

**‘È un’opzione che ho valutato da diverso tempo’: giovani,
dimensioni di vulnerabilità e rapporto con il territorio in
un’area centrale della Sardegna**

Valentina Cuzzocrea, *Università degli Studi di Cagliari*
Fabio Bertoni, *Universidade de Lisboa*

This article has been accepted for publication, but has not been through the copyediting, typesetting, pagination and proofreading process, which may lead to differences between this version and the Version of Record.

Please cite this article as:

Cuzzocrea V., Bertoni F. (2023), *‘È un’opzione che ho valutato da diverso tempo’: giovani, dimensioni di vulnerabilità e rapporto con il territorio in un’area centrale della Sardegna*, in «Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali», doi: 10.36253/cambio-14543.

‘È un’opzione che ho valutato da diverso tempo’: giovani, dimensioni di vulnerabilità e rapporto con il territorio in un’area centrale della Sardegna

Valentina Cuzzocrea, *Università degli Studi di Cagliari*
cuzzocrea@unica.it

Fabio Bertoni, *Universidade de Lisboa*
fabio.bertoni88@gmail.com

Abstract

This contribution discusses the nuances of vulnerability that emerge from the relationship with the territory of secondary school students in a rural area of Sardinia. The article confronts the most updated definitions of vulnerability with current debates on youth, transitions to work and transitions to adulthood scholarship. Part of a wider project on the PTCO (still called in the narratives of the students with the old name of ‘alternance’), it deconstructs dimensions of vulnerability offering a glimpse on the difficulties that it entails in the specific case of a territory with a strong vocation for agriculture and viniculture, where traditional models keep their centrality in socialization processes. In discussing the empirical material, we go in depth into three students’ narratives.

Keywords: youth, vulnerability, school-to-work transition, PTCO

INTRODUZIONE

In questo contributo discutiamo alcune forme di vulnerabilità emerse nelle narrazioni biografiche di ragazze e ragazzi intervistati in contesto scolastico nel momento in cui, verso la conclusione del percorso, iniziavano a ragionare su futuri lavorativi e immaginarsi nella transizione tra scuola e lavoro. Il contributo è risultato di una ricerca più ampia¹, mirata a indagare il dispositivo formativo dei PTCO (Percorsi Trasversali per le Competenze e l’Orientamento, ex Alternanza Scuola-Lavoro), rispetto alla quale le interviste agli studenti permettevano di far emergere le loro esperienze e interpretazioni (Bertoni *et alii* 2021). Nell’indagare il dispositivo del PTCO come interruzione della quotidianità scolastica attraverso

¹ Questo articolo è frutto della ricerca svolta nell’ambito del progetto L’esperienza dell’Alternanza Scuola-Lavoro in Sardegna: istituzioni, territori e attori sociali, attuata presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell’Università di Cagliari e finanziata con i fondi a valere del progetto FSC 2014-2020-Patto per lo Sviluppo della Regione Sardegna CUP: F76C18001130002.

Il saggio è frutto di una riflessione e un’elaborazione comune. Tuttavia, i parr. 1, 2, 4.1, 5 vanno attribuiti a Valentina Cuzzocrea, mentre i parr. 3, 4.2, 4.3 e 6 Fabio Bertoni.

una serie di esperienze (anche molto differenziate) di avvicinamento al mondo del lavoro, il progetto ha permesso di evidenziare differenti aspetti che vanno ben oltre la considerazione del PTCO stesso e dei suoi limiti. Si trasformato ben presto in un mezzo sia per indagare l'esperienza scolastica e le traiettorie (più o meno conflittuali) di formazione che le e i partecipanti stanno attraversando, sia per riflettere sul modo di pensarsi in un futuro prossimo in termini più generici, con particolare relazione al contesto.

L'esperienza del PTCO è, in altre parole, il pretesto discorsivo per avere accesso, nel corso della ricerca, ai meccanismi di vulnerabilità che emergono in questa esperienza, in sospeso tra i contesti scolastici e lavorativi. Aspetto centrale di tale vulnerabilità è data dalla dimensione territoriale, che caratterizza sia il presente scolastico e formativo, sia l'immaginarsi lavorativamente in futuro e, di conseguenza, è elemento centrale nel pensare la propria traiettoria biografica.

Ci ispiriamo da una parte a recenti studi internazionali di settore nell'ambito degli studi sui giovani (Brown 2021; te Riele, Shelley 2021; Alcázar *et alii* 2020; Dadvand *et alii* 2021; Black, Walsh 2021) che utilizzano la vulnerabilità come una lente capace di gettare luce su una varietà di meccanismi che possono definire la condizione giovanile. Per esempio, la rivista Australiana di settore *Journal of Applied Youth Studies* ha dedicato una *special issue* all'argomento nel 2021, mettendo in evidenza, tra i vari aspetti, come l'attuale popolarità del concetto rischi di oscurare le debolezze sistemiche, ponendo eccessiva enfasi sulla capacitazione degli individui (Davdand, McLeod 2021).

Dall'altro, è importante sottolineare che il superamento della vulnerabilità è al centro di molte politiche per i giovani. Non è inusuale che il termine venga utilizzato in discorsi (istituzionali e non) che portano all'affermazione di un soggetto improntato all'auto-investimento, auto-controllo e auto-imprenditorialità, in cui la vulnerabilità è posta come chiave alternativa alle diseguaglianze sociali (Cole 2016). Al contrario, questo contributo vuole valorizzare il tema nella sua capacità di mantenere insieme diseguaglianze su una pluralità di livelli e nelle loro intersezioni, nel modo in cui queste concorrono nella formazione soggettiva, delle biografie, delle posture, indagando così la vulnerabilità in un'ottica di aspetto emotivo e affettivo delle politiche (Ahmed 2013; Staiger *et alii* 2011). In questo modo, seguendo anche l'invito di una rilettura femminista del termine (Gilson 2014), il termine sfugge a dualismi semplificatori (ad esempio, vulnerabilità come "elemento strutturale" vs vulnerabilità percepita) ma si sviluppa nei vissuti individuali e collettivi, storicamente, spazialmente e territorialmente situati, tra diseguaglianze sistemiche e possibilità agentiche.

Il rapporto con il territorio è qui un punto interlocutorio per eccellenza per lo sviluppo delle soggettività giovanili (Cuzzocrea *et alii* 2023), con particolare riferimento a filone di ricerca sui giovani che considera l'inserimento nel mercato del lavoro come una delle tappe per diventare adulti (Shananan 2000). Qui, i processi di soggettivizzazione si intrecciano inestricabilmente con i *discorsi* sulla performatività sul lavoro, in un lavoro morale basato su autocontrollo, autovalutazione e autovalorizzazione (Rose 1999; Armano *et alii* 2017). Nelle generazioni di giovani che nelle ultime decadi hanno fronteggiato la precarietà come passaggio obbligato, questo diktat si intreccia con la vulnerabilità.

Il sociologo dei giovani David Farrugia (2021) ha individuato in uno studio basato sull'Australia tre modalità idealtipiche (in senso weberiano) di manifestazioni della soggettività prodotta dall'etica del lavoro postfordista. Nella prima, fortemente caratterizzata da un'appartenenza di classe media, l'etica della passione per compiere un determinato lavoro è quella che guida la motivazione ad intraprenderlo prima, e mantenerlo poi. Questi giovani vivono intorno ad una passione lavorativa che totalizza le loro esistenze. Nel loro lavoro si rispecchiano e portano a compimento il sé. Possiamo dire che 'sono' il loro lavoro. Nella seconda, caratteristica dei giovani di estrazione working class, la centralità del lavoro permane, tuttavia, non si realizza tramite l'identificazione con l'attività lavorativa ma piuttosto con la mobilità sociale e la sicurezza materiale (attraverso cui accedere al consumo) che il lavoro permette. Nel lavoro non si cerca di sviluppare le proprie passioni ma di dare la prova dello sviluppo delle proprie competenze. Nella terza modalità idealtipica, i giovani rigettano il concetto di realizzazione di sé tramite

il lavoro, essendo investiti per lo più dalle difficoltà della precarietà lavorativa. L'obiettivo che assorbe le loro energie è la sopravvivenza materiale.

Il lavoro di Farrugia è centrato su un aspetto a volte tralasciato nella letteratura sulla vulnerabilità, ma che intendiamo mettere al centro della nostra riflessione: il modo in cui questa si sviluppi come un processo di costruzione delle soggettività (e del modo di concretizzarsi nei contesti di forme di *agency* e mutamento sociale). I giovani sono maggiormente colpiti dai costi sociali della ristrutturazione economica post-industriale, dal peggioramento degli standard di vita, da una precarietà (lavorativa ed esistenziale) strutturale, ormai pensata come “destino” (Holmes 2010) per una generazione cresciuta all'interno di una crisi che si configura come il compimento di una ristrutturazione sociale e senza soluzioni possibili (Rebughini *et alii*, 2017). Intersezionandosi con altre diseguaglianze, la condizione giovanile (almeno nel Nord globale) si configura in termini di vulnerabilità in una pluralità di ambiti: formazione e condizioni lavorative come già asserito, ma anche housing, salute, leisure, consumi, partecipazione sociale (Millar 2017). Al tempo stesso, il contesto territoriale (e le dinamiche sociali e culturali che lo attraversano) stratifica e differenzia tale vulnerabilità generazionale, ponendosi all'intersezione tra diseguaglianze composite (Rosina e Migliavacca 2022). Sono infatti le configurazioni territoriali specifiche in cui il soggetto è inserito che espongono, sin dalla formazione scolastica e dalle prime esperienze lavorative, ma anche nei processi di orientamento (al lavoro e alla formazione), a varie dimensioni di vulnerabilità.

Tra gli studi che si focalizzano sull'Italia, un approccio su una linea simile è ravvisabile nei lavori di Enzo Colombo, Paola Rebughini e Luisa Leonini (Colombo e Rebughini 2019; Rebughini *et alii* 2017; Colombo *et alii* 2018), basati su ricerche effettuate nell'area milanese. Ranci (2002; 2008) presenta la vulnerabilità come un concetto analiticamente utile per considerare l'emergere di forme contemporanee di precarietà sociale legate a nuovi rischi, altamente probabili, duraturi nei loro effetti, irriducibili a meri aspetti “misurabili” nelle loro conseguenze, a partire dalla rottura nel senso di continuità delle identità. La declinazione in chiave economica del concetto che ruota intorno all'idea di “vulnerabilità alla povertà” (Amendola *et alii* 2012) è utile per evidenziare come la vulnerabilità abbia un aspetto anche solo latente, connesso a sua volta con il rischio, e con la risposta al rischio di una determinata situazione sociale. Questa preoccupazione è stata spesso insita dell'utilizzo della categoria dei NEET, che può essere usata per “misurare” la vulnerabilità (MacDonald 2011; Sergi *et alii* 2018 per il caso italiano), ma non ne risolve tuttavia tutte le possibili espressioni.

Inoltre, ci sembra fondamentale evidenziare come la vulnerabilità possa emergere proprio dall'intreccio tra sistema formativo, configurazioni territoriali e prospettive soggettive (Ranci e Migliavacca 2010). In questo, i PTCO diventano un esempio potente, rappresentativo di una specifica concezione della scuola e della formazione: essi sono configurati non solo come strumento di congiunzione tra mondo della formazione e lavoro (Giubileo, Scarano 2018), ma rispondono anche a una volontà di “radicamento” della formazione nel territorio: attraverso le collaborazioni con soggetti pubblici e privati aderenti al progetto, studentesse e studenti non vengono (solo) socializzati alle norme di un mondo del lavoro a loro ancora oscuro, ma sono anche portati a immaginarsi come futuri lavoratori all'interno dei trend di sviluppo e branding territoriale che vengono proposti loro come promettenti in quel contesto di riferimento e associati, infine, a stili di vita vincenti. Tale forma di socializzazione professionale non è neutra o priva di problematicità e può operare in termini di soggettivazione e fornendo quindi una bussola importante nel processo di ricerca del proprio posto nel mondo.

APPROCCIO, DOMANDE DI RICERCA E DATI

Il contributo presenta i risultati di una ricerca che ha visto la sua fase sul campo snodarsi nei primi mesi del 2020, immediatamente prima dell'arrivo della pandemia, in diverse aree della Sardegna. In particolare, sono stati presi in considerazione due contesti territoriali, tra loro molto differenti: l'area metropolitana

di Cagliari nella costa sud dell'isola, e una regione interna a vocazione vinicola. Questo contributo si concentra sulle interviste condotte in questa seconda area rende conto di una parte di un progetto più ampio. Questa parte della ricerca ha previsto nel suo complesso interviste semi-strutturate condotte con 30 studenti di istituti superiori² delle classi quarte e quinte allo scopo di indagare la dimensione micro della ricerca: come, quindi, l'esperienza del PTCO venisse narrata all'interno di aspirazioni lavorative più ampie. Come conseguenza della differenziazione degli istituti e dei contesti territoriali, studenti e studentesse rispondono a composizioni sociali differenti tra loro, rendendo possibile l'elaborazione di interpretazioni che riguardino le dimensioni strutturali sottostanti. Molto differenziata, da come emerge nelle interviste, anche la conoscenza dei contesti lavorativi, data non solo dalla diversità dei PTCO³ (tra scuole e tra progetti proposti anche all'interno delle stesse classi), ma anche per tutta una serie di conoscenze del lavoro pregresse, sviluppate fuori dallo spazio scolastico, in contesti familiari o con lavori temporanei (stagionali o part-time).

Per questo contributo, si è deciso di concentrarsi in particolare sulle interviste che riguardano le studentesse e studenti di un istituto professionale agrario di una regione centrale. Come approfondiremo nel prossimo paragrafo, il contesto si presta particolarmente ad evidenziare il modo in cui la transizione al lavoro e la scuola operino in modi che risultano affetti da diverse dimensioni di vulnerabilità. Il contributo proposto si sviluppa sulla base della selezione delle narrazioni biografiche di tre studenti, Alberto, Andrea e Aurora⁴. Nelle loro specificità e nelle somiglianze, queste rappresentano tre esempi che permettono di evidenziare prospettive condivise e ricorrenti. La scelta di presentare i risultati attraverso delle storie singole richiama l'intenzione di sondare in profondità il modo in cui soggettività, processi sociali e contesti spaziali si intrecciano e prendono forma nelle biografie (Nilsen 2008). Oltre alla capacità esplicativa di questi singoli esempi e la loro potenza evocativa, presentare tali tendenze a partire dalla storia di un singolo partecipante ci permette di andare maggiormente in profondità nelle costruzioni di senso e nelle prospettive, calandole maggiormente nel contesto materiale e nelle biografie, come modo per approfondire le dinamiche sociali e culturali che l'attraversano (Bertaux 1990; Nilsen, Vogt 2021).

IL CONTESTO DELLA RICERCA

Come anticipato, questo contributo si sofferma sulle esperienze degli studenti dell'istituto professionale di una regione interna della Sardegna⁵, con una forte vocazione agricola. In questo settore, negli ultimi anni la regione ha accresciuto la propria visibilità – nonostante la contrazione numerica e il concentramento delle aziende (Perra 2020) - anche per la crescita di notorietà di alcuni prodotti locali che hanno saputo caratterizzarsi come “specialità”, inserendosi in un trend contemporaneo di costruzione culturale del prodotto locale, tipico, autentico (Byrd 2015) come elemento ricercato e valorizzato, culturalmente ed economicamente nel consumo, nella formazione politico-estetica di un gusto cosmopolita del regionalismo (Gerosa 2021). In particolare, alcuni prodotti gastronomici e vinicoli ne sono risultati “nobilitati”: il prodotto di alcune cantine è stato rivalutato e riconosciuto come prodotto tipico, aprendosi al mercato nazionale e internazionale.

L'offerta scolastica del territorio riprende direttamente tale vocazione, seguendo l'aspettativa che la formazione sia in connessione con il tessuto economico del territorio. Questo aspetto è maggiormente enfatizzato dallo spopolamento della regione, che implica (per le modalità attuali di gestione e organizzazione scolastica) un numero molto contenuto di indirizzi scolastici. Nell'area, è presente un unico istituto con cinque indirizzi, tre dei quali dislocati, con così pochi studenti da non riuscire a formare

² Gli istituti superiori sono stati scelti nel tentativo di coprire almeno parzialmente tutti i tre “macro-orientamenti” (licei, tecnici, professionali). In particolare, il lavoro di ricerca è stato realizzato in professionale agrario, tecnico sanitario, liceo classico, liceo linguistico, liceo delle scienze umane.

³ Nel corso dell'articolo, la sigla PTCO sarà alternata con la dizione precedente, quella di “Alternanza Scuola-Lavoro” (e del suo diminutivo, “alternanza”). Nelle narrazioni delle ragazze e dei ragazzi i due termini vengono considerati come sinonimi.

⁴ I nomi indicati sono fittizi, per tutelare il loro anonimato, e sono stati scelti dagli stessi partecipanti.

⁵ Preferiamo non citare il nome dell'area per tutelare al meglio l'anonimato delle intervistate e degli intervistati.

per ogni anno almeno una classe. Altri istituti, nelle città di provincia più vicine, richiedono indicativamente 4 ore di viaggio al giorno coi mezzi pubblici. La scelta tra le scuole si riduce quindi, con buona approssimazione, a due sole opzioni, il liceo scientifico e l'istituto professionale agrario, con una composizione di sociale ben distinta e un orientamento a due direzioni occupazionali già presenti e ben delineate nel territorio: la formazione di professionalità nel terziario o il campo enogastronomico e forestale.

Anche per ciò che riguarda i PCTO, la connessione con i soggetti (pubblici e privati) attivi localmente porta, nelle offerte suggerite a studenti e studentesse, a replicare e riprodurre la configurazione stessa del territorio in cui sono inserite e a contribuire, in prospettiva, al radicamento delle tendenze locali di sviluppo e delle prospettive lavorative⁶. Ciò da un lato, almeno in via teorica, contribuisce a inserire l'esperienza formativa nella materialità delle condizioni economiche, produttive e simboliche del contesto socio-spaziale; dall'altro, riproduce vulnerabilità, disegualianze e prospettive esistenti e viste come scarsamente modificabili (Scandurra *et alii* 2020).

La socializzazione al lavoro nei percorsi scolastici si inserisce nel tessuto territoriale, non solo in termini di settori professionali, ma anche nei trend che lo caratterizzano: i riferimenti sono al turismo come presupposto punto di forza futuro, la green economy, la sostenibilità ambientale, il ritorno al primario e l'imprenditoria giovanile e femminile in agricoltura. In questa dinamica, i progetti scolastici diventano anche una forma di socializzazione al lavoro così come viene configurata nei vari settori, costituendosi così come una "palestra" alla flessibilità, al demansionamento, alla precarietà lavorativa ed esistenziale (Caroselli 2022; Ciccarelli 2018). In quanto segue, discutiamo come le narrazioni degli studenti evidenzino come i dispositivi istituzionali possano portare ad una riproduzione sociale e culturali delle disegualianze strutturali, e quindi a rafforzare la vulnerabilità esistente.

DIMENSIONI DI VULNERABILITÀ

In questa sessione discutiamo le narrazioni di tre studenti, Alberto, Andrea e Aurora. Queste esperienze ci aiutano a evidenziare alcuni aspetti principali del modo in cui gli studenti fronteggiano - riadattandole sulla base delle proprie capacità - dimensioni di vulnerabilità a cui il territorio li espone.

La critica dall'interno: "è un bel lavoro, lo farei volentieri, ma non è più redditizio"

Alberto è all'ultimo anno dell'istituto agrario, e vive nel convitto della scuola dal lunedì al sabato, dato che abita in un paesino di 300 abitanti a due ore di distanza tramite mezzi pubblici dalla scuola. È, tra i tre casi studio selezionati, il percorso scolastico più chiaro e "coerente", che evidenzia un allineamento con il territorio in cui vive. Alberto ha scelto con convinzione l'agrario al termine delle medie, senza cambi di indirizzo, fallimenti al liceo, né ripensamenti dati dalla scarsa proposta formativa – che caratterizzano invece il percorso di altri. Ha condotto l'esperienza di alternanza scuola-lavoro presso un'azienda vinicola, dove ha potuto affrontare un contesto e un settore a lui nuovo, aspetto che ha trovato di grande interesse "per farsi un'idea", ma che di certo non è stato per lui il primo avvicinamento al lavoro in agricoltura: figlio di un allevatore, è stato sin da piccolo abituato a fare lavori e aiutare con il gregge del padre e a fare qualche volta "la giornata", come si definiscono in zona lavori occasionali come la raccolta di legna o del sughero.

⁶ È necessario tenere in considerazione come, per le scuole professionali, i PCTO siano un dispositivo non del tutto nuovo, ma ricalcano nella sostanza una consolidata tradizione di tirocinii ed esperienze lavorative e didattiche, caratterizzanti tale tipologia di istituto da ben prima la legge 107/2015 (cosiddetta Buona Scuola). Il ruolo attivo della scuola nella transizione lavorativa e all'orientamento, con esperienze dirette di lavoro non pagato in contesti lavorativi è quindi un elemento definitorio di questi stessi indirizzi da lungo tempo, motivo per il quale non ci soffermiamo sulle implicazioni specifiche dei PCTO/ASL, i quali sono una "novità" solo per i licei.

Pensando all'anno successivo, Alberto si ritrova di fronte a un bivio: continuare gli studi nello stesso settore in cui si è impegnato fino ad ora, iscrivendosi ad Agraria o Scienze forestali, possibilmente a Nuoro, oppure fare concorsi per poter entrare nell'Esercito. Questa scelta muove dalla decisione, già presa, di non entrare subito dopo il diploma nell'azienda del padre, nonostante sia un lavoro che gli piace molto, sia nella pratica, ampiamente sperimentata sin dall'adolescenza, sia in linea di principio, coerentemente con l'idea di portare avanti un'impresa familiare che rappresenta anche "una tradizione di un popolo, che esiste da tempi ormai lunghissimi". Al tempo stesso, la vicinanza familiare con questo settore, la facilità, attraverso la vita del padre, di immaginarne (e immaginarsi) nella quotidianità, unita alla consapevolezza, costruitasi anche attraverso un periodo di lotte sul lavoro, proteste e rivendicazioni (infoaut 2019; Pitzalis, Zerilli 2013) che ha avuto i momenti più radicali un anno prima dell'intervista, fa sì che tale prospettiva non sia al momento desiderabile:

Non è oramai più conveniente, come tutti abbiamo visto. Ormai tra le spese, costi di produzione e altro ci sono troppi sbilanci. È anche un lavoro abbastanza duro, che ti prende abbastanza tempo, le ferie... Per essere un allevatore, le ferie non le avrai mai, devi lavorare costantemente. Poi devi stare sempre al passo, con i veterinari, con le nuove leggi... è un bel lavoro, lo farei volentieri, ma a differenza di una ventina di anni fa non è più redditizio.

Tale ragionamento è sostenuto dallo stesso padre che, a suo tempo, non raggiunse neanche il diploma di terza media per iniziare subito a lavorare e che ora vorrebbe vedere il figlio diplomato e magari laureato, indirizzandolo verso scelte che lo conducano a una traiettoria differente rispetto alla sua.

Abbiamo parlato varie volte, dell'idea che io portassi avanti l'azienda, però mio padre preferisce che io continui gli studi perché oramai lui, pur avendo tutta questa esperienza in questo campo lavorativo ti dice guarda che è una vita abbastanza dura, lui lavora da tantissimo tempo, non è una cosa sicura, non sei sicuro avere qualche guadagno. Mio padre non ha fatto neanche la terza media, iniziando subito a lavorare, quindi penso ne sappia qualcosa più di me su questo lavoro...

Al tempo stesso, tale scelta si scontra necessariamente con prospettive altamente limitanti che lo riportano al contesto agricolo e di allevamento come principale, se non unica, direzione concreta, anche a partire dal coinvolgimento corrente negli studi di agraria. Come anticipato, unica alternativa menzionata al momento dell'intervista, consiste in quello che vede come un piano più solido per il futuro, cioè entrare attraverso concorsi pubblici nell'Esercito. A riguardo della possibilità di intraprendere questo percorso, dice:

È un'opzione che ho valutato da diverso tempo. La vedo come una scelta sicura e, a parte questo, è un bel lavoro. Pericoloso, ma un bel lavoro. Anche abbastanza redditizio, ma non stiamo sempre a pensare ai soldi, è un bel lavoro che mi ha sempre appassionato.

La carriera nelle forze armate di certo non può essere annoverata tra le "vocazioni" del territorio, eppure è stabilmente una scelta appetibile per i ragazzi sardi delle aree interne. Una scelta che 'valutano da tempo', come riprendiamo già nel titolo del contributo, prodotto diretto delle scarse scelte che il territorio offre e ripiego in cui rifugiarsi per sfuggire alla vulnerabilità a cui sono esposti.

La seconda opzione riguarda invece l'iscrizione all'università, in qualche disciplina connessa alle scienze agrarie: tale direzione è necessaria per poter lavorare nel settore primario e, probabilmente, nel campo dell'allevamento, al contempo mantenendo viva l'impresa di famiglia, in una direzione che Alberto presenta come differente rispetto alla sua configurazione presente. Infatti, il lavoro corrente del padre esporrebbe Alberto a una prospettiva altamente vulnerabile data da un lavoro faticoso, incapace di poter garantire stabilità economica ed eccessivamente precario, soggetto ad una insopportabile variabilità stagionale. Nell'argomentare il suo punto di vista, Alberto individua delle responsabilità degli allevatori nel non stare al passo a un mercato che, come suggeriscono i suoi studi, è in continua trasformazione e perciò richiede conoscenze continuamente aggiornate.

Noi dovremmo essere forti, e sedere in quel mercato nella maniera più corretta, ma penso che la Sardegna non sia ancora in grado a fare questo: ci sono troppi discordi, è per questo che non si riesce a creare un mercato forte. Ci sono troppe diversità, non tanto sul piano politico, ma sociale, degli ideali. La Sardegna non sa essere flessibile sul mercato perché non sa come comportarsi, non sa inserirsi nel mercato, come suddividerlo, saperlo far fruttare. Anche i soldi, sono gestiti... Sono gestiti male, ecco. [...] Io penso sia questo il problema.

È, questa, un'affermazione importante che ci fa capire come la vulnerabilità si intrecci con una questione identitaria. A sua volta, la questione identitaria è legata al senso di dipendenza rispetto all'esterno che, vale a rinforzare la vulnerabilità.

Lo studio universitario è visto allora come una chiave per potersi inserire con competenza e merito all'interno di un mercato complesso e sempre più interconnesso. Alberto mette enfasi nella capacità di leggere trend e mode anche nel settore alimentare e gastronomico, di saper usare le potenzialità della comunicazione online, del e-commerce, dei servizi al consumatore. Il suo linguaggio, in questa parte dell'intervista, riproduce lessici imprenditoriali: parla di business, di vendita sui social media, di domanda-offerta, di placement del prodotto.

L'immaginarsi un imprenditore contemporaneo sul mercato e non più un pastore, al tempo stesso si contrappone ad una logica subalterna sugli stereotipi sui sardi (pochi, litigiosi e disuniti) e nasconde le dimensioni sociali e politiche di una vulnerabilità sociale che ha radici più strutturate e profonde del presunto mancato spirito imprenditoriale degli allevatori. Lo stesso Alberto, nel tentativo di mostrare un'etica di rispetto del lavoro, nel suo essere uno studente disciplinato e nel pensarsi come un lavoratore obbediente che non si tira indietro di fronte alla fatica, non ha modo di riconoscere quanto le sue aspirazioni siano strettamente collegate invece con la mancanza di possibilità al di fuori dei pochi solchi già tracciati.

Dentro o fuori... senza dirlo: "Se hai altre ambizioni, ti prendono come un alieno"

Andrea frequenta la quinta dell'istituto agrario, e vive con la sua famiglia in un comune nei paraggi, a circa 5 km di distanza. Andrea è un esperto dell'alternanza scuola-lavoro, con cui si è misurato fin dalla seconda superiore facendo esperienza nella vigna dell'istituto, che la scuola usa sia per alcuni progetti di alternanza, sia per vari laboratori didattici. È in quarta, però, che il registro dell'alternanza cambia, in parte per effetto dell'esperienza già acquisita, in parte per direttive scolastiche più rigide, che vengono vissute da Andrea come coercitive e senza senso, con un professore che 'costringe' gli studenti in una certa direzione. Andrea mette in chiaro fin dall'inizio dell'intervista che le normali attività a cui è destinato in quanto studente di quell'orientamento didattico non combaciano né con l'idea che lui si è fatto riguardo a cosa dovrebbe essere l'alternanza, né tantomeno con le sue aspirazioni personali che, in linea con altre ricerche sulla Sardegna (Cuzzocrea, Mandich 2016; Cuzzocrea 2018), lui proietta in un luogo 'altro', l'unico dove veda possibile imparare qualcosa. Ci soffermiamo su entrambi questi aspetti perché si legano in modo significativo al legame con il territorio e alle sue vulnerabilità.

In quarta il professore ci aveva costretto diciamo a farlo a scuola oppure al vivaio [...] o all'Ente Foreste, l'ente foreste in generale... Io avrei preferito farlo in un'altra azienda, perché alla fine qua lo avevo già fatto in seconda superiore, e poi qua ci sono sempre in questa scuola, quindi vedi sempre le stesse cose, e quindi alla fine non impari niente. Invece quest'anno, per l'alternanza scuola-lavoro, dovrei partire per un progetto di un Erasmus, a Berlino, che comunque secondo me è molto importante e dà una grande formazione culturale, perché comunque vedi altre culture, altri posti, cerchi di imparare altre lingue, ti rapporti con gente che non conosci, comunque di altri stati, ed è completamente diverso come il rapporto tra le persone.

Torneremo più avanti sulla possibilità di partire menzionata in questo estratto di intervista. Ci interessa qui sottolineare come dal punto di vista dell'apprendimento, la sua esperienza diretta di alternanza venga valutata negativamente principalmente perché non corrisponde ad una effettiva possibilità di imparare qualcosa all'interno di un'impostazione così strutturata, per esempio senza che si prendano in considerazione conoscenze pregresse. In diversi passi dell'intervista, infatti, Andrea sottolinea come le abilità che si dovrebbero sviluppare risultino abbondantemente già possedute, parte di un "repertorio" di conoscenze e pratiche altamente diffuso tra chi vive quel territorio. Mentre si sofferma a lungo e con dovizia di dettagli su aspetti della potatura e su come questi cambino a seconda delle diverse condizioni, su quest'aspetto per lui così autoevidente è addirittura laconico:

Io ci sono cresciuto nella vigna. Io, capito, la conosco...

E ancora, più avanti, parlando della mansione che gli è stata affidata in alternanza, così semplice da risultare denigrante:

Se vado a dirlo in paese, che è conosciuto per la vigna, si mettono a ridere e mi prendono in giro, dai che... Mi sto zitto che è meglio!

Inoltre, Andrea è in forte contrasto con il modo in cui la scuola propone le esperienze di alternanza, e le vede principalmente come un obbligo burocratico che causa delle distorsioni, inefficienze e disparità. A questo proposito riporta un esempio significativo:

E quel giorno che stava piovendo, tutti quelli che erano all'alternanza qua a scuola hanno inviato il messaggio [...] l'operaio principale dell'azienda, perché ovviamente ce ne è uno principale, e ci aveva scritto "eh, oggi piove, non facciamo niente, non si fa alternanza, bisogna rimanere a casa". E noi ci siamo detti, "ma scusa se c'è l'alternanza non si può rimanere a casa, almeno a scuola bisogna andare, non lo so". Io vabbè, siccome dovevo recuperare una materia di scuola ho detto vabbè allora vado, vediamo cosa fare, mi sono fatto l'interrogazione per recuperare, e poi ero fuori là.

Tuttavia, ha preso la scelta consapevole di non esternare il disappunto verso la sua attuale collocazione in un percorso che non sente suo, di fatto 'ingoiando il rospo': Andrea considera l'iscrizione all'agrario una valutazione errata, fatta quando non era sufficientemente maturo per decidere con consapevolezza, anche a causa dell'offerta limitata di scuole (il linguistico, la scuola che immagina giusta per lui, avrebbe richiesto importanti spostamenti). Ora si sente costretto a continuare e concludere in qualche modo il percorso avviato, nel mentre che sogna una vita altra, altre possibilità, altri sviluppi.

Secondo me non è la scuola giusta che avrei voluto fare seriamente, io forse avrei voluto fare più il linguistico, perché hai visto come parlo bene del viaggiare, a me piace troppo andare e vedere nuove culture, per quello secondo me non è la scuola adatta a me, e io... Certo, a 13 anni, a 14 anni, quando tu scegli la nuova scuola, tu non hai le idee chiare, ma non fa manco a dire ti fai aiutare dai tuoi genitori, perché uno durante il percorso scolastico uno fa sempre in tempo a cambiare idea, e ormai che tu hai iniziato la scuola, la devi finire in quell'istituto, perché uno non può cambiarsi in quinta, al secondo quadrimestre in quinta, perché perdi tutto, perché non puoi fare il linguistico che arrivi in quinta che non sai il francese, perché qua non si studia, non sai il tedesco o lo spagnolo, perché devi scegliere una di quelle due materie, non sai, è completamente diverso... E ti ritrovi completamente spaesato.

Quanto espresso nell'intervista qui appena riportato con una certa schiettezza dopo una prima, iniziale, diffidenza, Andrea non vuole che emerga nella sua quotidianità scolastica: l'idea di aver sbagliato scuola (o meglio, di esser stato costretto a quel percorso dalle circostanze) e i suoi piani per il futuro, così lontani

dall'indirizzo, sono aspetti che non si sente di poter verbalizzare tranquillamente, scegliendo di glissare su quanto pensa, se non di mentire apertamente.

Poi certo, ai professori di questa scuola non lo direi mai che ho sbagliato scuola, perché se tu dici così puoi metterti già una croce e non passi mai, perché ti prendono di mira, solitamente io anche... ad esempio, in maturità io dirò che voglio andare all'Università di agraria, tutto così, ma a me non interessa proprio [...] A questa professoressa [...] che io voglio fare un'altra cosa completamente differente dall'indirizzo di studi [...] non glielo dirò mai eh, perché io comunque ai professori dirò sempre "voglio continuare agraria, voglio lavorare..." perché non si sa mai. E sinceramente io in questa scuola mi sono reso conto, stando qua cinque anni che fa le parti, se ti vogliono promuovere ti promuovono, se gli stai antipatico ti bocciano, dai.

La diffidenza che emerge rispetto ai professori mostra un aspetto importante per la nostra riflessione: Andrea si sente valutato non solo (e non tanto) sul rendimento scolastico, ma anche sull'adesione o meno con l'indirizzo scolastico in termini di interesse, passione, adesione a un destino, iscritto nella continuità tra scuola e territorio che si vorrebbe come il più corretto, se non l'unico possibile. Questo è vissuto come coercitivo, sotto un costante controllo, seppur informale. La coercizione è così pressante che Andrea non condivide il disagio per il proprio percorso attuale, né le sue vere ambizioni, neanche con i compagni di classe, che invece sembrano accogliere entusiasticamente l'indirizzo della scuola, facendolo sentire fuori luogo o esponendolo alle antipatie del corpo docente. In questa dinamica, la valutazione ha un peso particolare, non solo per la centralità in tutto il percorso scolastico, ma anche come accesso a migliori prospettive di uscita dalla quotidianità. Andrea si impegna per il profitto poiché non sopporterebbe che gli venissero precluse altre opzioni:

Ed ero preoccupato, perché mi aveva detto il tutor che, se avessi avuto materie insufficienti, non mi avrebbe mandato, e invece questa cosa qua mi ha incentivato, ma tu neanche ti immagini, ad andare bene. Ma sai cosa vuol dire che io in matematica ho sempre avuto problemi, nel senso che prendevo 2 o 3 nelle verifiche, quest'anno mi mettevo da solo, da solo, ogni giorno, per arrivare al 6, infatti quest'anno sono riuscito ad arrivare alla media del 6 proprio per partecipare a questo progetto dell'Erasmus. [...] Io spero di non prendere delle altre insufficienze, e mi impegnerò per non farlo, proprio per partecipare a questo progetto, perché in questo caso l'alternanza proprio la voglio fare, con tutto il cuore.

Come anticipato, la possibilità di spostarsi tramite un progetto sembra fargli prendere una boccata d'aria, nonostante la sua idea sia ben lontana dall'essere concreta:

Mi è arrivata una email dove c'è scritto "la famiglia che ti ospiterà", quindi penso che dovrò stare in una famiglia, però per ora non so cosa dovrei fare, cioè qualche lavoro certo dovrei farlo, quello sicuramente, però ancora non ne ho idea, però comunque a me piace comunque cambiare così, quindi qualunque cosa, qualunque lavoro mi mettano a fare è sempre esperienza personale, e comunque vedere nuovi ambienti per me è sempre esperienza in più, è sempre un punto in più perché comunque inizi a vedere altre culture e inizi a capire un po' bene come è tutto il mondo, capito?

Nella sua indeterminatezza, l'esperienza (soltanto prefigurata, immaginata, sognata) della mobilità vale a motivarlo e incuriosirlo, al contrario dell'esperienza effettiva del PTCO, immanentemente legata al territorio. Ed è attraverso l'immaginazione della mobilità che possiamo ritrovare una cifra identitaria, in questo caso fatta da quella che Andrea percepisce come una differenza dai suoi coetanei, maggiormente allineanti alle aspettative del contesto:

Anche perché a me, rimanere tradizionalista, sempre guardare... Sempre qua, sempre qua. C'è gente della mia classe che non esce dal suo paese, e vuole rimanere fissa nel suo paese,

non vuole conoscere altre cose, ma uno secondo me non può rimanere sempre là stanziale, perché rimarrà sempre là. Non andrà mai avanti, uno rimarrà sempre dove è, invece io sono di una mente apertissima a tutto, a conoscere tutto, a imparare tutto. [...] I miei compagni sono un po'... Fissi, e con l'idea di stare qua, sempre tradizionali, tradizionali... Io invece voglio guardare ampio, non sempre davanti solo davanti [fa il gesto per indicare i paraocchi] e poi qualcuno aveva anche paura diciamo, perché vabbè uno magari dice anche vabbè, non è mai stato tanto lontano da casa, e 20 giorni non è poco alla fine, se ci pensi...

Ai margini del “core business”: ‘la prof mi ha consigliato l’Alternanza in ufficio...’

La narrazione di Aurora ha diverse affinità con quella di Andrea, anche se il suo rapporto con la scuola è del tutto differente, a partire dal suo posizionamento di genere. Aurora ha svolto il suo periodo di alternanza nell'ufficio di una società associata a una grande realtà di rappresentanza dell'agricoltura, svolgendo funzioni di sportello connesse all'assistenza fiscale e a pratiche amministrative necessarie sia alla quotidiana gestione delle aziende, sia nel supporto al reddito. Aurora ha svolto queste attività in una congiuntura particolare: in relazione alla prima attività, la società stava affrontando il passaggio alla fatturazione elettronica; in relazione alla seconda, è coinvolta in un picco di lavoro relativo il reddito di cittadinanza. Tuttavia, anche in questa modalità Aurora racconta di essersi sentita coinvolta abbastanza marginalmente, occupandosi 'più che altro di riorganizzazione dell'archivio, con documenti datati, che avevano bisogno di essere spostati, o anche buttati...', e altri compiti di *back office*.

Potremmo interrogarci sull'attinenza del contenuto del percorso intrapreso da Aurora con gli studi secondari. Aurora racconta che l'insegnante responsabile per la classe sia stata determinante nel suggerire questa soluzione, e che lei la abbia accolta molto positivamente perché “non predilig[e] i lavori manuali, non [la] fa impazzire lavorare fisicamente”. Non a caso, quindi, è stato pensato per lei un percorso in ufficio: Aurora più volte ha dimostrato anche nel percorso di studi, caratterizzato da laboratori e attività nell'azienda agricola scolastica, di non apprezzare le attività pratiche, preferendo, al contrario della maggioranza dei suoi compagni, stare in classe:

Andiamo molto fuori, a svolgere attività... Io non ne sono sempre, diciamo, felice, preferisco stare in classe, concentrarmi su altro. Lo so, è sbagliato, ho scelto io un istituto professionale, pratico, però a volte capita anche di lamentarmi per le troppe uscite, e i professori lo sanno...

È interessante notare come, a differenza di Andrea, Aurora non abbia particolari scrupoli ad affermare apertamente la sua idiosincrasia per le attività pratiche che l'istituto agrario propone come parte integrante del curriculum. Nel suo caso è evidente che non avverta particolari pressioni a riguardo. Al più, per compensare le è richiesto uno sforzo maggiore nello studio, che lei affronta di buon grado bilanciando con facilità i voti negativi delle attività pratiche con voti molto alti nello studio più teorico: “alla fine, con un 3 pratico e un 9 nello scritto, fanno media, e comunque esce un voto positivo. E poi non si esce sempre, adesso non stiamo facendo pratica, quindi i voti vanno bene”. Dalla narrazione proposta da Aurora è evidente come la vocazione del territorio si proponga in linea con un'ottica di genere stabilmente binaria. È la stessa Aurora a dare una lettura di genere: “[i miei compagni] zappano, fanno quello che devono fare, loro sono contenti. Più i maschi delle femmine magari, loro sono un po' come me, preferiscono rimanere in classe”.

Aurora è ben consapevole delle aspettative di genere riposte in linea di massima agli studenti e studentesse di quella scuola. Sa che il proprio atteggiamento non è in linea per un istituto professionale, ma ne parla con grande tranquillità; sembra non avere percezione che questo possa avere conseguenze sul modo in cui lei viene considerata come studentessa all'interno della scuola. Del resto, dopo un'esperienza negativa nel liceo scientifico, abbandonato dopo un quadrimestre, la sua stessa presenza nell'istituto agrario non è una scelta, ma è presentata esplicitamente come una situazione obbligata dalle condizioni territoriali.

È evidente che, con un contesto più ricco di alternative, Aurora avrebbe dovuto iscriversi ad un istituto diverso, ma la collocazione nel territorio non rende questa via praticabile. La scarsità di opzioni, aggravata da una certa selettività da parte del liceo (“Ho sentito spesso i professori dire ‘vai all’agrario, se non hai voglia di studiare’ [...], credono che l’agrario sia l’ultima spiaggia, ti bocciano, tanto puoi sempre finire lì...”)⁷) rende obbligata la traiettoria per molti studenti, e ancor di più per le studentesse: iscrizione al liceo e, in caso di difficoltà e bocciature, passaggio quasi automatico all’agrario. In questo modo si spiega il numero relativamente alto di ragazze presente nella scuola, all’incirca del 40% delle iscrizioni, se paragonato ad altri istituti con lo stesso indirizzo⁷. Aurora stessa spiega anche questo meccanismo con lucidità: “del resto, qui, se non vuoi andare allo scientifico, anche una femmina qualcosa deve pure fare...”. Scarsamente motivate, le ragazze si iscrivono all’agrario a causa di una proposta formativa limitata e poi cercano all’interno di quella filiera formativa un ruolo che non si scontri con l’aspettativa che agricoltura e allevamento non siano adatti al genere femminile, rafforzando e giustificando da ambo le parti – scuola e studentesse – il distacco delle stesse dall’attività pratica, che non sarebbe invece tollerato da parte dei loro compagni.

L’esperienza di Aurora non è isolata. Chi, per esempio, ha realizzato un progetto di Alternanza all’interno del sugherificio ha esperito, all’interno della fabbrica, una netta divisione di genere, che si è riprodotta anche sui percorsi degli studenti: taglio, bollitura, lavorazione come esclusive maschili della produzione; controllo qualità e analisi come ambito femminilizzato del lavoro, in una classica riproduzione, anche nell’industrializzazione, della linea di divisione tra casa e campo cara agli antropologi (Da Re 1990; Whatmore 1988). Infine, anche nelle attività laboratoriali organizzate all’interno dell’istituto, a cui ogni studente partecipa al mantenimento dell’azienda scolastica per scopi didattici, viene riprodotto un accesso differenziale a pratiche come la potatura a secco e la scalzatura del vigneto.

La possibilità di un percorso di Alternanza inusuale in quest’ambito formativo - in ufficio dunque - e la comprensione (quasi appoggio) accordato ad Aurora sulla sua scarsa predisposizione al lavoro manuale nei campi è, da un lato, un vantaggio nella quotidianità scolastica, in particolare nella gestione del rapporto coi professori. Dall’altro, tuttavia, è il diretto risultato di una vulnerabilità territoriale, nel rapporto combinato tra proposta educativa e mercato del lavoro, che si realizza attraverso una scarsità di direzioni possibili, nonché del modo in cui tale vulnerabilità è strutturata in modo altamente genderizzato.

Nonostante l’imprenditoria femminile in agricoltura sia agevolata da policies e sostegni economici e venga sostenuta anche dalla scuola, all’interno degli stessi percorsi di Alternanza e attraverso incontri mirati, è un trend che non si è ancora del tutto affermato, soprattutto a livello di legittimità nei contesti sociali dei paesi (“[una donna proprietaria di un’azienda] per me è una cosa normalissima, ma in paese la vedono magari come una *pastorazza*, come si dice da noi, una un po’ grezza, le si dice dietro...”) e che comunque apre una prospettiva che rimane limitata a un determinato settore che, come abbiamo visto dal percorso di Aurora, non è stato scelto per effettive prospettive o interessi, ma è parte di una configurazione determinata dai servizi scolastici sul territorio. Per nulla affascinata dal settore primario o dalla trasformazione alimentare, nonostante il suo percorso scolastico di successo, ad Aurora non resta che pensarsi professionalmente altrove:

Amo le materie umanistiche e mi piacerebbe tanto fare lettere. La letteratura mi affascina, mi piace tanto e vorrei fare quello, poi vorrei anche insegnare, quindi siamo lì... Però non so, vorrei anche provare un concorso, Marina militare mi piacerebbe tanto. Ora non so bene cosa fare, è da anni che dico che voglio andare all’Università a fare lettere, però mi sono ricreduta sui concorsi, cosa che prima non consideravo neanche... [...] Non lo so, anche un’indipendenza economica, non

⁷ L’annuario statistico italiano ISTAT del 2015 riporta (sulla popolazione diplomata) una presenza femminile del 31% nei professionali agrari e del 19% dei tecnici agrari. Seppure i dati non siano confrontabili, offrono almeno una panoramica su una sovrarappresentanza relativamente importante delle ragazze in questo contesto specifico.

dover dipendere ancora dai miei genitori, voglio cominciare a guadagnarli le cose da sola, a darmi da fare... Sarebbe un lavoro che mi piace e ben retribuito. Le cose sono queste due, diciamo...

L'elemento della strada militare vista come una buona alternativa (in particolare, economica) e in cui la segregazione di genere sembrerebbe venire a scemare, accomuna Aurora e Andrea: i due sono in qualche modo casi speculari. La fascinazione per mondi 'altri' la accomuna invece ad Alberto.

Discussione: “Alla fine farò il militare, è un lavoro sicuro...”

Le narrazioni dei tre studenti discusse nel nostro approfondimento presentano delle importanti divergenze: l'adeguamento di Alberto a una situazione di vulnerabilità e l'adesione a un progetto che ne sia coerente, arruolandosi o pensandosi in maniera imprenditoriale; la forte conflittualità, anche se in gran parte non espressa esplicitamente, di Andrea, che si pensa altrove, sperando di non doversi “arrendere” al destino nel settore primario, che appare come l'esito obbligato verso cui lo indirizza l'azione combinata del territorio e del percorso scolastico; la consapevolezza di Aurora che, pur sentendosi “fuori posto” e per certi versi costretta a una duplice vulnerabilità, data dalla condizione territoriale e dal posizionamento di genere, sviluppa tattiche minute per provare ad averne almeno un tornaconto immediato. Eppure *nel loro insieme* possono aiutarci a fornire una chiave interpretativa su come l'appartenenza ad un certo territorio definisca una condizione di vulnerabilità che difficilmente si riesce a lasciarsi alle spalle, soprattutto nel momento in cui ci si appresta a terminare il percorso scolastico. In questa parte dell'articolo tiriamo le fila sulle dimensioni di vulnerabilità incontrate dai giovani e dalle giovani oggetto del nostro studio.

In primo luogo, è evidente che la vulnerabilità sia data dalla mancanza di prospettive 'altre' che non siano quelle legate alla vocazione del territorio, che in questo caso è una vocazione agricola e vinicola. Nel concreto, al di fuori di settori proposti come trend di sviluppo indicati come vincenti (oltre che come gli unici possibili) è difficile per un giovane o una giovane pensarsi. Il territorio non viene visto come trasformabile; bisogna invece adattarsi a “quello che c'è”, e la mobilità rimane l'unica possibilità veramente alternativa, presente solo una volta, anche se in modo molto forte e chiaro, nei casi che abbiamo approfondito. Questo tratto è totalmente in linea con uno studio condotto in precedenza con giovani sardi (Cuzzocrea, Mandich 2016, Cuzzocrea 2018).

Ci interessa soffermarci su un altro elemento in comune nelle tre narrazioni presentate: tutte e tre gli studenti parlano della possibilità di arruolarsi come una prospettiva concreta, positiva, risolutiva (Mandich 2020). Si tratta di una soluzione che non ha legami né con gli studi intrapresi, né con la vocazione del territorio, se non nel senso che vale evidentemente come soluzione 'sicura' ad una specie di 'crisi permanente'. In territori vulnerabili come quelli ad oggetto di questo articolo, il settore privato è visto come insicuro, soprattutto a fronte delle sfide che alcuni giovani come Alberto riescono a intravedere, in parte per effetto della socializzazione al lavoro che i loro studi implicano, in parte perché sono avvezzi ad un territorio in perenne difficoltà. L'arruolamento nelle forze dell'ordine vale a garantirsi un porto sicuro rispetto alle fluttuazioni del mercato, oltre ad essere visto come occupazione concreta anche da parte della generazione dei genitori di questi giovani (a differenza, per esempio, dell'andare a 'cercare fortuna' all'estero, come emerge chiaramente nella narrazione di Andrea).

Potremmo chiederci quale specificità abbia nelle rappresentazioni legate al contesto sardo rispetto ad altre regioni ad alta vulnerabilità socio-economica; il ricorso al settore pubblico potrebbe essere visto come un fattore caratterizzante di tutto il meridione, ad esempio, e non solo tra i giovani. Alcuni autori (Gialis, Lontidou 2016; Knight, Steward 2016) sostengono l'esistenza di una “modalità” Sud-Europea di attraversare il governo della crisi. Secondo questi autori, l'impatto della crisi non si gestisce solo – o tanto – a livello individuale e familiare, ma piuttosto nella quotidianità di un territorio, comportando così una ridefinizione del concetto di cittadinanza includendo aspetti abitativi, lavorativi, di prospettive future. La stessa dislocazione nel territorio dei vari indirizzi di scuola, professionalizzanti e non, si ripercuote fortemente sulle opportunità dei giovani intervistati, alcuni dei quali vivono in convitto per poter

raggiungere agevolmente l'istituto scolastico e quindi l'obiettivo del diploma. È evidente quindi che gli aspetti da tenere in considerazioni siano molteplici, e pertinenti a sfere di vita diverse.

Questo ci suggerisce di prendere in considerazione anche altri aspetti di carattere sistemico: se dal punto di vista macro è comprensibile che in territori come quello analizzato non esista una offerta formativa a 360 gradi, a causa sia della struttura demografica sia della scarsa spendibilità che molte figure professionali avrebbero nel mercato locale, dal punto di vista delle soggettività dei giovani, questo aspetto si ripercuote crudelmente sullo sviluppo dei talenti, orientamenti personali e maturazione complessiva. Di fronte ad aspirazioni anche culturalmente diverse del giovane Andrea, che anelava a partire per Berlino pochi mesi prima che la pandemia si diffondesse in Europa, ignaro di quanto sarebbe stato difficile realizzare questa sua idea, non possiamo che fare fatica ad immaginare alternative per lui soddisfacenti.

Per questo, se volessimo ragionare in termini di *policy*, si potrebbe pensare a dei meccanismi che riequilibrino e ribilancino queste forti disparità che si traducono in forti svantaggi per gli individui, per esempio creando dei corridoi per giovani che vogliono spostarsi all'interno dell'ambito isolano. O comunque ripensare il rapporto scuola-territorio in modo che le chance per gli individui, e non soltanto per i territori stessi, siano maggiormente diversificate e quindi abbiano più senso per tutti gli attori coinvolti, anche a livello micro.

Dalle narrazioni che ci sono state restituite, inoltre, proviene anche il suggerimento che le istituzioni educative – la scuola secondaria in primis – debbano farsi carico di giocare in anticipo rispetto al rischio che i propri studenti diventino NEET. Se l'esperienza della scuola è così demotivante e perfino degradante - e ancora di più durante il periodo di alternanza, che in certa misura amplifica anziché ridurre le dimensioni di svantaggio e vulnerabilità perché rende ancora più evidente quali sono i limiti del territorio - la scuola in definitiva non sembra aiutare gli studenti a compiere il passaggio all'età adulta e in generale il percorso verso una piena cittadinanza. Si limiterebbe, invece, a riprodurre gli stessi orientamenti di partenza (Willis 1977), invalidando ogni possibilità di funzionare come ascensore sociale. Anche nei territori poco vivaci economicamente, il diritto a svolgere delle azioni dotate di senso – un'attività lavorativa che procuri un certo livello di soddisfazione personale, in cui rispecchiarsi, dovrebbe essere garantito.

Proseguiamo questa discussione con riferimento alla tipologia di soggettività di giovani lavoratori proposta da Farrugia (2021) e presentata in apertura di questo articolo. Anche sulla base del materiale empirico di questo progetto, infatti, il lavoro può essere visto come mezzo di affermazione identitaria in stretta connessione con il background socio-economico di appartenenza; il lavoro può definirsi come base per la costruzione identitaria sia che ci si identifichi nelle attività lavorative che si sperimentano attraverso l'alternanza, sia che si metta l'accento sugli aspetti strumentali dell'attività lavorativa, come nel caso della preferenza per percorsi professionali nelle forze armate. È evidente, tuttavia, che il particolare mix che troveremo in un territorio come la Sardegna avrà delle caratteristiche legate alla vocazione del territorio, che ne definisce i punti di forza e i punti di debolezza.

In ultimo, possiamo interrogarci su quanto l'emergere di un discorso sull'imprenditoria di genere in territori interni della Sardegna (Cois, Barbieri 2020; Cois 2015) così come in un quadro più ampio europeo (Markantoni, van Hoven 2012) abbia la capacità di attrarre alcune studentesse all'agrario, e poi alla pratica di quel genere di professione, offrendo loro anche un modello di successo di riferimento e prefigurando un'alternativa non solo possibile, ma anche allettante. Nelle parole di una intervistata, 'i tempi stanno cambiando, magari un giorno avremo più femmine che maschi'.

CONCLUSIONI

La ricerca di cui diamo conto in queste pagine si colloca all'interno di uno studio sui percorsi di PTCO in Sardegna. L'esperienza del PTCO, a cui i giovani e le giovani intervistate si riferiscono con il vecchio nome del progetto 'alternanza', è usata in questo articolo come un entry point per esplorare il rapporto dei giovani con un territorio a vocazione fortemente agricola e vinicola. Il materiale empirico raccolto ci permette di individuare le dimensioni di vulnerabilità che questo rapporto produce. Attraverso la discussione di tre narrazioni, due studenti e una studentessa che sono stati coinvolti in attività di PTCO mentre impegnati negli studi di una scuola agraria, vediamo come le transizioni al mercato del lavoro e l'esperienza stessa della formazione scolastica siano impregnate di queste dimensioni di vulnerabilità, che valgono a definire l'esperienza lavorativa anche solo immaginata entro un quadro complessivamente costrittivo (Mandich 2020).

Riferimenti bibliografici:

Ahmed S. (2013), *The Cultural Politics of Emotion*, New York: Routledge.

Alcázar L., Balarín M., Glave C., Rodríguez M. F. (2020), *Fractured lives: understanding urban youth vulnerability in Perú*, in «Journal of Youth Studies», 23 (2), pp. 140-159.

Amendola N., Rossi M. C., Vecchi G. (2012), *Vulnerability to Poverty in Italy*, in «MPRA», pp. 1-16, <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/38583>, visited 24/03/2023.

Armano E., Bove A., Murgia A. (2017), *Mapping Precariousness, Labour Insecurity and Uncertain Livelihoods. Subjectivities and Resistance*, London: Routledge.

Bertaux D. (1990), *Oral History Approaches to an International Social Movement*, in Else Oyen (a cura di), *Comparative Methodology*, London: Sage, pp. 158-170.

Bertoni F., Cuzzocrea V., Mandich, G. (2021), *Orientare al lavoro o riorientare alla scuola? Vissuti dell'Alternanza Scuola-Lavoro in un'area metropolitana*, in «Scuola Democratica», 12 (2), pp. 333-352.

Black R., Walsh L. (2021), *Negotiating Vulnerabilities in Space and Time in the 21st Century*, in «Journal of Applied Youth Studies», 4, pp. 329-343.

Brown P. (2021), *On Vulnerability. A Critical Introduction*, London: Routledge.

Byrd K. M. (2015), *Modern Southern Food: An Examination of the Intersection of Place, Race, Class, and Gender in the Quest for Authenticity*, in Fitzpatrick K. M., Willis D. (a cura di), *A Place-Based Perspective of Food in Society*, New York: Palgrave MacMillan, pp. 103-119.

Caroselli A. (2022), *Palestre di precarietà. Un'etnografia delle pratiche conflittuali negli istituti tecnici e professionali*, Verona: Ombrecorte.

Ciccarelli R. (2018), *Capitale disumano: la vita in alternanza scuola-lavoro*, Roma: Manifestolibri.

Cois E. (2015) *Dalla casa al campo. Percorsi biografici femminili nelle imprese agricole familiari sarde*, in Marrocu L., Bachis F., Deplano V. (a cura di), *La Sardegna contemporanea. Idee, luoghi, processi culturali*, Roma: Donzelli, pp. 475-501.

Cois E., Barbieri B. (2020), *Campo lungo. Imprenditorialità femminile nella Sardegna rurale, tra percorsi biografici e investimento professionale*, in Cois E. (a cura di), *Aree rurali in transizione oltre la crisi economica*, Torino: Rosenberg & Sellier, pp. 65-84.

Cole A. (2016), *All of Us are Vulnerable, but Some are More Vulnerable than Others: the Political Ambiguity of Vulnerability Studies*, in «Critical Horizons», 17 (2), pp. 260-277.

- Colombo E., Leonini L., Rebughini P. (2018), *A Generational Attitude: Young Adults facing the Economic Crisis in Milan*, in «Journal of Modern Italian Studies», 23 (1), pp. 61-74.
- Colombo E., Rebughini, P. (2019), *Youth and the Politics of the Present: Coping with Complexity and Ambivalence*, London: Routledge.
- Cuzzocrea V. (2018), 'Rooted Mobilities' in Young People's Narratives of the Future: A Peripheral Case, in «Current Sociology», 66 (7), pp. 1106-1123.
- Cuzzocrea V., Mandich, G. (2016), Students' Narratives of the Future: Imagined Mobilities as Forms of Youth Agency? In «Journal of Youth Studies», 19 (4), pp. 552-567.
- Cuzzocrea V., Cois E., Bertoni F. (2023), *Se non qui, dove? Città, giovani e appartenenze*, Milano: Egea.
- Dadvand B., McLeod J. (2021), *Youth, Education and the Ethos of Vulnerability in Uncertain Times*, in «Journal of Applied Youth Studies», 4 (4), pp. 307-312.
- Da Re M. G. (1990), *La casa e i campi. Divisione sessuale del lavoro nella Sardegna tradizionale*, Cagliari: CUEC.
- Farrugia D. (2021), *Youth, Work, and the post-Fordist Self*, Bristol: Policy Press.
- Gerosa A. (2021), *Cosmopolitans of Regionalism: Dealers of Omnivorous Taste under Italian Food Truck Economic Imaginary*, in «Consumption Markets & Culture», 24 (1), pp. 30-53.
- Gialis S., Leontidou L. (2016), *Antinomies of Flexibilization and Atypical Employment in Mediterranean Europe: Greek, Italian and Spanish Regions during the Crisis*, in «European Urban and Regional Studies», 23 (4), pp. 716-733.
- Gilson E. C. (2014), *The Ethics of Vulnerability: a Feminist Analysis of Social Life and Practice*, London: Routledge.
- Giubileo F., Scarano G. (2018), *Uno, nessuno o centomila modelli di Alternanza*, in «Scuola Democratica», 9 (3), pp. 563-584.
- Knight D., Stewart C. (2016), *Ethnographies of Austerity: Temporality, Crisis and Affect in Southern Europe*, in «History and Anthropology», 27 (1), pp. 1-18.
- Holmes B. (2010), *Is it Written in the Stars? Global Finance, Precarious Destinies*, in «Ephemera: Theory & Politics in Organization», 10.
- Infoaut (2019), *Non si ruba sul latte versato*, Roma: DeriveApprodi.
- MacDonald R. (2011), *Youth Transitions, Unemployment and Underemployment. Plus ça change, plus c'est la même chose?*, in «Journal of Sociology», 47 (4), pp. 427-444.
- Mandich G. (2020), *Uno sguardo al futuro. Aspirazioni, mobilità sociale e mobilità geografica*, in Ester Cois (a cura di), *Aree rurali in transizione oltre la crisi economica*, Torino: Rosenberg and Sellier, pp. 87-106.
- Markantoni M., Van Hoven B. (2012), *Bringing "Invisible" Side Activities to Light. A Case Study of Rural Female Entrepreneurs in the Veenkoloniën, The Netherlands*, in «Journal of Rural Studies», 28 (4), pp. 507-516.
- Millar K. M. (2017), *Toward a Critical Politics of Precarity*, in «Sociology Compass», 11 (6), e12483.

- Nielsen, A., Vogt K. C. (2021), *The Taken-for-Granted in Intergenerational Processes during Youth Transitions. Exploring Intersections of Gender, Class, and Historical Period*, in Gook B., Schiermer B. (a cura di), *Forms of Collective Engagement in Youth Transitions. A Global Perspective*, Leiden: Brill, pp. 227-246.
- Perra M. S. (2020), *Famiglia e agricoltura nelle aree rurali della Sardegna*, in Cois E. (a cura di), *Aree rurali in transizione oltre la crisi economica*, Torino: Rosenberg & Sellier, pp. 35-64.
- Pitzalis M., Zerilli F. (2013), *Pastore sardu non t'arrendas como! Il Movimento pastori sardi: alterità, resistenza, complicità*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», 54 (3), pp. 379-400.
- Ranci C. (2002), *Fenomenologia della vulnerabilità sociale*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», 43 (4), pp. 521-552.
- Ranci C. (2008), *Vulnerabilità sociale e nuove disuguaglianze sociali*, in «Sociologia del Lavoro», 110, pp. 161-171.
- Ranci C., Migliavacca M. (2010), *Social Vulnerability: A Multidimensional Analysis*, in Ranci C. (a cura di), *Social Vulnerability in Europe*, London: Palgrave MacMillan, pp. 219-249.
- Rebughini P., Colombo E., Leonini L. (2017), *Giovani dentro la crisi*, Milano: Guerini e Associati.
- Rose N. (1999), *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*, London: Free Association.
- Rosina A., Migliavacca M. (2022), *Focus: quale ruolo per le giovani generazioni nei processi di sviluppo inclusivo del Paese? Welfare, lavoro e partecipazione sociale nel post pandemia*, in «Politiche Sociali» 1, 3-128.
- Scandurra R., Cefalo R., Kazepov Y. (2020), *School to Work Outcomes during the Great Recession, is the Regional Scale Relevant for Young People's Life Chances?*, in «Journal of Youth Studies», 24 (4), pp. 441-465.
- Sergi V., Cefalo R., Kazepov Y. (2018), *Young People Disadvantages on the Labour Market in Italy*, in «Journal of Modern Italian Studies», 23 (1), pp. 41-60.
- Shananan M. J. (2000), *Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective*, in «Annual Review of Sociology», 26 (1), pp. 667-692.
- Staiger J., Cvetkovich A., Reynolds A. (2011), *Political Emotions*, New York: Routledge.
- Te Riele K., Shelley B. (2021), *Vulnerability as a Precondition for Resistance and Agency: Young Women in a Regional Community*, in «Journal of Applied Youth Studies», 4, pp. 381-399.
- Whatmore S. (1988), *From Women's Roles to Gender Relations. Developing Perspectives in the Analysis of Farm Women*, in «Sociologia Ruralis», 28 (4), pp. 239-247.
- Willis P. (1977), *Learning to Labour*, London: Routledge.