagina.php?id=3&categoria=3&action=show&L=0#:~:text=Non%20si%20arresta%20il%20cremento,%C3%A8%20pari%20a%2057%2C6>

² In greco antico l'artigiano viene designato con il termine *demiurgos* formato da *ergon* (opera) e *demios* (pubblico), che presenta una dimensione collettiva – il pubblico – a indicare il fatto che i know-how trasmessi tra le varie generazioni non sono di proprietà esclusiva dei singoli individui, ma di una comunità. In questo senso, l'artigiano è il depositario temporaneo di un sapere composto dal connubio di tecniche antiche e nuove.

1.1 SVALUTAZIONE DEL LAVORO MANUALE

L'impresa artigiana, al fine di riuscire a trasmettere ai propri collaboratori più giovani il know-how necessario per svolgere il lavoro, deve fare i conti con un altro processo che ha origini antiche, ovvero la svalutazione del lavoro manuale. Non si intende in questa sede descrivere in modo rigoroso le possibili cause di questo fenomeno, piuttosto fornire alcune suggestioni.

Tracce di questa svalutazione possono essere individuate all'interno dell'istituzione scolastica. Ad esempio, verso la fine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado gli insegnanti forniscono un "consiglio orientativo"³ agli studenti e alle loro famiglie per indirizzarli – non in modo vincolante – nella scelta delle scuole superiori. In questo modo, il consiglio di classe mette in atto una pratica classificatoria che tiene conto di due dimensioni principali: la valutazione del percorso fatto dagli studenti e una previsione dei risultati che potrebbero conseguire in futuro nel campo dell'istruzione formale. La seconda dimensione pone i docenti davanti al compito di cogliere anche i tratti nascosti e le potenzialità non ancora manifestate degli studenti. La questione si complica ulteriormente nel momento in cui si considera l'imprevedibilità dell'evoluzione dei percorsi di vita, ovvero la possibilità che l'individuo sviluppi e consolidi specifici tratti della propria personalità – cognitivi e psicologici – attraverso successivi stadi di crescita. Si tratta di una tendenza istituzionalizzata che favorisce la precocità vista come segno di un futuro successo, ma che non considera che l'essere umano necessita di tempo per maturare (Merton, 2000). Questo si ripercuote anche all'interno dei percorsi scolastici in cui lo sviluppo lento delle proprie capacità rappresenta in alcuni casi uno stigma (Goffman, 1963), ovvero una peculiarità del carattere che "ha la capacità di esercitare un profondo effetto di discredito" (p. 16). La mancanza di tempo relazionale in cui riflettere, osservare, ascoltare, sperimentare, creare, e di un sostegno relazionale da parte dell'insegnante nel riconoscere le potenzialità può condurre (Meccarini, 2003), in alcuni casi, "alla soppressione inavvertita del talento attraverso la profezia che si autoadempie" (Merton, 2000, p. 1180).

Inoltre, secondo alcune prospettive il contesto scolastico contemporaneo non si occupa di trasmettere le competenze tecniche spendibili nel mondo del lavoro, la maggior parte delle quali vengono acquisite sul luogo di lavoro stesso. Randall Collins, attraverso una rielaborazione del pensiero weberiano, sostiene che l'attività principale svolta dalle istituzioni scolastiche non consiste tanto nella trasmissione di competenze tecniche, quanto piuttosto nella veicolazione di specifiche culture di ceto (1972a; 1972b). Dunque, secondo questa prospettiva interpretativa, l'istruzione rappresenta un mezzo per riprodurre e consolidare le differenze di status, piuttosto che per preparare al lavoro. La dimensione pratica resta marginale in modo da legittimare l'appartenenza a un gruppo sociale.

All'interno di questo contesto, il voto rappresenta uno strumento che permette ai docenti di costruire delle valutazioni oggettive, anche se non possiede nessun potere predittivo sui futuri conseguimenti scolastici degli studenti; eppure, rappresenta un codice condiviso e legittimato all'interno dell'istituzione scolastica e permette al docente di classificare, comparare e gerarchizzare gli studenti. Il voto costituisce il modo in cui l'istituzione scolastica mette ordine a tale complessità e indeterminazione. Generalmente, agli studenti con una media tra 8 e 9 viene consigliato il liceo, tra il 7 e 8 l'istituto tecnico, mentre intorno al 6 la scuola professionale. L'idea che sottende questa classificazione è che le scuole più difficili sono quelle che richiedono un impegno cognitivo, mentre quelle più facili sono quelle che richiedono un impegno manuale. È insita una forte dicotomia fra abilità le logiche e intellettive e la praticità del lavoro manuale, che viene svalutato. Dunque, il liceo viene consigliato a chi, secondo il docente, ha dimostrato nel corso del tempo buone capacità di apprendimento e una attitudine allo studio. Chi, invece, si applica poco e fatica a stare sui libri viene indirizzato a intraprendere un percorso di natura tecnica o, meglio ancora, professionale, creando, di fatto, studenti di serie A, da liceo, di serie B, da istituto tecnico e di serie C, da istituto professionale.

³ Cfr. Art. 2 comma 2, D.P. R. 14 maggio 1966, n 362: norme di esecuzione della Legge n. 1859/1962, concernenti l'esame di Stato della licenza di scuola media: "il consiglio di classe (...) esprime, per gli ammessi all'esame, un consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati, motivandolo con un parere non vincolante. Tale consiglio dovrà essere verificato in sede di esame".

L'esempio del consiglio orientativo permette di mettere in luce due questioni fondamentali. La prima è la rappresentazione dicotomica del rapporto tra mente e corpo – o si usa la testa o si usano le mani. La seconda è la svalutazione del lavoro manuale e la superiorità del *logos*. Come ha messo in luce Cacciari (2020), il lavoro intellettuale, in particolare quello scientifico e politico, rappresenta una forma egemone del lavoro moderno. Entrambe le dimensioni hanno origini antiche all'interno della più ampia cultura occidentale e nella tradizione giudaico-cristiana. Dunque, ciò che accade all'interno del sistema scolastico è una manifestazione di significati che hanno radici culturali ben più antiche.

Tracce della separazione tra mente e corpo, tra lavoro intellettuale e lavoro manuale, che svaluta quest'ultimo, sono rinvenibili nella cultura dell'Antica Grecia. Nella polis greca l'uomo libero, il cittadino, era colui che si dedicava all'arte della politica, mentre il lavoro manuale veniva disprezzato in quanto privo di valore politico (Gilli, 1988). Il lavoro manuale era relegato agli schiavi e ai servi, ovvero soggetti marginali nella polis. Il tipo di vita che conducevano, anziché rafforzare il corpo e rinvigorire l'anima – obiettivi individuali generalmente condivisi nella cultura greca –, li debilitava. Non avendo alcuna possibilità di ozio, non potevano impegnarsi in quelle modalità di partecipazione politica e societaria cui invece doveva dedicarsi il cittadino. Inoltre, gli artigiani – ma non solo – venivano identificati come portatori di una *techné*. Come ha messo in luce Gilli, attraverso l'analisi dei testi fondativi dell'Antica Grecia, la nozione di *techné* – nello specifico *dolìe techné* cioè *techné* ingannevole – coincide per una parte significativa a quella di inganno, in quanto coopera a esprimere la macchinazione, lo scarto fra apparenza e realtà, una sfera fatta di astuzia, inganno e malvagità. Già nella cultura dell'Antica Grecia troviamo sia l'idea di separazione tra l'arte della politica e il lavoro manuale, svalutato, privo di ogni pensiero. Vi è dunque una gerarchizzazione tra il lavoro intellettuale e quello manuale, considerato come qualche cosa di basso.

Sono stati esposti solamente alcune suggestioni e riferimenti, presenti all'interno della nostra cultura, che possono aiutarci a spiegare come mai ancora oggi parte del mondo del lavoro sia caratterizzato dalla dicotomia tra mente e corpo e da processi di svalutazione del lavoro manuale.

2. METODOLOGIA

L'obiettivo della presente ricerca è comprendere se e in che modo gli artigiani riescono a trasmettere il proprio know-how alle nuove generazioni di apprendisti. A tal fine sono state realizzate 20 interviste qualitative in profondità ad artigiani che svolgevano la propria attività nella regione Veneto⁴. I nominativi delle persone intervistate sono stati forniti da due delle principali associazioni di categoria degli artigiani italiani, alle quali era stato precedentemente descritto il progetto di ricerca, che hanno identificato all'incirca 30 persone disponibili a farsi intervistare. Successivamente, ognuno di questi artigiani è stato contattato personalmente per confermare la propria disponibilità e stabilire giorno e ora dell'incontro.

I dati empirici sono stati raccolti in stile dialogico (La Mendola, 2009). Si è scelto di intervistare la figura del Maestro artigiano (MA) in quanto riconosciuta dalla Regione Veneto, attraverso la legge regionale n. 34 del 2018: che identifica con MA colui o colei che dimostrata un'adeguata anzianità professionale e possiede un'elevata attitudine all'insegnamento del mestiere.

L'intervista, come afferma Gobo (2001, p. 18), 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 suoi schemi, metafore e metonimie”. La traccia di intervista è stata semistruutturata attorno ai temi principali di indagine: come rappresentano il loro apprendistato e come rappresentano quello dei loro apprendisti. L'intervista è stata condotta 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

⁴ La scelta di svolgere le interviste in Veneto, non è il frutto di un campionamento teorico, bensì è dettata da fattori di opportunità (distanza fisica).

da evitare risposte stereotipate o monosillabiche o atteggiamenti di chiusura. L'obiettivo era favorire il racconto di esperienze attraverso aneddoti ed episodi 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. Ciascuna intervista ha coperto una durata minima di 40 minuti fino a una massima di 2 ore, ed è stata registrata e trascritta integralmente; successivamente, è stata vagliata attraverso un'attenta analisi del discorso e una suddivisione per temi. Infine, è bene esplicitare che questa ricerca non ha la pretesa "di produrre conoscenze assolute ma interpretazioni plausibili", collocandosi all'interno di quell'approccio epistemologico di tipo riflessivo che abbandona la pretesa – da parte della ricerca sociologica – "di descrivere fatti reali", ma piuttosto di presentarsi come una "costruzione di testi che riguardano fatti socialmente costruiti e che mantengono la consapevolezza della distanza che separa l'interpretazione dalla realtà" (Melucci, 1998, p. 24). Dunque, gli stralci di intervista che verranno presentati nei paragrafi successivi non sono necessariamente la "verità" ma piuttosto delle rappresentazioni che i Maestri artigiani fanno del loro apprendistato e di quello dei loro apprendisti.

3. DEFINIZIONE DELLA SITUAZIONE

Il presente contributo intende concentrarsi sull'*agency* di interpretazione dei MA e di come questa poi abbia delle conseguenze nella pratica. Il concetto di definizione della situazione elaborato dal sociologo William Thomas permette di tenere assieme queste due dimensioni e analizzare come le percezioni dei MA nei confronti delle nuove generazioni, generino aspettative e comportamenti. Tale concetto si basa sull'assunto che "prima di ogni azione che sia autodeterminata vi è sempre una fase di esame e decisione che possiamo chiamare *definizione della situazione*" (Thomas, 1923, p. 42). Si tratta di un processo in cui "unità agenti diverse isolano oggetti diversi, o danno un peso diverso agli oggetti che notano, o li ordinano secondo schemi diversi" (Blumer, 1962, p. 69).

Il particolare rituale della trasmissione del know-how all'interno delle botteghe è caratterizzato da una specifica definizione della situazione originata a partire dal modo in cui i MA hanno appreso durante l'apprendistato. Come vedremo, la definizione della situazione proposta dai Maestri artigiani descrive i giovani come poco disposti all'impegno, al sacrificio, senza passioni ed esperienze, interessati solo al guadagno economico.

Una definizione della situazione produce degli effetti nella pratica quotidiana, ricorda Thomas, "se gli uomini definiscono le situazioni come reali, esse sono reali nelle loro conseguenze" (1928, p. 573). I MA descrivono il declino morale delle nuove generazioni; ciò influenza e caratterizza le dinamiche e gli stili relazionali all'interno delle botteghe, anche se il declino morale delle nuove generazioni non trova un solido riscontro empirico nella letteratura scientifica (Lester et al., 2012; Becton et al., 2014; Mastroianni & Gilbert, 2023). C'è dunque un risvolto pratico tangibile nella vita quotidiana, scrive Blumer:

L'azione individuale è qualcosa di costruito piuttosto che di automatico e spontaneo, essendo formata attraverso l'osservazione e l'interpretazione delle caratteristiche della situazione in cui l'individuo agisce; [...] l'azione collettiva o di gruppo consiste in un adeguamento di azioni individuali provocato dall'interpretazione e dalla considerazione che gli individui esprimono circa le azioni reciproche (Blumer, 1962, p. 67).

Dunque, nel momento in cui i MA definiscono le nuove generazioni come incapaci o poco dedite al lavoro, tratteranno come tali i giovani apprendisti.

Utilizzare tale definizione della situazione è controproducente per gli stessi Maestri artigiani, in quanto rappresenta una risposta che non affronta la complessità e le difficoltà della trasmissione del sapere, piuttosto rappresenta una risposta che chiude il dibattito, non proponendo alcuna soluzione. La definizione della situazione avanzata dai Maestri artigiani è: si fa fatica a trasmettere i saperi, perché i giovani di oggi non hanno voglia di fare e di imparare un mestiere. L'intento qui

è quello di analizzare il tema della trasmissione del sapere partendo dalla definizione della situazione da loro proposta.

4. RISULTATI

In questo paragrafo cercheremo di comprendere come avviene la trasmissione del sapere artigiano analizzando i racconti dei Maestri artigiani. Il primo passo è analizzare come loro stessi hanno appreso durante il periodo di apprendistato. Dunque, la domanda alla quale si cercherà di rispondere è: in che modo gli artigiani raccontano la propria esperienza di apprendistato?

Tali esperienze rappresentano un elemento fondamentale, in quanto vengono utilizzate come risorse simboliche durante il trasferimento del know-how alle nuove generazioni. Durante i momenti di formazione in bottega con gli apprendisti, i MA fanno esplicito riferimento ad aneddoti, esperienze e valori relativi al loro periodo di formazione e al modo in cui hanno appreso.

La maggior parte di loro 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 stabilmente nel mondo del lavoro. Di seguito, viene proposto un primo estratto in cui un artigiano, che si occupa di restaurare mobili in legno, racconta il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro:

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 ad un lavoro. Poi se non gli piaceva cambiavano, fintanto che trovavano il lavoro che gli piaceva (Andrea).

Al giorno d'oggi, questo tipo di transizione non è più possibile, in quanto l'età minima di ammissione al lavoro è stabilita dalla legge 296/2006 (art. 1, comma 622) e corrisponde a 16 anni. L'apparato normativo in quel periodo storico era differente rispetto a quello odierno e questo influenza in modo diverso le traiettorie di vita degli individui.

Una volta entrati nel mondo del lavoro, gli artigiani iniziavano un periodo di apprendistato, che per alcuni era formalizzato attraverso un contratto mentre per altri no. L'apprendistato rappresenta un periodo in cui il giovane si confronta, in situazione reale, con compiti e tecniche che non è ancora in grado di padroneggiare autonomamente; è quindi esposto all'errore. L'errore e la sua correzione sono dimensioni che permettono all'individuo di confrontarsi e riflettere sul rapporto con la materia, per poter poi acquisire delle abilità. Rappresenta un momento in cui l'individuo, attraverso la ripetizione delle attività lavorative, impara a stabilire delle connessioni cumulative tra le situazioni vissute in bottega e le soluzioni da adottare. In altre parole, è una occasione in cui si fa esperienza del proprio vissuto. Ad esempio, come scrive Arthur Lochmann nel libro *La lezione del legno* (2020), si impara a gestire la precisione del fare un lavoro:

Ora, lo scopo dell'apprendistato è proprio quello di conformarsi al livello di precisione utile. E da questo che si riconosce un artigiano esperto, e probabilmente anche ogni professionista provetto: per ogni compito del suo repertorio, in funzione di ogni situazione particolare, egli sa valutare quale grado di precisione è possibile e auspicabile e, inversamente, quale margine d'imprecisione è accettabile (p. 73).

La precisione non rappresenta un a-priori, ma è un'abilità che va gestita e utilizzata nei momenti opportuni. Con il tempo, è dunque possibile acquisire segreti e astuzie che si aggiungono al know-how dell'apprendista.

4.1. “Ai me tempi i te dava”

Com'erano caratterizzati i contesti lavorativi in cui gli artigiani svolgevano il loro apprendistato? Racconta Oscar, 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).

Oscar racconta di un'interazione con un suo apprendista ai suoi tempi in bottega. Oscar rappresenta il laboratorio di pasticceria in cui ha svolto l'apprendistato come contraddistinto da rituali di deferenza asimmetrica (Goffman, 1959), in cui si doveva dare del lei al Maestro, e l'apprendimento si fondava sulla disciplina, l'ordine e il rispetto. Questi ultimi tre elementi contribuiscono a costituire un modello di apprendimento caratterizzato da dinamiche relazionali gerarchizzate, ruoli formali rigidi che pongono l'apprendista in una posizione subordinata. All'interno di questi contesti, alcuni artigiani non venivano retribuiti, racconta un altro 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).

Analogamente, 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).

Oltre alle dinamiche relazionali gerarchizzate da forme di violenza, i Maestri artigiani lavoravano per turni, fino a 12 ore al giorno, senza essere retribuiti. Emerge anche il tema della passione come quella spinta che consentiva loro di non vivere tali situazioni come problematiche. Inoltre, dalle parole di Nicolò emerge 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 nostri:

noi qua apriamo alle 7 della mattina 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 impedisce 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 turni di lavoro non venisse vissuto come problematico dai Maestri artigiani, i quali però rappresentano come complicati quei momenti in cui oggi devono chiedere ai loro apprendisti di fermarsi oltre l'orario di lavoro. Si tratta di una richiesta che va spiegata. Perché va spiegata? Qual è la ragione della loro indisponibilità? In base ai racconti degli artigiani, un primo tipo di spiegazione ha a che fare con una minore, o addirittura una mancanza di etica del lavoro e/o passione per l'attività lavorativa. Come emerge dal racconto di Paolo, 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. Daniele descrive i giovani apprendisti come poco umili e poco disposti al sacrificio e alla fatica; Paolo, invece, enfatizza come il loro unico interesse sia quello economico, mentre l’apprendimento dei saperi e delle tecniche passa in secondo piano. L’importanza dell’aspetto retributivo è ricorrente anche in altre interviste, come racconta, ad esempio, Nicolò:

(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).

Dalle interviste emerge come il periodo di apprendistato dei MA e degli apprendisti venga descritto attraverso diversi criteri di rilevanza (Schütz, 1970). Questi criteri indicano che cosa è rilevante per l’individuo nel momento in cui entra in una situazione. Per i MA, l’apprendistato era caratterizzato dall’interesse ad apprendere un mestiere e tecniche di lavoro e ad arricchirsi in quanto persone; invece, ciò che è rilevante per gli apprendisti è il guadagno economico – sempre secondo il punto di vista dei MA. A partire da queste differenze, i MA generano una definizione della situazione (Thomas, 1928), attraverso la quale cercano di organizzare la molteplicità di stimoli tramite una configurazione significativa. L’idea di Thomas è che le azioni di cui abbiamo consapevolezza si originano sempre dalle nostre definizioni. I MA descrivono le nuove generazioni come poco disposte all’impegno, al sacrificio, senza passioni ed esperienze, interessate solo al guadagno economico e al tempo libero: emerge uno scontro generazionale. Questo tipo di definizione della situazione si fonda su un ragionamento colpevolista generalizzato nei confronti dei giovani e su una retorica del loro declino morale, che però non trova un solido riscontro empirico in letteratura (Lester et al., 2012; Becton et al., 2014; Mastroianni & Gilbert, 2023). Si tratta, in altre parole, della classica retorica del “non ci sono più i valori di una volta”. Secondo le riflessioni di Thomas, il fatto che la definizione della situazione non sia *vera* non la rende meno *reale* nelle sue conseguenze⁵. La definizione della situazione proposta dai MA produce la conseguenza di rendere la trasmissione del sapere difficile, se non in alcuni casi impossibile, a causa del comportamento delle giovani generazioni.

Qualora questo modello fosse vero, diventa interessante chiedersi come si è arrivati qui? Qual è il motore che genera tale dinamica culturale e una specificità generazionale? Una possibile risposta potrebbe ricondurre ai percorsi formativi e ai meccanismi di organizzazione del mercato del lavoro. Nello specifico: quali sono i modelli del successo sociale? È con il lavoro che si occupano le posizioni rilevanti del sistema sociale? Si potrebbe obiettare che in passato si

⁵ Come sottolineato da Perrotta (2005), è necessario distinguere il teorema di Thomas dalla profezia che si autoadempie elaborata da Merton (1949). Quest’ultima si riferisce solo a quei casi in cui la definizione della situazione influenza l’esito di ciò che accade, mentre il teorema di Thomas include anche situazioni in cui ciò non accade.

accettava umilmente la propria collocazione sociale, non si era ambizioso. In parte è vero, ma i modelli di socializzazione oggi sono fondati sul successo e sulla competizione (Thorbjørnsen, 2021), non sul saper fare e tanto meno sul saper essere, ma sull'essere vincente.

4.2. Il maestro e le dinamiche relazionali in bottega

Durante l'apprendistato, quali erano le dinamiche relazionali con il maestro all'interno della bottega? Dai racconti è possibile identificare due tipi di dinamiche relazionali che fanno emergere figure idealtipiche: il maestro che ti spiana la strada (MSS) e il maestro che ti rende la vita difficile (MVD). La forma idealtipica del MSS emerge dalle parole di Alessandro, falegname:

Il mio datore di lavoro era quello che aveva un po' più intuito che... mi ha dato la possibilità di emergere, di poter anche imparare poi. Mi lasciava lo spazio per fare, sbagliare. Mi diceva un sacco di parole! Cercavo di rubare con gli occhi ma se non riuscivo, finito l'orario di lavoro, si sedeva accanto a me e mi mostrava e io provavo e riprovavo, lo facevamo insieme. Arrivavo a stare lì anche un'ora in più. C'è voluto tantissimo tempo per imparare. Appena sono diventato un po' più autonomo, mi dava i primi lavori da svolgere da solo. Poco dopo ho avuto la mansione all'interno della bottega, solo per aver cercato di imparare quel lavoro lì (Alessandro).

La relazione tra Alessandro e il suo maestro rappresenta una dinamica di simmetria cooperativa (Bateson, 1972). Si tratta comunque di un contesto caratterizzato da rimproveri e dal fermarsi in bottega oltre l'orario di lavoro. Nel caso di Alessandro, il maestro, nonostante il suo status sovraordinato nella relazione, ha utilizzato il suo potere sull'apprendista per lasciargli spazio. Dall'estratto non emergono proscrizioni eterodirette dal maestro, che aumenterebbero la dipendenza di Alessandro nei suoi confronti, bensì libertà nel fare, sperimentare e sbagliare. In questo caso, il maestro si sedeva vicino ad Alessandro e gli mostrava il gesto, così che l'apprendimento avveniva per contatto, vedendo fare. Inoltre, emerge anche la questione del tempo ("C'è voluto tantissimo tempo per imparare") intrecciata a quella dell'esperienza che si affina attraverso la pratica ("Io provavo e riprovavo"), che si articola attraverso l'osservazione degli altri, del modo in cui lavorano, provando infine a riprodurre i loro gesti. Si tratta dunque di un processo di apprendimento con partecipazione attiva dell'apprendista. Un'esperienza formativa, che richiede di mettersi in relazione con la materia e in cui l'azione e il corpo diventano fondamentali per apprendere. Infatti, come ha sottolineato Jedlowski, "La parola 'esperienza' deriva dal latino *ex-per-re*: intende un 'venire da' e un 'passare attraverso'. L'esperienza è dunque ciò che *io attraverso*" (Jedlowski, 1994, p. 62).

L'altra forma idealtipica, il MVD, emerge dal racconto di Nicolò, orafo:

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 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 (Nicolò).

Nell'estratto, Nicolò descrive il rapporto che aveva con il suo superiore durante il periodo di apprendistato. Si tratta di una relazione significativa e con un'alta dipendenza. Il superiore detiene un potere legato al possesso delle conoscenze e delle tecniche specifiche del mestiere. L'apprendista invece non possiede le stesse conoscenze e deve cercare di apprenderele, nonostante gli vengano fornite informazioni e dimostrazioni fuorvianti. Dal superiore dipendono tutta una serie di prescrizioni e proscrizioni che vincolano l'esperienza quotidiana di Nicolò in bottega, portandolo a non far notare le erronee indicazioni per il rischio di essere licenziato. Questa dinamica relazionale è un tipo di scambio complementare (Bateson, 1972), nel quale i due interagenti sono su due posizioni gerarchiche differenti: il superiore è in una posizione *up* (sovraordinata), mentre Nicolò è in posizione *down* (subordinata). Dall'estratto di Nicolò emerge anche il tema della gelosia e dell'invidia ("perché lui aveva capito che io potevo essere quello che

lo avrebbe superato”). Il lavoro artigiano è un campo del sapere e di potere in cui i cosiddetti maestri, o sovraordinati, selezionano dei collaboratori efficienti sul piano pratico ma che, allo stesso tempo, non mettono in pericolo il loro potere. Come ha messo in luce Merton (2000, p. 1190), in genere i “maestri più noti, secondo un modello ambivalente maestro-apprendista, possono non trovare di proprio gusto l’idea di avere giovani collaboratori straordinariamente bravi nel loro o nel proprio terreno di ricerca”. In questo caso, si generano sentimenti di gelosia e invidia, che però nascono sempre da un riconoscimento da parte del maestro – spesso non verbalizzato – della superiorità dell’apprendista. La gelosia può emergere in quanto il potere posseduto dal maestro viene minacciato dalle abilità dell’apprendista; mentre l’invidia può nascere perché il maestro desidera avere le abilità possedute dal giovane e, quindi, come dice Nicolò, cerca di ostacolarlo e metterlo in ombra, anziché esaltare le sue caratteristiche.

5. APRIRE IL DIBATTITO: TRA COLPA E RESPONSABILITÀ

Abbiamo visto come i MA rappresentano in modo problematico il processo di trasmissione del sapere, attribuendo la colpa alle nuove generazioni e ai relativi valori e atteggiamenti. Come anticipato nell’introduzione, tale contributo però intende evitare l’adozione di retoriche giudicanti, come quella del declino morale delle giovani generazioni, perché non è altro che il prodotto di una specifica definizione della situazione da parte di un gruppo di persone, non supportata scientificamente da solide basi empiriche, ma soprattutto poco generativa.

La tendenza da parte dei MA di colpevolizzare gli apprendisti si articola attraverso un meccanismo di *blaming*, la cui funzione è quella di mantenere la coesione sociale di un gruppo (Dal Lago, 1996) separandolo da un altro gruppo. Allo stesso tempo, tale meccanismo, rappresenta una manifestazione della natura della società e dei suoi confini (Douglas, 1996).

La definizione della situazione proposta dai MA rappresenta i giovani apprendisti come un “capro espiatorio” a cui vengono attribuite le colpe della difficile trasmissione del know-how. Secondo alcune interpretazioni, il capro espiatorio può diventare uno “strumento di razionalità” (Catino, 2022) utilizzato dai MA per legittimare la propria definizione della situazione e ristabilire un ordine sociale. Infatti, incolpare le giovani generazioni di una minore, o addirittura una mancanza di etica del lavoro e/o passione per l’attività lavorativa può produrre la sensazione di aver identificato ciò che rende difficile la trasmissione del know-how. Dunque, tale definizione della situazione si muove all’interno della logica della colpa e, per quanto legittima, non permette di affrontare il tema della trasmissione in modo generativo.

Un’alternativa possibile alla logica della colpa è quella della responsabilità. Muoversi all’interno di quest’ultima implica, per i MA, il non dare per scontato il modo in cui hanno imparato il mestiere e le caratteristiche dei contesti lavorativi. Le pratiche e i contesti all’interno dei quali i MA hanno appreso costituiscono un modello di apprendimento che, però, non è l’unico possibile. Inoltre, come abbiamo visto, tale modello viene utilizzato come una risorsa simbolica nell’attuale processo di trasmissione del sapere, da un lato, raccontando agli apprendisti degli aneddoti sul proprio apprendistato, dall’altro, generando delle aspettative di comportamento nei loro confronti, che non vengono rispettate.

I MA si trovano di fronte alla sfida di spiegare e giustificare agli apprendisti comportamenti e decisioni che per loro erano un dato scontato: ad esempio, per loro era normale fare lunghi turni di lavoro che andassero oltre l’orario formale; ora, invece, devono comunicare e motivare agli apprendisti la richiesta di fare uno straordinario. Devono rendere esplicite tutta una serie di routine e conoscenze tacite (Polanyi, 1966), che hanno utilizzato per anni. In base a quanto emerso dalle interviste, si potrebbe avanzare l’ipotesi che i MA non problematizzavano quegli elementi, perché mossi dalla passione mescolata al rapporto di sudditanza al maestro di bottega. Ma, come abbiamo visto nelle interviste, quello che c’è in gioco nel processo di trasmissione non è solo l’apprendimento di tecniche e nozioni specifiche al mestiere, ma anche una disposizione al lavoro raccontata attingendo dal proprio bagaglio esperienziale. Questo implica che nella trasmissione

del sapere artigianale c'è in gioco anche la vita: l'apprendista riceve anche pezzi di vita del Maestro, che elaborerà e interpreterà individualmente per poi trasmetterli ad altri.

6. BIBLIOGRAFIA

- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1972).
- Becker, H.S. (1998). *I trucchi del mestiere*. Il Mulino.
- Becton, J.B. et al. (2014). Generational differences in behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, pp. 175-189.
- Blumer, H. (1983). La società come interazione simbolica. In Ciacchi, M. (cur.) *Interazionismo simbolico* (pp. 63-74). Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 1962).
- Cacciari, M. (2020). *Il lavoro dello spirito. Saggio su Max Weber*. Adelphi.
- Catino, M. (2022). *Trovare il colpevole. La costruzione del capro espiatorio nelle organizzazioni*. Il Mulino.
- CGIA. (2024). A.A.A. artigiani cercasi. Ormai abbiamo più avvocati che idraulici. Nei prossimi anni sono a rischio manutenzioni e riparazioni. <https://www.cgiamestre.com/wp-content/uploads/2024/08/Artigiani-cercasi-17.8.24-2.pdf>.
- CGIA. (2025). Crolla il numero degli artigiani: il settore ha definitivamente alzato bandiera bianca? <https://www.cgiamestre.com/wp-content/uploads/2025/08/Crollo-artigiani-16.8.25.pdf>
- CNA. (2024). *L'artigianato in Italia*. https://www.cna.it/wp-content/uploads/2024/11/APPROFONDIMENTO-ART_2024.pdf
- Collins, R. (1972a). Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto. In Barbagli, M. (cur.). *Istruzione, legittimazione e conflitto* (pp. 111-139). Il Mulino.
- Collins, R. (1972b). Sistemi educativi e tipi di stratificazione. In Barbagli M. (cur.). *Istruzione, legittimazione e conflitto* (pp. 143-178). Il Mulino.
- Confederazione Nazionale Artigiani. (2025). *Nostra indagine: al lavoro sempre più in età da pensione*. <https://www.cna.it/nostra-indagine-al-lavoro-sempre-piu-in-eta-da-pensione/>
- Dal Lago, A. (1996). Presentazione. In Douglas, M. *Rischio e Colpa* (pp. 9-13). Il Mulino.
- Douglas, M. (1996). *Rischio e Colpa*. Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 1992).
- Geertz, C. (1998). *Interpretazione di culture*. Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 1973).
- Gobo, G. (2001). *Descrivere il Mondo*. Carocci.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 1959).
- Goffman, E. (1970). *Stigma. L'identità negata*. Laterza, (Originariamente pubblicato nel 1963).
- Hosfield, R.T. (2009). Modes of transmission and material culture patterns in craft skills. In Shennan, S. (ed.), *Pattern and Process in Cultural Evolution* (pp. 45-60). University of California Press.
- Jedlowski, P. (1994). *Il sapere dell'esperienza*. Il Saggiatore.
- La Mendola, S. (2009). *Centrato e Aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. UTET.
- Lester, S.W. et al. (2012). Actual Versus Perceived Generational Differences at Work: An Empirical Examination. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19(3), pp. 341-354.
- Lochmann, A. (2020). *La lezione del legno. Il lavoro manuale e l'etica del fare*. Adriano Salari Editore.
- Mastroianni, A.M., & Gilbert, D.T. (2023). The illusion of moral decline. *Nature*, 618, pp. 782-789.
- Maccarini, A. (2003). *Lezioni di sociologia dell'educazione*. CEDAM - Casa Editrice Dott. Antonio Milani.
- Melucci, A. (cur.). (1998). *Verso una sociologia riflessiva*. Il Mulino.
- Merton, R.K. (2000). L'«effetto S. Matteo» nella scienza, II. Vantaggio cumulativo e simbolismo della proprietà intellettuale. In *Teoria e struttura sociale* (pp. 1165-1192). Il Mulino.

- Pasolini, P.P. (1976). *Lettere Luterane*. Giulio Einaudi Editore.
- Polany, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday.
- Sanguinetti, A. (2025). Le attività economiche dei lavoratori senior in Italia. In Bramanti, D. et al. (cur.). *Verso un invecchiamento attivo, in salute e sostenibile: riflessioni teoriche ed evidenze empiriche sul bilanciamento tra lavoro e vita privata* (pp. 9-24). Quaderni IRCrES, 23. CNR-IRCrES.
- Schütz, A. (1970). *Il problema della rilevanza*. Rosenberg & Seller.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Feltrinelli.
- Strati, A. (2004). *L'analisi organizzativa. Paradigmi e metodi*. Carocci.
- Thomas, W.I. (1923). *The Unadjusted Girl with cases and standpoint for behavior analysis*. Little Brown and Company.
- Thomas, W.I. (1928). *The child in America*. Knopf.
- Thorbjørnsen, S.O. (2021). *What Happens to People in a Competitive Society. An Anthropological Investigation of Competition*. Palgrave Macmillan.
- UnionCamere. (2021). *Artigiani: sempre meno i giovani imprenditori. Su i titolari over 70 (+47%) giù gli under 30 (-42%) in dieci anni*.
<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>