

# VIAGGI E MIRAGGI

*attraversare le dipendenze per imparare l'autonomia*

## RIFLESSIONI SUL SENSO DEL FARE PREVENZIONE

### **Nominare le prassi**

Nel corso dell'ultimo decennio siamo stati coinvolti in numerosi e diversificati progetti nei quali sono ricorse in modo esplicito, quali oggetti di attenzione principale, le tematiche della salute, della dipendenza, delle sostanze.

All'interno di questa messe di interventi, che possiamo riunire sotto la categoria della "prevenzione specifica", abbiamo maturato esperienze e riflessioni, sperimentato ipotesi ed elaborato teorie, seguito tracce ed affinato modelli.

A fianco di questo processo di crescita professionale abbiamo progressivamente sentito nascere e svilupparsi sentimenti e percezioni di diversità e differenziazione nei confronti di chi come noi, anche a titolo e con ruoli diversi, si occupa di queste tematiche, insieme alla fatica e alla difficoltà di evidenziarne i caratteri e le particolarità e di vederne riconosciute dagli altri l'evidenza e le implicazioni. Siamo sempre più convinti che il peggior servizio che ognuno di noi può rendere alla propria professionalità e alla crescita collettiva attorno a questi temi consista nello stemperare continuamente le differenze – quasi come effetto di una deliberata strategia – all'interno di un quadro di supposta unanimità, sempre più incolore ma non per questo meno neutra.

A fronte di questo rischio – sempre presente nelle relazioni fra i soggetti che operano in ambito sociale ed educativo – riteniamo importante e necessario un lavoro di chiarificazione e puntualizzazione continua attorno al che cosa, al come e al perché delle pratiche di ognuno; un esercizio e uno sforzo che potremmo chiamare di nomina delle prassi, volto a precisare e a cogliere i mutamenti e le variazioni dei significati e delle culture che le prassi, a loro volta, contribuiscono a costruire e a svelare.

Il concetto chiave attorno al quale si sono sviluppati gli elementi di definizione di un modello operativo e rispetto al quale si sono avviati il confronto e l'emersione di specificità e differenze rispetto ad altre impostazioni e modelli è quello di **prevenzione**.

In questo documento offriamo lo stato del nostro sapere sul tema e proviamo a farlo in modo interlocutorio cercando, da un lato, di mettere in evidenza gli aspetti che riteniamo alla base di un nostro possibile modello e, dall'altro, di non irrigidire gli stessi in qualcosa di definito e chiuso, sapendo che per noi la ricerca in questo campo, come in quello più complessivo dell'agire educativo, rimane aperta.

## Prevenzione e ...

### ... CRESCITA

Due concetti spesso si incontrano e si fronteggiano negli impliciti di ogni progetto di prevenzione, divertimento e salute: il primo visto come esperienza che porta con sé in modo costitutivo una quota di rischio e di pericolo, la seconda interpretata come stato dell'esistenza caratterizzato dall'assenza di rischio, di ferita, di sofferenza.

In realtà entrambi sono vittime di una deprivazione: il divertimento è sempre più un'esperienza protetta (i giochi a rischio annullato, come il bungee jumping), elitaria (gli sport estremi, a rischio calcolato) o virtuale (i giochi virtuali, a rischio assente) che espelle da sé il rischio o lo allontana dalla possibilità delle persone "normali", mentre la salute ha espulso dalla sua area semantica il concetto di crisi inteso nella doppia accezione di rischio e possibilità.

Questa separazione fra i due concetti che porta con sé degli avvitiamenti e dei paradossi comunicativi, "divertiti ma senza rischiare di farti del male", può essere ricucita se si reintegrano dentro di essi le contraddizioni che li costituiscono.

Per far questo la chiave di volta può essere rappresentata da un terzo concetto introdotto a fianco dei primi due: quello di crescita e di compito evolutivo dei ragazzi.

Questo permette di passare dalla precedente ingiunzione – che collude con le derive culturali di cui abbiamo detto sopra – a quella che afferma "divertiti rischiando e cercando in esso le possibilità per imparare a/e crescere".

### ... EDUCAZIONE

Cosa suggerisce e dove porta il concetto di prevenzione laddove questo venga assunto come orizzonte per la propria azione?

Esiste un'idea diffusa e implicita di *prevenzione come evitamento*, tesa ad evitare che certe cose accadano, che certi comportamenti vengano messi in atto.

Essa suggerisce un procedere in negativo che pone l'attenzione su ciò che non va fatto, investendo tutte le energie nella scommessa che ciò possa permettere di evitare ciò che si considera spiacevole, poco gradito, dannoso.

Questo approccio presenta un inconveniente e solleva alcuni dubbi.

L'inconveniente consiste nel fatto che si tratta di un approccio "fatalmente" destinato a fallire, nel senso che il tentativo di orientare i comportamenti e le scelte delle persone, il pensiero che possa esistere una linearità fra il consiglio/la prescrizione di un comportamento e la sua messa in pratica, si scontrano con la complessità dei percorsi e dei processi decisionali, con la tortuosità delle strategie di scelta che portano le persone a decidere di fare o non fare una determinata cosa.

Il dubbio riguarda l'orizzonte di senso di una prevenzione così intesa: quale attrattiva può rivestire, per i destinatari del messaggio preventivo, una comunicazione che sottolinea le dimensioni della rinuncia, del divieto, del non fare e quale connessione si può costruire tra questo tipo di comunicazione e la dimensione della crescita, che invece invita a pensare a immagini di spinta, di scelta, di azione?

Il concetto di prevenzione è ormai così presente nel discorso educativo da produrre una sorta di sinonimia fra educazione e prevenzione.

Il fatto è che *l'educazione non coincide con la prevenzione* e immaginare, anche solo in termini impliciti, che facendo prevenzione si possa fare educazione o che, viceversa, facendo educazione si possa prevenire qualcosa, produce solo confusione.

Soprattutto quando questo pensiero rimane implicito nel discorso e nella prassi.

Prendendo ad esempio il significato letterale di educazione, che la intende come "tirare fuori", appare evidente la distanza con le immagini prodotte dal concetto di prevenzione: laddove il secondo ferma l'attenzione sulla dimensione del freno, dell'evitare e del sottrarre, il primo sottolinea invece gli aspetti di aggiunta, di spinta e di stimolo.

Non si tratta solo di un gioco formale di parole, bisogna tenere conto anche della densità delle stesse parole, dentro le quali possono trovare coesistenza attribuzioni di significato diverse.

Dalle parole possiamo partire per avviare un gioco di svelamenti degli impliciti, dei significati che esse sottendono. Il percorso che abbiamo fatto in questi anni è stato anche, in tal senso, un gioco che ha permesso di svelare meglio a noi stessi i nostri significati, il nostro modo di intendere l'educazione e la prevenzione.

Ma allora che cosa può significare fare prevenzione?

Per non buttare via il bambino insieme all'acqua sporca e affermare che la prevenzione non solo non è possibile ma non è neppure condivisibile, dobbiamo trovare un altro possibile significato di prevenzione e una possibile connessione con l'idea di educazione.

Esiste un'accezione del verbo prevenire che lo intende come "*arrivare prima, anticipare*" o anche "mettere sull'avviso" che, per un verso, suggerisce l'importanza di agire, l'originalità di chi fa qualcosa prima degli altri o che qualcuno non ha mai fatto e, per un altro, stempera la pretesa di evitare gli eventi e di bloccare le azioni, introducendo la dimensione del suggerimento, del consiglio, dell'avviso per non farsi, al limite, troppo male.

Un'idea di questo tipo ci sembra che faccia meno a pugno con quello che per noi è il compito di un'azione educativa, vale a dire offrire un orizzonte appetibile verso il quale andare, un'azione che liberi, che spinga, che provochi altre azioni, che faccia sentire in chi la riceve l'ebbrezza e la giusta inquietudine che il rischio di crescere porta con sé.

E' un'idea di *prevenzione come occasione per attivare processi educativi*, di maggiore consapevolezza, di arricchimento dei significati, di orientamento dei possibili sensi e direzioni dei percorsi di crescita.

### ... INFORMAZIONE

Partiamo dall'osservazione di qualcosa che si presenta come scontato: pare che non possa esistere progetto educativo/preventivo che non contempra al suo interno una parte informativa.

L'esperienza di questi anni ci ha permesso di introdurre elementi di maggiore complessità, interrogativi e problematizzazioni che hanno reso meno evidente questo assunto.

Due ipotesi si contendono il primato nella disputa relativa all'opportunità di fare informazione: l'informazione, dice la prima - rendendo più edotti i ragazzi sulla natura, gli effetti e le conseguenze delle droghe o di certi comportamenti - rischia di accendere in loro, magari in chi non ha mai provato, la *curiosità e la voglia di provare*; l'informazione, dice la seconda - portando i ragazzi a conoscenza di quali effetti e conseguenze possono derivare dall'uso delle sostanze stupefacenti o da certi comportamenti - dovrebbe portare a *disincentivarne l'uso e la pratica*.

I primi sostengono l'inopportunità e l'ambiguità di un'azione informativa sulle droghe, i secondi puntano sulla cura di una corretta informazione come valido strumento per ridurre la propensione al consumo da parte dei ragazzi.

Quale delle due ipotesi è corretta?

Quale è l'implicito di una campagna informativa? Orientare i comportamenti delle persone in una direzione che si ritiene auspicabile oppure offrire loro maggiori strumenti per fare una scelta autonoma e consapevole?

E, ancora, a chi dare informazioni? A chi già è consumatore o a chi potrebbe diventarlo?

C'è qualcosa che accomuna queste due posizioni e cioè l'idea che l'informazione abbia *la capacità di influire in modo significativo* sui comportamenti e le scelte delle persone.

Anche in questo caso, quale posizione appoggiare?

Pur con tutta la parzialità che riconosciamo alla nostra esperienza, abbiamo maturato alcune ipotesi intorno all'utilizzo di azioni informative in progetti di educazione/prevenzione.

L'incontro con i ragazzi ci ha mostrato come *le informazioni ricevute non entrano in alcun modo nel ridefinire le proprie scelte* o i propri comportamenti: chi prima consumava non pensa di modificare a breve il proprio comportamento; chi prima non consumava non sembra avere maggiore curiosità di prima nel provare.

L'informazione sulle sostanze può invece *sensibilizzare e rendere più complessa l'attenzione sulla dimensione della salute*: non è sufficiente far sapere che un determinato comportamento può essere nocivo per la salute per far sì che esso non venga attuato o che venga interrotto.

La risposta alla domanda che “cosa è la salute” e che cosa significhi “stare bene” apre un ventaglio di possibilità che hanno a che fare con variabili di natura culturale e soggettiva, rendendo per nulla lineare il percorso del messaggio da chi lo trasmette a chi lo riceve.

Inoltre, le azioni informative attivano nei ragazzi dei *processi di carattere cognitivo* che presentano due versanti interessanti.

Il primo versante riguarda la *comprensione* del messaggio.

La questione è semplice: non sempre le cose che vengono dette sono capite per come ci si attende. A volte sono fraintese, altre volte sfuggono all'attenzione, altre ancora mancano le competenze per comprenderle fino in fondo.

E' inevitabile che questo accada, fa parte di ogni processo di apprendimento; la sensazione di uscire dal percorso con più informazioni di prima non elimina questi inconvenienti legati al processo di trasmissione delle informazioni.

Questo significa che le azioni informative vanno maggiormente presidiate dal punto di vista del loro accompagnamento nel percorso di apprendimento, attraverso momenti di chiarificazione, approfondimento e verifica di ciò che è stato detto dall'esperto.

Il secondo versante riguarda l'*utilizzo* delle informazioni ricevute.

Capita che gli adulti (insegnanti, genitori o educatori) si lamentino del modo in cui i ragazzi rielaborano, integrano e utilizzano le informazioni ricevute, spesso in direzioni non auspicate e non condivise dagli adulti stessi.

Questa questione indica in modo molto chiaro il fatto che i processi informativi incontrano le soggettività di chi li riceve, i loro orizzonti valoriali, i loro quadri di senso e di significato.

Detto in modo più chiaro: ognuno decide per sé come utilizzare le informazioni che riceve, a volte non tenendo in alcun conto le intenzioni di chi le informazioni gliel'ha consegnate.

Ci sembra quindi che l'informazione può rappresentare una parte importante di un progetto educativo/preventivo, a condizione che ci si liberi dalle attese di linearità e meccanicità dei processi di trasmissione e dall'ansia di controllo sugli esiti dei processi stessi.

Si tratta invece di cogliere l'opportunità che le informazioni offrono in quanto attivatrici di percorsi di carattere conoscitivo, aumentando le attenzioni e le competenze sulle modalità di trasmissione, di ricezione, di rielaborazione e di condivisione delle stesse; percorsi che possono rendere i luoghi che veicolano e accolgono le informazioni degli spazi vitali di partecipazione, nella realizzazione e nella condivisione dei processi di trasmissione e costruzione della cultura.

### ... CITTADINANZA

Spesso ci siamo domandati se, in realtà, sia possibile parlare di droghe (o di altri comportamenti a rischio).

E' una domanda strana e paradossale, emersa più volte nei nostri interventi come reazione alla nostra fatica nel fare i conti con discorsi che si chiudevano su categorie moralistiche o sanitarie, piuttosto che nell'incontro con adulti preoccupati che il parlare di certi temi potesse stimolare la curiosità e propensi a preferire un intervento preconfezionato nei suoi contenuti e finalità.

Nei nostri interventi offriamo ai ragazzi uno spazio per dire delle cose sulle tematiche legate alla prevenzione, per comunicarle ai propri coetanei e agli adulti. Di cose da dire i ragazzi ne hanno.

Il problema, per loro, è quasi sempre *se dirle*: hanno la percezione di una *impossibilità a prendere parola*, la consapevolezza *dell'assenza di uno spazio pubblico legittimato* - che non sia solamente l'accogliente intimità che può offrire il gruppo dei pari o la disponibilità all'ascolto di qualche operatore - per poter esprimere la propria opinione e raccontare la propria esperienza.

Il problema principale, ancora prima che con le modalità del discorso o con i suoi contenuti, ha a che fare con la *possibilità* e la *legittimità* dello stesso, di un discorso che affermi e riconosca l'autonomia di chi lo svolge.

Tutto ciò rischia portare alla rinuncia ad un bisogno e ad un desiderio di prendere posizione, attraverso la parola e le azioni, su temi che attraversano profondamente le esistenze dei ragazzi.

Ciò che va fatto in questi casi è anzitutto nominare il problema, svelare la posta in gioco, esplicitare il rischio che ognuno corre nel decidere di e se entrare a farne parte.

A ciò bisogna affiancare due altre azioni.

Deve essere chiaro per i ragazzi che lo spazio che si sta offrendo loro è davvero uno spazio privo di censure e non predeterminato nei contenuti che lo devono riempire. Non può esistere alcuna richiesta di assunzione di rischio e di presa di responsabilità se ad esse non si affianca in modo altrettanto evidente uno spazio di potere e di libera decisione.

Deve anche essere chiaro che nel gioco del rischio, della responsabilità e del potere sono coinvolti non solo i ragazzi ma anche gli adulti, in primo luogo quelli che direttamente sono coinvolti con loro nel progetto e in secondo piano tutti coloro ai quali la comunicazione è in qualche modo rivolta.

Solo così è possibile aprire, e non è sempre detto che si riesca a farlo con successo, spazi di cittadinanza sui temi della prevenzione, temi attorno ai quali si agitano in modo pesante impliciti ed espliciti di carattere culturale, valoriale e normativo, che tendono a definire in modo stringente le premesse di ogni possibile discorso, rendendo altamente rischioso se non impossibile ogni approccio eretico rispetto agli stessi.

### ... CULTURE

Di *cosa parliamo quando parliamo di droghe (o di comportamenti a rischio)*? Questa è un'altra delle questioni che non è possibile eludere per chi decide di muoversi nel campo della prevenzione.

Sempre di più le analisi che ci offrono le ricerche sociologiche, insieme alle osservazioni che ognuno di noi raccoglie nella propria prassi educativa e agli stessi racconti di vita quotidiana dei ragazzi, ci dicono di uno spostamento delle categorie - da quelle del disagio a quelle della normalità - utilizzate per descrivere e interpretare le cornici motivazionali ed esistenziali dentro le quali i ragazzi costruiscono i loro percorsi di avvicinamento alle sostanze e al rischio.

Sempre di più il rapporto che i ragazzi hanno con le sostanze fa parte di *uno dei modi* con i quali è possibile per loro consumare il proprio tempo, libero od occupato che sia.

Sempre di più il rapporto con le sostanze assume una funzione di inclusione piuttosto che di esclusione. Sempre di più il consumo di droghe e di esperienze rischiose costituisce un elemento che fa parte dello stile di vita di molti ragazzi, un aspetto che si diluisce in quella liquidità imprendibile che contraddistingue, come afferma Baumann, il nostro presente.

I primi a restituire questo dato di normalità sono i ragazzi stessi, quando affermano che chi fa uso di droghe è "un ragazzo come gli altri" o, per riprendere un luttuoso fatto di cronaca di questi giorni, "che lo fanno tutti i ragazzi (riferendosi al fatto di fuggire in motorino per non esser fermati dal controllo delle forze dell'ordine)".

Se queste pratiche rappresentano un'opzione di consumo fra le tante che i ragazzi hanno a disposizione, un'opzione che non segna in modo marcato una differenza con chi non consuma, un'opzione che in alcuni casi è diffusa in modo significativo; se la scelta di una pratica o di un'altra diventa questione di gusto, di stile e di preferenze appare evidente che *la problematicità delle questioni scolora fra le pieghe di una diffusa normalità* che, proprio in quanto diffusa e normale, risulta meno prendibile e decifrabile di quanto non lo fosse in precedenza.

Parliamo di tendenze, di figure che si vanno definendo in compresenza di immagini più vecchie - che ancora associano a queste questioni termini come disagio, problema, devianza, trasgressione; non scompare del tutto la percezione del fenomeno droga come un problema, ma è come se questa fosse intesa in chiave individuale e residuale.

Ecco perché chi non è coinvolto in queste pratiche, in modo del tutto comprensibile, spesso non abbia molte cose da dire in proposito e dichiari una sorta di saturazione nei confronti di chi propone di parlarne; e, al contrario, chi consuma - pur non essendo del tutto tranquillo nel dichiarare il proprio comportamento e le proprie opinioni, per i motivi visti sopra - non percepisca una particolare problematicità legata alle proprie scelte, tale da richiederne una messa in discussione.

Scardinare questo muro di gomma rappresentato dalla ovvietà dei luoghi comuni non è semplice; a noi sembra di avere individuato alcune indicazioni utili per un lavoro in questa direzione.

La prima indicazione riguarda il passaggio da un approccio centrato sulla trasmissione di informazioni ad uno centrato sulla costruzione di conoscenze e di saperi; un approccio che *consideri i ragazzi come*

*soggetti portatori di sapere* che partecipano in prima persona al processo della sua elaborazione, problematizzazione, arricchimento e diffusione.

La seconda indicazione riguarda il passaggio dal giudizio alla ricerca: a scuola in particolare, ma più in generale nell'incontro con i ragazzi, si devono evitare atteggiamenti giudicanti e impostazioni preconfezionate per attivare invece *percorsi di ricerca* che siano in grado di incrociare gli elementi conoscitivi con i percorsi di crescita dei ragazzi.

La terza indicazione riguarda il tentativo di spostare l'attenzione da una visione individuale e privatistica delle questioni a una visione pubblica e collettiva, che ne *colga gli aspetti di carattere sociale e culturale* permettendo ad ognuno di potersi interrogare sul proprio rapporto con essa.

La quarta indicazione riguarda il passaggio da un approccio patologico ad un approccio normale, che consideri le questioni di cui parliamo come *elementi che interpellano ognuno rispetto al proprio percorso di crescita*, rimettendo in circolo dimensioni etiche e valoriali, bisogni e desideri, compiti evolutivi e vincoli.

Infine, una nota: tutte le riflessioni fatte in questo paragrafo mantengono la loro validità se ogni qual volta si incontra in queste righe la parola ragazzo/i si sostituisce ad essa la parola adulto/i.

### **... DIPENDENZE**

Una sinonimia potente sembra governare il pensiero attorno al tema della prevenzione nel momento in cui questo approda sul lido delle dipendenze: dipendenza = droga = patologia.

Ne derivano alcune strettoie logiche da cui non è facile sottrarsi, anche perché questa sinonimia è attraversata fortemente da dimensioni di carattere culturale e ideologico.

Quello che abbiamo cercato di fare in questi anni è di uscire da una visione patologica del fenomeno della dipendenza per entrare in una *visione esistenziale* che colloca il tema delle dipendenze, pur con le criticità e il disagio di cui è portatrice, all'interno degli attraversamenti esistenziali dei giovani (e non solo) e che si traduce, di volta in volta, in forme e con qualità diverse.

Questo passaggio permette di informare il pensiero e la prassi di una valenza pedagogica, altrimenti a rischio di soffocamento dentro le urgenze del controllo, del risanamento e dell'evitamento; consente, inoltre, di assumere il tema della dipendenza come fondamentale dimensione esperienziale, da scandagliare nella sua criticità ma anche nella sua costitutiva relazione con i processi di crescita delle persone, con le traiettorie di *autonomia* delle giovani generazioni; e, ancora, offre ai giovani una sponda positiva grazie alla quale prendere parola, avviare esperienze e costruire significati attorno ai propri percorsi di crescita.

Dipendenza e autonomia vengono allora a definirsi come due dimensioni inseparabili dell'esistenza, che necessitano di uno sforzo continuo di riarticolazione, ridefinizione e risignificazione del loro reciproco equilibrio.

In tal senso abbiamo individuato alcune coordinate che ci sembrano utili in questo lavoro di connessione fra dipendenze e autonomie:

- Il rapporto autonomia-dipendenza come rapporto esistenziale (costitutivo della propria venuta al mondo) e relazionale (esperienza dell'essere affidati nelle mani di altri, del poter dare fiducia ad altri, esperienza che insegna a diventare affidabili) e, perciò stesso, pedagogico.
- Il rapporto autonomia-dipendenza come rapporto educativamente paradossale: non è possibile alcuna relazione educativa che non chieda una qualche forma di dipendenza, al fine di costruire le condizioni per lo sviluppo di forme di autonomia.
- Il rapporto autonomia-dipendenza laddove subisce una frattura che separa i due concetti produce derive e miti di carattere culturale: dipendenza come sventura da evitare, dipendenza come assoluta impossibilità di decidere, autonomia come eden da raggiungere, autonomia come idea di potenza assoluta.
- Il rapporto autonomia-dipendenza come reciprocamente generativo: educare all'autonomia come modalità per insegnare buone dipendenze ed educazione alla dipendenza come modalità per insegnare buone autonomie.
- Il rapporto autonomia-dipendenza come esperienza di affidamento pedagogico che comporta l'assunzione di una quota di rischio.

Ciò che abbiamo cercato di introdurre è un approccio pedagogico, nel quale il bene e il male, il sano e il malato possano essere ricompresi dentro il singolare percorso di crescita di ognuno.

Ciò significa interrogare il senso e il significato dei propri bisogni di dipendenza e delle proprie ricerche di autonomia, rimettendo in circolo dimensioni etiche e valoriali, compiti evolutivi e bisogni affettivi, vincoli relazionali e desideri di avventura.

### ... RICERCA

Il lavoro svolto in questi anni sui temi della prevenzione ci ha convinti della necessità di collocare le esperienze e le prassi quotidiane in un orizzonte complessivo di ricerca, esplorazione e rielaborazione.

Abbiamo individuato tre filoni principali:

- Le parole che attraversano il territorio della prevenzione (sostanze, dipendenza, rischio, salute ...) sono espressione di un mondo di significati, spesso sommerso e implicito, che orienta atteggiamenti e comportamenti, osservazioni, interpretazioni e giudizi su ciò che ci circonda e ci vede coinvolti.

Qui troviamo la prima direttrice di ricerca volta a fare emergere la costellazione dei significati sottesi, che aiuti a ri-nominare e a ri-significare situazioni, vissuti, comportamenti: una *direttrice culturale* che ha l'obiettivo di esplorare la complessità delle questioni e di aumentare la capacità di leggerne la ricca articolazione di significati e implicazioni.

- La prevenzione si occupa di ciò che rientra nel novero dei temi "caldi" e ad alto contenuto "esperienziale": nessuno si può ritenere esonerato dal dover fare i conti con queste tematiche, esse attraversano la nostra esperienza, il nostro stare in relazione con le persone e le cose, in stretto e inscindibile rapporto con la sfera delle autonomie; su di esse si sviluppano facilmente pensieri forti e rigidi, retti da spesse costruzioni simboliche e culturali e attraversati da pregiudizi e stereotipi che non rendono affatto semplice la trattazione del tema. La seconda direttrice di ricerca spinge ad un'esplorazione del proprio personale rapporto con i temi della prevenzione; un lavoro di ricostruzione e ri-collocazione esistenziale: una *direttrice formativa* che ha l'obiettivo di approfondire le modalità del proprio rapporto con queste questioni "calde" e di arricchire il senso del loro ruolo nel proprio itinerario di crescita.

- Non è facile prendere parola su questi temi senza cadere e rimanere intrappolati nella rete del confronto tra le diverse rappresentazioni, le proprie e quelle degli altri; non è facile prendere parola facendo sì che il proprio interlocutore abbassi lo schermo delle proprie prefigurazioni, per fare posto a un vuoto che sia attesa di ascolto di ciò che ancora non si conosce. Non è facile passare dall'essere giocati al giocare con le rappresentazioni; si apre qui la terza direttrice di ricerca che sollecita al confronto-scontro fra le rappresentazioni sociali, che propone di renderle pubbliche e di giocare con esse, che chiede il riconoscimento e la legittimazione dell'esistenza di punti di vista diversi.

Una *direttrice socio-politica* che ha l'obiettivo di avviare un confronto pubblico sul tema, mettendo a fianco e di fronte adolescenti e adulti, ruoli e responsabilità diverse; per avviare un percorso di trasformazione del pensiero comune e di una sua ricollocazione nella più vasta rete delle relazioni sociali e comunitarie.

### ... LUOGHI

Ogni intervento di prevenzione ha un luogo nel quale si realizza. Dentro questo luogo si inserisce, da questo luogo viene accolto: in questo duplice movimento di inserimento/accoglienza si pone la questione di quale abitabilità sia possibile costruire, luogo per luogo, per i processi educativi di carattere preventivo.

Nella nostra esperienza il luogo che abbiamo frequentato con maggiore assiduità è la scuola. Due ci sembrano le indicazioni di lavoro utili a costruire una connessione di senso fra le tematiche della prevenzione e la specificità del luogo scolastico:

- La scuola è il luogo privilegiato nel quale si trasmette, si condivide e si costruisce il sapere. I temi "caldi" di cui si occupa la prevenzione non trovano formalmente posto nei curriculum disciplinari ma d'altro canto la scuola si sente, a torto o a ragione, chiamata a farsi carico di queste "emergenze".

Dare piena cittadinanza scolastica ai temi della prevenzione richiede un'operazione di traduzione degli stessi in oggetti culturali che la scuola può attraversare insieme ad altri in quanto occasione per arricchire conoscenze, saperi, sensi.

- I temi della prevenzione (dipendenze, sostanze, rischio, salute ...) non rappresentano solo dei contenuti sui quali attivare percorsi di carattere conoscitivo.

Una volta entrati a scuola questi temi diventano anche potenti strumenti analogici rispetto ai modi, ai significati e alle direzioni di senso dell'esperienza scolastica e del rapporto insegnamento-apprendimento (dipendenza e autonomia nella relazione di insegnamento-apprendimento, la salute o la tossicità dell'incontro con il sapere, il rischio di imparare e di insegnare ...).

Questa operazione analogica permette di avviare dentro la scuola percorsi di ricerca e di ridefinizione del senso condiviso dell'esperienza condivisa di chi la abita.

Più in generale, il rapporto fra la prevenzione e i luoghi pone la questione dell'incontro fra mondi diversi (la cooperazione e la scuola, il territorio, le amministrazioni, i servizi ...).

Anche rispetto a questa questione il lavoro svolto in questi anni ci ha portato ad individuare alcuni riferimenti per la nostra azione.

A fronte delle spinte culturali verso orizzonti di pacificazione-armonizzazione fra i contesti (con i relativi rischi di omologazioni operative/valoriali/normative) o verso orizzonti di adattamento (tutti nei confronti di uno o tutti nei confronti di tutti), ci sembra più interessante lavorare nella direzione dell'esplicitazione, del riconoscimento e della legittimazione delle specificità e delle diversità; dell'assunzione dei conflitti che inevitabilmente sorgono dal loro confronto; della ricerca delle risorse che ogni contesto mette a disposizione per imparare qualcosa intorno ai temi su cui avviene l'incontro fra diversi.

### ... POLITICA

Il tema delle intraprese della cooperazione in merito alle questioni sociali di cui si occupa (della prevenzione, in questo caso), la sua capacità di farsi impresa, di lanciare oltre che raccogliere sfide, di attivare, suscitare nuove avventure oltre che imbarcarsi in storie già avviate, di definirsi attraverso le possibili, ma anche impossibili, convergenze culturali, metodologiche, ... è attraversato da tutta la complessità di cui sopra.

L'orizzonte che ci si è dati, di pensarci insieme, introduce immediatamente un nuovo ordine, quello della condivisione, con tutto il portato di significati possibili. Sicuramente abbiamo raccolto tracce che ne mostrano le possibili declinazioni, dal definire una linea comune al parlare lo stesso linguaggio al riconoscersi in parole chiave. A noi sta a cuore anche l'interpretazione che prova a pensare la condivisione come capacità di mirare insieme ad un rafforzamento della perizia professionale, ad una ricerca *scientifica e rigorosa* intorno agli oggetti di cui ci occupiamo ed alla loro relazione con i nostri sforzi d'impresa sociale, indipendentemente dal fatto che poi si sia tutti d'accordo o si guardino le cose tutti allo stesso modo. E' un'attenzione che ci appare liberatoria, nel suo mostrare possibili affinità e relativi spazi di convergenza oppure differenze e relativa consapevolezza di possibili complementarità. Sapere che non riusciamo ad occuparci di tutto e di tutto allo stesso modo può essere frustrante, ma può anche rinforzarci, nella consapevolezza che, non fare tutti le stesse cose e/o non farle tutti allo stesso modo può essere una buona occasione per continuare ad imparare, dentro un piano di onestà intellettuale, ad aiutare/aiutarci, i/con i territori, a cogliere, definire il bisogno di presa in carico di quella realtà e di presidiare lo sforzo di mostrare il nostro modo di giostrarci dentro la complessità di questioni irriducibili, non semplificabili. Per fare questo c'è bisogno di dare spessore alle nostre conoscenze, alle nostre capacità e specificità produttive e alla capacità di aiutarci a rappresentarcele tutte come patrimonio collettivo. A partire dal provare a ridirsi il valore che ha per noi questa "*linea di produzione*": perché ci sembra tanto importante che le nostre cooperative continuino a volersi occupare di un prodotto che sembra in via di essere ritirato dal mercato? Qualcuno ha provato a pensare che cosa succederebbe ai nostri pensieri (oltre che alle nostre pratiche, ... se dovessero modificarsi alcuni assetti legislativi e si passasse dalla Legge Fini ad un sistema di legalizzazione se non di liberalizzazione {quantunque sia delle droghe leggere})?

Dimensione tecnica non separabile da quella politica. Per noi, la distinzione è funzionale, non sostanziale. Se così è, è necessario presidiare che la distinzione funzionale non si trasformi in una separazione sostanziale. Fuori dalla ricerca di una connessione possibile fra dimensioni politiche e prassi (che non è data solo dal sapere "la destra che cosa fa la sinistra", ma del capire come si



coniugano professione e orizzonti strategici-politico-imprenditoriali) intravediamo il rischio di adattarsi a legittimazioni formali. Non ci nascondiamo la fatica di trattenere questa attenzione, sentiamo il bisogno di non perderne di vista la necessità. Una necessità che chiede di tenere aperto il tema delle legittimazioni, non lineari, che si definiscono e ri-definiscono anche in base ai movimenti, interni ed esterni, che ci attraversano. La questione passa anche dal continuare a dirsi come l'occuparsi della relazione con le dipendenze parli alla ricerca sulle nostre dipendenze-indipendenze-interdipendenze organizzative. Nel modo di occuparci di queste faccende rappresentiamo non tanto la presenza o assenza di dimensioni politiche, ma esibiamo già le forme della politica di cui siamo interpreti. Scenari nei quali e attraverso i quali possiamo cogliere e affinare tanto i processi partecipativi ai quali siamo chiamati quanto i ruoli di rappresentanza.

Giuseppe Pinto e Piero Manfredi

MAGGIO, 2007