

## ANIMAZIONE SCUOLA

---

# L'EDUCAZIONE TRA PARI

*Prospettive teoriche e modelli*

Alberto Pellai - Valentina Rinaldin - Barbara Tamborini

*L'educazione tra pari rappresenta uno dei più significativi modelli di lavoro con e per gli adolescenti. Essa li riconosce quali primari attori nella promozione del proprio benessere e nella realizzazione di azioni di prevenzione di comportamenti a rischio. Ci sono però modi diversi d'intenderla: c'è un approccio adultista, che punta ad addestrare i ragazzi rispetto a «cosa» comunicare ai propri coetanei, e ci sono approcci più attenti allo sviluppo di meta-abilità, utili per costruire relazioni educative nei gruppi di appartenenza.*

L'espressione *peer education*, molto diffusa a livello internazionale, trova difficile e ambigua traduzione italiana. La più semplice delle traduzioni, «educazione tra pari», rimanda al concetto di comunicazione tra coetaneo e coetaneo o tra persone appartenenti a un medesimo status e risulta pertanto inerente a fenomeni di influenza sociale.

Dal punto di vista letterale dunque, per educazione tra pari si intende il rapporto di educazione/influenza reciproca che, a livello formale e/o informale, instaurano tra loro persone afferenti a un medesimo gruppo di riferimento.

Le scienze psicologiche e pedagogiche hanno evidenziato, a più riprese, l'innata propensione all'influenza sociale reciproca nel corso dell'infanzia, della preadolescenza e dell'adolescenza: nel tempo, soprattutto in ambito didattico ed educativo, tale innata propensione è stata oggetto di utilizzo sistematico.

A partire dagli anni '60 negli Stati Uniti, il tutoraggio e l'insegnamento tra coetanei hanno vissuto un periodo di autentico sviluppo. L'attenzione di psicologi dell'educazione e in-

segnanti iniziò progressivamente a mettere a fuoco – accanto all'importanza dei contenuti – anche l'importanza della pragmatica della comunicazione, all'interno dei percorsi di apprendimento.

La comunicazione faccia-faccia adulto-bambino ha infatti per il bambino un contenuto d'ansia nettamente superiore a quella presente nell'interazione con un proprio coetaneo; risulta pertanto meno efficace di quest'ultima in termini di reciproca influenza.

A partire da tali considerazioni, i progetti di *peer tutoring* scolastico sono andati progressivamente proliferando, soprattutto negli Stati Uniti, e più in generale nei paesi anglosassoni, sino a raggiungere un vero e proprio boom di attività di consulenza e sostegno tra pari, sia nell'ambito della scuola media superiore sia in ambito universitario.

Di fatto anche per l'educazione alla salute l'educazione tra pari si è andata configurando come modello di riferimento per lo sviluppo di strategie di prevenzione di comportamenti a rischio tra i membri di gruppi formali e/o informali di pari.

## Il gruppo e la sua influenza

Le origini del modello di lavoro sono rintracciabili in dinamiche e processi che naturalmente sono sempre esistiti all'interno dei sistemi relazionali informali:

Fortemente legata alle tematiche del benessere sociale, come l'uso di droghe, gran parte del richiamo della peer education è dovuto al fatto che essa pone le sue radici in un processo che spontaneamente viene messo in atto e tramite il quale i giovani imparano diverse cose l'uno dall'altro come parte della loro vita di tutti i giorni. (Shiner, 1999)

Le strategie di promozione della salute hanno cercato di capitalizzare nel tempo il potere che hanno le influenze giocate all'interno del gruppo dei pari nel determinare i modelli di salute e benessere individuale.

Nei paesi anglosassoni e in particolar modo negli Stati Uniti, a partire dagli anni '60 e '70, il modello di educazione e interazione tra pari è stato via via assunto come modello di lavoro in ambito di educazione sanitaria per la realizzazione di progetti di educazione sessuale, di prevenzione HIV e nell'area della prevenzione dei consumi di tabacco, alcool, sostanze ad azione psicotropa (Perry, Kelder e Komro, 1993). In questi progetti, il ruolo assunto e giocato dagli educatori tra pari è consistito, soprattutto, nel fornire un modello di ruolo prosociale. Tale elemento rafforza il potere d'azione di qualsiasi programma preventivo perché, nel gruppo degli adolescenti, ad esempio, consente di testimoniare i comportamenti protettivi anche al di fuori del *setting* scolastico. Inoltre, gli educatori tra pari sono percepiti come credibili fonti di informazione, soprattutto relativamente ad aree sentite come altamente significative quali la sessualità e l'uso di droghe.

Supportando in modo esplicito valori e stili di vita orientati al benessere, gli educatori tra pari consentono di creare e rinforzare norme alternative e pro-sociali e anche modelli comportamentali salutari. Alla base di tale orientamento vi è il riconoscimento che i più adeguati ed efficaci promotori del proprio benessere siano persone, adeguatamente formate, affe-

renti al medesimo gruppo di riferimento. I pari educano i pari dunque, migliorando l'efficacia del processo e degli esiti educativi perché in possesso del medesimo patrimonio linguistico, valoriale, rituale, a livello microculturale e microsociale. L'interazione faccia a faccia tra pari è meno inibente e più immediata ed è avvertita pertanto come meno giudicante.

Da decenni la ricerca sociale ha dimostrato che le persone sono in grado di cambiare il loro modo di pensare e di comportarsi in seguito ai processi di influenza sociale giocati all'interno del gruppo dei pari o dei sistemi di vita ritenuti significativi. Deutsch e Gerrald (1955) hanno identificato due tipologie di influenza sociale che possono produrre effetti simili, pur connotando processi tra loro molto diversi:

□ *influenza normativa*, in base alla quale il soggetto cambia le proprie credenze, motivazioni, attitudini e comportamenti per il desiderio di ottenere il consenso del gruppo;

□ *influenza informativa*, in base alla quale il soggetto cambia le proprie credenze, motivazioni, attitudini e comportamenti, convinto che la fonte di influenza è «oggettivamente» la più competente e preparata e, perciò, valida fonte di ispirazione ed esempio.

Alla luce di questa classificazione, l'educazione tra pari potrebbe essere considerata una strategia in cui soggetti dotati di notevole influenza normativa all'interno del loro gruppo di appartenenza si assumono la responsabilità, tramite un opportuno processo di formazione e training, di esercitare specifiche funzioni di influenza informativa.

È naturale che, dal punto di vista operativo, questa idea vincola la qualità e l'efficacia dell'intervento di educazione tra pari a *due fasi di lavoro* fondamentali, ossia la selezione e la formazione degli educatori tra pari:

□ la *selezione* rimanda alla possibilità di riconoscere i soggetti contraddistinti da leadership e dotati di reale influenza normativa all'interno del gruppo dei propri pari;

□ la *formazione* rinvia invece alla possibilità effettiva di integrare in modo dinamico capacità di influenza normativa con capacità di influenza informativa.

L'analisi di come questi elementi siano effettivamente sviluppati a livello operativo è complessa e indubbiamente non univoca. Nel corso del tempo infatti si sono andati sviluppando diversi modelli di educazione tra pari. Ancora non esiste un vocabolario condiviso e sotto un'unica etichetta sono in realtà comprese prospettive di lavoro tra loro molto diverse, sia sotto il profilo teorico, sia sotto il profilo metodologico.

Secondo Shiner, al fine di distinguere tra la varietà di approcci, dovrebbero essere chiariti alcuni elementi quali: che cosa si crede essere costitutivo della *peerness* (ossia dell'essere un pari, dell'appartenere a un gruppo di pari); gli obiettivi degli interventi e i metodi grazie ai quali si pensa di poter lavorare; la natura del *peer involvement*, cioè del coinvolgimento del peer nell'intervento (Shiner, 1999).

Cosa qualifica l'essere pari? L'età? Lo stato sociale, i contesti di riferimento, o altro? Nella definizione di un progetto di educazione tra pari è fondamentale definire che cosa si intende per pari e per quali motivi. Di fatto a livello generale, l'educazione tra pari è andata diffondendosi soprattutto come modello di lavoro con gli adolescenti. In questo caso per pari si intendono dunque gli adolescenti di un determinato microsistema (ad esempio, una scuola o un sistema di scuole afferenti a un medesimo territorio). Allo stesso modo, devono essere chiari gli obiettivi e le metodologie di lavoro che evidentemente non devono contraddire, come invece alcune volte accade, il modello di lavoro di riferimento. Per questo motivo riteniamo che, accanto agli elementi focalizzati da Shiner, dovrebbero essere esplicitati e discussi, sia a livello teorico che metodologico, anche altri aspetti quali:

- cosa si intende per promozione della salute e prevenzione di comportamenti a rischio;
- effettiva tipologia di relazione adulti-adolescenti, adolescenti-adolescenti negli interventi di educazione tra pari;
- metodologie di progettazione, realizzazione e valutazione degli interventi;
- modelli di selezione e formazione degli educatori tra pari;

effettivo protagonismo degli educatori tra pari nell'ideazione, progettazione, realizzazione e valutazione di iniziative per la promozione di salute all'interno del gruppo di pari.

---

## L'educazione tra pari in una prospettiva psicologica

---

Sono numerose le ragioni che rendono potenzialmente più efficace l'educazione tra pari rispetto ai tradizionali modelli di educazione sanitaria, maggiormente centrati sul ruolo di un adulto esperto e competente che «si mette» a disposizione di un gruppo di adolescenti.

Ci preme qui sottolineare, però, alcuni aspetti direttamente mediati dalle teorie psicologiche e pedagogiche che risultano particolarmente significativi per sostenere il valore e l'efficacia presunta dell'educazione tra pari.

**La costruzione di zone di sviluppo prossimali.** L. S. Vygotsky ha in più occasioni definito e teorizzato l'importanza dell'esperienza nel gruppo quale elemento facilitatore e catalizzatore dell'apprendimento del singolo che vi appartiene. È solo nel gruppo, infatti, che il soggetto può riscontrare e, quindi, usufruire di una «zona di sviluppo prossimale» definita come «la distanza tra il livello attuale di sviluppo così come è determinato dal problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci» (Vygotsky, 1980, p. 127). In questa definizione Vygotsky vede nel soggetto educando la capacità di riconoscere a un «altro» più esperto la possibilità di fargli sperimentare una «distanza» con il suo sapere o, eventualmente, l'esistenza di un altro sapere, consentendogli – proprio attraverso l'esperienza di gruppo – non solo un processo di «acquisizione» diretta, bensì un ben più complesso lavoro di «co-costruzione» della conoscenza all'interno del gruppo dei pari.

La sperimentazione di una zona di sviluppo prossimale rende possibile il secondo processo chiave della teoria di Vygotsky, ossia l'«interiorizzazione», che si verifica quando «l'ancoraggio al già noto e ai processi consolidati permette la costruzione della nuova conoscenza e l'acquisizione dei processi superiori». Tale aspetto non riguarda solo elementi cognitivi, bensì qualcosa di molto più ampio, riguardante i modi dell'emergere della coscienza della vita sociale umana.

La teoria di Vygotsky richiama l'idea che l'apprendimento avvenga attraverso un processo che consente di verificare nell'interazione con gli altri la presenza di una zona di sviluppo prossimale che può divenire parte del patrimonio intrapsichico del singolo soggetto. Questo avviene quando tale «zona» è in grado di promuovere un processo di interiorizzazione, situazione che deve perciò essere facilitata dall'esperienza educativa. Alla luce della teoria di Vygotsky il *processo di educazione tra pari* potrebbe essere schematizzato in questo modo:

- la formazione degli educatori tra pari può essere funzionale alla formazione di un gruppo di educatori che, attraverso un training progettato ad hoc, sia capace di valorizzare e alimentare quelle zone di sviluppo prossimale potenzialmente sviluppabili all'interno del gruppo allargato dei pari;

- l'azione degli educatori tra pari con i propri coetanei può servire a facilitare la promozione di competenze sociali orientate al problem solving autonomo, continuamente arricchito dal riconoscimento delle zone di sviluppo prossimale generate dall'intervento;

- l'efficacia dell'intervento di educazione tra pari dovrebbe, quindi, consistere nel facilitare e far avvenire processi di interiorizzazione in base alle azioni promosse e alla loro rielaborazione.

### **Lo sviluppo delle intelligenze multiple.**

Un'altra teoria che si integra perfettamente e sostiene metodologia e obiettivi propri dell'educazione tra pari è legata al modello di mente fornito da H. Gardner e meglio conosciuto come modello delle «intelligenze multiple»

(Gardner, 1993). L'intuizione da cui parte il modello proposto da Gardner è al contempo semplice e innovativa. L'autore definisce, infatti, che non può esistere un solo tipo di intelligenza per spiegare il successo nella vita di una persona. Realizzarsi nella vita significa poter fare ricorso alla potenzialità di una serie di intelligenze che, nel loro integrarsi e supportarsi, consentono all'individuo di avere pieno dominio della propria esistenza. È interessante notare che nel modello di Gardner vengono integrate fra loro intelligenze altamente tecniche (verbale, logico-matematica, musicale) con intelligenze invece molto più legate alle *life-skills* (competenze di vita) che sono fortemente in gioco nei processi educativi di prevenzione primaria e promozione della salute. Si tratta delle intelligenze:

- *interpersonale* (frammentabile nelle abilità distinte di predisposizione alla leadership, capacità di alimentare relazioni e conservare amicizie, abilità di risolvere i conflitti e capacità di analisi sociale), che rende possibile la comprensione degli altri e delle loro motivazioni, consentendo cooperazione e solidarietà reciproche;

- *intrapersonale*, che potrebbe corrispondere al motto «conosci te stesso» e permette la formazione di un modello realistico di se stessi che, grazie alla consapevolezza dei propri limiti e dei propri punti di forza, porterà a operare efficacemente nella vita. Chi ha sviluppato una buona intelligenza intrapersonale saprà accedere a una migliore conoscenza dei propri sentimenti e stati d'animo.

Il modello di Gardner è particolarmente utile per la definizione della metodologia e degli obiettivi sottesi all'educazione tra pari, perché mette in evidenza un aspetto cruciale e di «rottura» con i modelli tradizionali centrati sulla figura dell'adulto esperto e competente, totalmente responsabile del processo educativo. A tale adulto, infatti, non si riconosce un equivalente potenziale di intelligenza interpersonale, che è invece considerato «naturalmente» presente e acquisito in un gruppo di pari che condivide il medesimo ambiente e sistema di vita. Tra l'altro, «scommettere»

sull'importanza dell'intelligenza interpersonale quale fattore cruciale per il successo degli interventi preventivi determina anche una diversa scelta di campo in chi li deve gestire. Infatti, l'esperienza mostra che anche all'interno dell'educazione tra pari, molti progetti sono ideati allo scopo di formare gli educatori tra pari esclusivamente intorno ai contenuti da proporre ai loro coetanei. La formazione di questi educatori, in tali modelli, diviene un vero e proprio addestramento che li trasforma in «giovani adulti esperti e competenti». In tale modo, la funzione dell'adulto viene clonata all'interno del ruolo del giovane educatore tra pari, con il grave rischio di rendere ambigua la sua funzione e riconoscibilità all'interno del gruppo.

Altri modelli hanno invece puntato molto di più sul protagonismo e sul ruolo attivo degli educatori tra pari, non solo rispetto a *cosa* comunicare ai propri coetanei, ma anche a *come* comunicarlo e, soprattutto, a quali metodi utilizzare per poterlo fare in modo efficace. In tali modelli le strategie di «animazione» sociale hanno il sopravvento su quelle puramente «educative» e questo condiziona soprattutto la fase di formazione degli educatori tra pari. In essa, infatti, il focus dell'apprendimento non sta tanto nei contenuti, ma nello sviluppo di «meta-competenze e abilità» che risultano cruciali per costruire «relazioni educative» efficaci all'interno dei propri gruppi di appartenenza. La scommessa di tali modelli sta nel puntare sul potenziamento dell'intelligenza interpersonale e intrapersonale degli educatori tra pari, condizione ritenuta fondamentale per lo sviluppo di competenze di processo funzionali alla reale promozione di salute all'interno del proprio contesto di riferimento.

**Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e life skills.** All'interno dei processi formativi che dovrebbero caratterizzare il training degli educatori tra pari, tra le intelligenze multiple un ruolo fondamentale dovrebbe essere giocato, a nostro parere, dall'intelligenza emotiva e in particolare dalle condizioni che ne consentono l'apprendimento e lo sviluppo.

Il modello di mente proposto da D. Goleman e conosciuto in tutto il mondo con il nome di «intelligenza emotiva» (Goleman, 1995) supera tutti i limiti intrinseci alle teorie che hanno puntato allo sviluppo pressoché esclusivo degli apprendimenti di carattere cognitivo nell'organizzazione del sistema scolastico e che, anche in campo preventivo, hanno portato molti operatori a sviluppare percorsi di prevenzione a carattere prettamente informativo. L'intelligenza emotiva di cui parla Goleman è fondamentale, perché – quando praticata e sviluppata – consente di usare al meglio tutte le nostre abilità, ivi incluse anche quelle puramente intellettuali.

L'intelligenza emotiva rinvia alla conoscenza di sé, alla capacità degli individui di automotivarsi e di controllare i loro impulsi, differendone o reprimendone la soddisfazione. Altre caratteristiche dell'intelligenza emotiva sono l'empatia e la speranza. Ma la capacità di influenzare le emozioni di terzi e la facoltà di muoversi in maniera efficace nelle relazioni sociali di cui dispone un individuo sono una manifestazione della sua intelligenza emotiva. Una di queste competenze è l'attitudine a esprimere i propri sentimenti. Le persone che sono emotivamente e socialmente competenti hanno, in generale, un'esistenza più produttiva. L'elemento cruciale è il controllo che hanno della loro vita emozionale e la capacità che ne traggono per poter meglio concentrarsi su un determinato compito. Nell'ottica della prevenzione, è interessante insegnare agli individui ad accordare i loro progetti e i loro sentimenti. Le emozioni precisano i limiti nei quali gli individui possono formarsi e sfruttare le loro potenzialità così da contribuire anche al miglioramento della comunità di cui fanno parte. (Van der Stel e Woolderwind, 2001, p. 94)

Riteniamo che lo sviluppo dell'intelligenza emotiva rappresenti un elemento fondamentale per la reale promozione di salute e per la prevenzione di comportamenti a rischio. Nel nostro orizzonte di pensiero, dunque, promuovere salute significa prima di tutto alfabetizzazione emotiva e relazionale, apprendimento e sviluppo di competenze sociali, con particolare riferimento alle life skills.

A tali competenze, per un completo sviluppo dell'intelligenza emotiva ci sembra opportuno affiancare la capacità di abitare e rielaborare in modo generativo i conflitti, la capacità di riconoscere e legittimare la diversità quale risorsa, oltre che la capacità di abitare

realmente i contesti nei quali si vive, sapendone leggere e rielaborare risorse e vincoli.

L'attenzione per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva si declina, in modo molto diverso nei molteplici modelli di educazione tra pari; riteniamo tuttavia che a livello trasversale, conformemente ai presupposti originari del modello di lavoro, tale attenzione dovrebbe contraddistinguere, in realtà, tutti i programmi.

**Lo sviluppo di autoefficacia.** Un ultimo aspetto psicologico fondamentale negli interventi di educazione tra pari attiene al concetto di «autoefficacia» proposto da A. Bandura:

la convinzione di avere sotto controllo gli eventi della propria vita e di poter accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano. Lo sviluppo di una competenza di qualunque tipo rafforza questa sensazione e aumenta la probabilità che gli individui facciano il migliore uso delle proprie capacità. (Bandura, 1996)

L'intera «impalcatura» dei progetti di educazione tra pari ci sembra orientata al potenziamento dell'autoefficacia dei soggetti che ne sono coinvolti. In primo luogo, il ruolo che gli educatori tra pari giocano all'interno dei propri gruppi e sistemi di appartenenza fornisce un rilevante elemento di *modeling* per i loro coetanei rispetto a tutte quelle competenze e abilità di tipo «meta» che afferiscono all'area del saper essere, prima ancora che del sapere o del saper fare. Anche in tale senso, perciò, l'educazione tra pari diviene uno strumento assai potente attraverso il quale i soggetti hanno la possibilità di incrementare il proprio senso di autoefficacia, sia a livello individuale, sia a livello collettivo. In particolare, l'educazione tra pari con gli adolescenti accompagna

i ragazzi ad assumere istanze progettuali e consente di dare riconoscimento e soddisfazione a una tensione particolarmente presente nelle nuove generazioni: la richiesta agli adulti di luoghi di prova per la propria autonomia e responsabilità. (Panigada, 2000, pp. 74-84)

Riteniamo che inquadrare l'educazione tra pari all'interno di una cornice psico-pedagogica complessa, che tiene conto degli insegnamenti di Vygotsky, Gardner, Goleman, Bandura, serva a salvarla dal rischio di essere

confusa con una tecnica di addestramento di «informatore» tra pari, principale critica che ci sentiamo di fare ad alcuni modelli sviluppati soprattutto dopo l'insorgere dell'emergenza AIDS. Riconosciamo, invece, nell'educazione tra pari un significativo modello di intervento educativo-preventivo davvero orientato al riconoscimento, alla valorizzazione e al protagonismo, capace di assolvere con maggiori probabilità di efficacia a molti degli obiettivi di prevenzione primaria e di promozione della salute ad essi abbinati. Alla luce dell'analisi qui condotta, l'educazione tra pari sembrerebbe, infatti, quello maggiormente capace di integrarsi con i compiti di sviluppo che l'adolescente deve affrontare nella sua specifica fase di crescita.

In definitiva riconosciamo all'educazione tra pari la possibilità effettiva di tradursi a livello operativo quale efficace modello di lavoro con gli adolescenti per lo sviluppo di reali processi di autonomia e empowerment, attraverso il potenziamento del lavoro di gruppo quale strategia per lo sviluppo della responsabilità che ciascun singolo ha nei confronti di se stesso e degli altri all'interno del contesto in cui vive (Panigada, 2000, pp. 74-84).

---

## Le odierne sfide del gruppo

---

Alla luce delle considerazioni fatte sino a questo momento è possibile dire che l'educazione tra pari rappresenta oggi uno dei più significativi modelli di lavoro con e per gli adolescenti. Il presupposto all'origine di tale orientamento, a prescindere dai diversi modelli operativi, riconosce gli adolescenti quali primari attori nella promozione del proprio benessere e nella realizzazione di azioni di prevenzione di comportamenti a rischio. L'educazione tra pari con gli adolescenti fonda pertanto i propri orientamenti teorici e i propri presupposti metodologici sul riconoscimento e sulla valorizzazione del ruolo centrale che il sistema dei pari assume nell'ambito dei processi evolutivi che naturalmente si realizzano nel corso dell'adolescenza stessa. Durante questa

fase, il sistema dei pari, organizzato prevalentemente secondo la dimensione gruppale, formale e informale, rappresenta una vera e propria palestra in cui gli adolescenti si formano in relazione agli altri e all'ambiente, amplificando le proprie possibilità di espressione e interazione, costruendo e sviluppando la propria sfera socio-affettiva, la propria autonomia e responsabilità. Il gruppo dei pari in questo senso, a prescindere dalla tipologia e dalla struttura, si configura come uno dei primari strumenti attraverso i quali gli adolescenti realizzano la propria *nascita sociale* (Pietropolli Charmet, 1993, p. 65) e mediano il proprio ingresso nell'universo degli adulti.

All'interno del gruppo dei pari l'adolescente vive, dunque, la progressiva formazione e definizione della propria identità attraverso una pluralità di processi in cui la sfera individuale viene esplorata attraverso il dilatarsi della dimensione intersoggettiva e la graduale acquisizione di una fisionomia sociale. L'ingresso nel sistema dei pari accompagna e, allo stesso tempo, rende possibile il necessario distacco dalla dimensione familiare, mediando progressivamente l'accesso all'adulthood.

L'esperienza del gruppo consente di elaborare il lutto relativo all'abbandono degli assetti infantili e all'autocentratura sul proprio sistema familiare, di mettere in discussione ed entrare in conflitto con questi sistemi, per avviare i processi di trasformazione e di definizione di sé. All'interno del gruppo di pari, formale e/o informale, gli adolescenti hanno la possibilità di *riconoscersi*, attraverso l'incontro, confronto, scontro con la dimensione dell'altro. Il gruppo di pari risponde principalmente a bisogni affettivi e relazionali, evidenziando uno spostamento di focus rispetto al passato, in cui apparentemente più forti ed esplicite erano le dimensioni sociale e politica.

In questa prospettiva risulta evidente che il ruolo centrale assunto dal sistema di pari risulta determinante per un sano sviluppo della dimensione identitaria: in questo senso lavorare al suo interno per la promozione di salute e la prevenzione di comportamenti a rischio ha fortissime potenzialità di efficacia.

**Smetamorfosi.** All'interno del proprio sistema di pari i ragazzi vivono anche i profondi e complessi mutamenti psicofisici e psicosociali che accompagnano l'adolescenza: si cambia pelle. Il passaggio è estremamente delicato e si realizza sovente in situazioni poco guidate di eccesso emozionale, in cui forti possono essere le difficoltà a comprendere i mutamenti dovuti allo sviluppo e al modificarsi del ruolo sociale. Il gruppo risulta determinante anche per l'elaborazione di tali processi.

La costante dialettica fra dimensioni intrasoggettive e intersoggettive è fondamentale per lo sviluppo del livello di autostima, indispensabile elemento per la promozione del benessere socio-affettivo e socio-relazionale della persona, nella fase di transizione verso l'adulthood.

Diventa centrale la dimensione del *corpo* con le sue trasformazioni interne ed esterne. Nel corpo e nel sistema di relazioni che lo coinvolge, si iscrive l'incontro con se stessi, un incontro spesso incapace di trovare forme linguistiche ed espressive adeguate e che talvolta si propone in termini di opposizione e scontro. Più forte diventa il bisogno della *maschera* e di vere e proprie *smetamorfosi*. Per questo motivo numerosi sono i riti di «mascheramento» che contraddistinguono la quotidianità degli adolescenti: si pensi alla necessità di riconoscersi in un ideale e/o in un modello esteriore comune, alla tendenza all'omologazione all'interno del gruppo dei pari, relativamente all'abbigliamento, al trucco, al linguaggio verbale, o, polarità opposta, alla manifestazione di comportamenti apertamente trasgressivi tesi ad affermare in maniera visibile la propria individualità.

Più marcato si fa il divario tra l'essere e l'apparire: da un lato quale necessario sistema difensivo per sostenere i processi di trasformazione, dall'altro metalinguaggio attraverso cui affermare diverse parti di sé, alla ricerca di una progressiva e complessa integrazione.

Le interazioni con se stessi, con il proprio corpo, in relazione all'ambiente, al sistema di pari, formale e informale, e al contempo il confronto con l'universo degli adulti, generano

dunque in questa fase di vita un sistema complesso, bisognoso di riconoscimento, valorizzazione, tutela e accompagnamento da parte degli adulti.

**Tra rischio e risorsa.** Considerata l'importanza che il sistema dei pari assume nel periodo adolescenziale ne risulta parallelamente evidente la complessità estrema: da un lato bacino di risorse, competenze, potenzialità, energia, dall'altro possibile zona di disagio e di insorgenza di comportamenti a rischio.

L'approccio degli adulti, che di fronte a questo universo vivono spesso un senso di esclusione, distanza e incomprensione, si è declinato nel tempo soprattutto in termini di pressione, rischio e disagio e il sistema di relazioni adulti-adolescenti si è giocato prevalentemente su livelli quali l'autorità, la distanza o, polarità opposta, la collusione e la confusione.

L'educazione tra pari rifiuta l'approccio adultista al sistema degli adolescenti: afferma al contrario la necessità per quanti lavorano con gli adolescenti di confrontarsi in maniera diretta con la loro realtà, i loro linguaggi, le loro culture, riconoscendo il valore e le straordinarie potenzialità di questo universo, al fine di favorire a livello effettivo l'autopromozione del benessere. All'interno di tale prospettiva dunque, l'approccio al sistema dei pari non avviene in termini di rischio, di disagio o pressione, bensì in termini di potenzialità, risorse e competenze.

Nell'ambito dell'educazione tra pari tale orientamento teorico si traduce, sotto il profilo metodologico, nell'individuazione di ragazzi (educatori tra pari, *peer leader* e/o *peer educator*) disponibili ad assumersi intenzionalmente il ruolo di attori primari nella realizzazione di iniziative promotive e preventive con e per i propri coetanei.

---

## I diversi modelli operativi

---

Da un punto di vista teorico, sono pochi e frammentari i contributi scientifici e le esperienze con adolescenti e giovani risultano an-

cora limitate da un lato agli ambiti dell'educazione sessuale e della prevenzione HIV e dall'altro ai processi di sostegno e/o accompagnamento didattico. Si pensi, a questo proposito, ai sempre più numerosi progetti accoglienza e ai percorsi di *peer tutoring* attivati nelle scuole di ogni ordine e grado.

La letteratura scientifica è limitata, magmatica e poco sistematizzata. Il panorama italiano, in particolare, presenta notevoli ritardi rispetto all'orizzonte europeo e soprattutto americano, e solo nell'ultimo periodo si assiste a uno sviluppo di interesse rispetto ai significati e alle metodiche dell'educazione tra pari, con l'adesione del Ministero della pubblica istruzione al progetto internazionale «Educazione tra pari», nell'ambito del programma di ricerca e intervento per prevenire e ridurre fenomeni di dipendenza e devianza psicopatologica nelle scuole (Direttiva 292 del 3/12/1999, art. 2).

Il quadro di riferimento generale risulta dunque complesso, sia dal punto di vista teorico che esperienziale: come già abbiamo evidenziato infatti, sotto un'unica, comune denominazione, si sono andati sviluppando progetti e iniziative talvolta molto diversi e contraddittori. Risulta pertanto necessario tentare di ricostruire il quadro teorico di riferimento, cercando di definire caratteristiche e peculiarità dei diversi modelli di educazione tra pari che si sono affermati nel tempo e che si connotano per declinazioni operative e metodologiche tra loro molto differenziate (Pellai, Rinaldin e Tamborini, 2002).

La rivoluzione che l'educazione tra pari propone all'interno del rapporto educativo adulto-adolescente, in termine di ruoli, funzioni, potere d'azione, si sviluppa in modo diverso nei vari modelli. In particolare, sono le modalità di relazione animatori adulti-ragazzi, i criteri di individuazione degli educatori tra pari e dei temi di lavoro a variare a seconda dei contesti e dei modelli.

**Il modello puro.** Il modello puro di educazione tra pari ha carattere prevalentemente addestrativo: pur riconoscendo un ruolo attivo



dei ragazzi nella realizzazione di progetti di educazione alla salute rivolti a propri coetanei, di fatto non ne legittima la co-partecipazione nelle fasi di attivazione, formazione e progettazione degli interventi stessi. Gli educatori tra pari vengono individuati secondo criteri totalmente dipendenti dagli adulti che guidano e controllano il progetto, vengono addestrati con metodologie di apprendimento a carattere prevalentemente trasmissivo e la fase realizzativa viene ridotta a termini meramente applicativi, sia sotto il profilo dei contenuti, sia sotto il profilo degli strumenti e dei linguaggi da utilizzare.

La formazione degli educatori tra pari avviene secondo modalità bersaglio: gli adulti identificano la popolazione di riferimento e il problema sul quale ritengono opportuno intervenire; individuano, secondo propri criteri di leadership, i soggetti che all'interno della stessa popolazione ritengono adatti a diventare educatori tra pari e procedono alla loro formazione. La formazione è fortemente concentrata (anche a livello temporale) e i contenuti sono aprioristicamente determinati. Al termine del training gli educatori tra pari sono chiamati a riversare le informazioni e i modelli comportamentali acquisiti, all'interno del contesto di pari di riferimento.

I modelli di tipo addestrativo, se da un lato risultano indubbiamente più «economici» dal punto di vista delle risorse umane ed economiche utilizzate, di fatto snaturano, a nostro parere, gli stessi fondamenti teorici dell'educazione tra pari, riducendone ai minimi termini le potenzialità.

Il modello puro è diffuso soprattutto negli Stati Uniti e nei paesi anglosassoni e, più in generale, influenza la maggior parte dei progetti di prevenzione mirati a ridurre l'abuso di sostanze ad azione psicotropa e la diffusione delle malattie sessualmente trasmissibili.

**I modelli misti.** Si sono diffusi soprattutto in Italia e lavorano principalmente sullo sviluppo del protagonismo dei ragazzi all'interno di progetti circoscritti. Il rapporto tra adulti e adolescenti è limitato a una breve e intensiva fase formativa, l'oggetto e gli obiettivi di

lavoro sono determinati prevalentemente dagli adulti, mentre la fase realizzativa è svolta dai ragazzi.

Ne sono esempio numerosi progetti accoglienza realizzati in alcune scuole superiori per i ragazzi che si iscrivono al primo anno, alcuni progetti di peer tutoring e di consulenza tra pari e i progetti mirati a potenziare le rappresentanze studentesche. Tali esperienze si sono sviluppate significativamente nel corso degli ultimi anni, soprattutto in conformità alla circolare ministeriale nr. 653 del 16/10/1996, che promuove e tutela il protagonismo degli adolescenti all'interno della scuola superiore.

Di fatto la maggior parte degli interventi di educazione tra pari realizzati sul territorio nazionale possono essere ascritti all'ambito dei modelli misti. Gli adulti giocano un ruolo preponderante nella progettazione, nella conduzione e nella valutazione degli interventi: se da un lato si assiste a un significativo e graduale sviluppo del protagonismo dei ragazzi nella realizzazione dei percorsi, gli oggetti di prevenzione e di promozione della salute continuano a essere definiti prevalentemente dagli adulti e i criteri di individuazione degli educatori tra pari oscillano tra il completo volontarismo da parte dei ragazzi e – polarità opposta – la selezione aprioristica da parte degli adulti. L'orizzonte di intervento privilegiato è la scuola, ma la prospettiva di lavoro è spesso circoscritta al tessuto relazionale e comportamentale interno al sistema dei pari, e sovente al microsistema rappresentato dal gruppo classe, senza permeare a livello trasversale il tessuto organizzativo microambientale dell'istituzione scuola.

**Empowered peer education.** All'interno dell'orizzonte teorico dell'educazione tra pari, tale modello presenta elementi di originalità e sperimentabilità. Si tratta di un percorso che si iscrive nell'orizzonte della psicologia e dell'animazione di comunità e prevede un lavoro di rete flessibile e dinamico tra tutti i soggetti che su un medesimo territorio sono interessati a partecipare alla definizione dell'intervento. I saperi dei ragazzi si incontrano e si confrontano con i saperi dell'adulto in un rapporto di reciproco interscambio, all'interno di un'e-

sperienza progettuale condivisa. Abolita ogni ottica di carattere meramente addestrativo e superata la dimensione della delega, la consapevolezza è quella che l'adulto possa accompagnare l'adolescente nell'individuazione e nello sviluppo di strumenti e competenze efficaci nella promozione del benessere all'interno dei gruppi ai quali appartiene, a scuola e nel territorio. Il presupposto fondamentale è che il nucleo portante di tali competenze è di per sé già presente all'interno del sistema dei pari. La scelta è quella di investire tempo e risorse in un percorso che darà i suoi frutti a medio e lungo termine.

Il lavoro sulle life skills è funzionale a migliorare e potenziare la possibilità per i ragazzi di lavorare direttamente sull'identificazione dialogica dei propri bisogni/desideri e sulla progettazione autonoma di iniziative atte a soddisfarli, a discuterli, a rielaborarli.

In questo orizzonte di pensiero il lavoro sulle life skills non rappresenta l'oggetto di lavoro ma un prerequisito da sviluppare, attraverso il quale i ragazzi possano autonomamente definire un oggetto di lavoro effettivo, pertinente, significativo e tra loro democraticamente stabilito. I ragazzi sono soggetti attivi all'interno di ogni fase del percorso, dalla progettazione alla valutazione. L'oggetto di promozione della salute e di prevenzione è scelto autonomamente dai ragazzi, i quali dopo la fase formativa non saranno chiamati a farsi trasmettitori di informazioni, ma protagonisti primari della progettazione e della realizzazione delle azioni da loro ideate <sup>(1)</sup>.

Abolita l'ottica del reclutamento e dell'addestramento da parte degli adulti, gli educatori tra pari non si configurano quali trasmettitori di contenuti (informazioni o modelli comportamentali precostituiti), ma facilitatori di processi, soggetti con capacità di osservazione, elaborazione e rielaborazione.

Non si tratta di un intervento spot nella scuola, ma di un lento processo di empowerment attraverso il quale la scuola si costruisce la possibilità di riscoprirsi come soggetto competente e autonomo nello sviluppo del proprio benessere.

Caratteristiche fondamentali del modello sono:

l'orizzonte di comunità all'interno del quale si colloca l'intervento;

il protagonismo effettivo dei ragazzi in ogni fase del percorso;

le modalità di selezione degli educatori tra pari: i pari scelgono i pari. Il modello di selezione è stato definito a livello teorico e metodologico; è progettato secondo criteri di globalità, volontarietà e rappresentatività ed è stato validato da un sistema di valutazione a medio termine (Rinaldin, Tamborini et al., 2001);

la definizione autonoma da parte dei ragazzi dell'oggetto di promozione della salute sul quale desiderano lavorare;

lo sviluppo di processi di empowerment complementari a livello individuale, gruppettuale, microambientale e, nel lungo periodo, comunitario.

---

## Efficacia dei progetti

---

**La probabilità di efficacia.** La valutazione di efficacia nei progetti di educazione tra pari rappresenta uno degli elementi più discussi a livello teorico e metodologico. Molti sono gli autori che evidenziano la problematicità connessa ai processi di valutazione di tale approccio metodologico e, seppur evidenziando a livello generale l'indubbio merito di aumentare in modo sensibile la percezione del fattore «sentirsi bene», quale elemento importante nello sviluppo del benessere dei soggetti coinvolti nei progetti, sottolineano che sono ancora assenti le prove documentarie di una ricaduta effettiva nella prevenzione dei comportamenti a rischio. Secondo Milburn, l'educazione sanitaria tra pari soffre per una inadeguata base

<sup>(1)</sup> Si tratta di un nuovo modello di educazione tra pari ideato e sperimentato dagli autori in collaborazione con l'ASL della Provincia di Varese e l'Istituto di igiene e medicina preventiva dell'Università degli studi di Milano.

L'analisi degli aspetti teorici e metodologici dell'empowered peer education rappresenta il nucleo centrale di un articolo nel prossimo numero della rivista.

teoretica specifica che non individua gli importanti fattori sociali e culturali impliciti nel metodo, mentre mancano ancora chiare e inequivocabili prove relative ai risultati e, di fatto, ci si trova di fronte a una comprensione ancora poco dettagliata dei processi coinvolti in questi interventi (Milburn, 1995).

A tali perplessità a livello teorico generale, si affiancano e si contrappongono le considerazioni di quanti hanno realizzato nel tempo valutazioni di efficacia ad hoc, relativamente a comportamenti specifici sui quali sono stati centrati gli interventi. L'efficacia dell'educazione tra pari, in questo senso, è stata dimostrata in diversi settori di applicazione: forse, l'area rispetto alla quale abbiamo la maggior quantità di dati e ricerche valutative disponibili è quella inerente la prevenzione HIV. In tale ambito l'educazione tra pari si è dimostrata efficace nell'incrementare le conoscenze specifiche e diminuire i comportamenti a rischio (Sloane, Zimmer, 1993, pp. 241-245).

Anche nell'area della prevenzione del bullismo e della violenza tra pari si è dimostrato che l'educazione tra pari è stata in grado di conseguire un significativo decremento dei comportamenti aggressivi tra gli studenti frequentanti la scuola superiore (Orpinas, Parcel, McAlister, 1995, pp. 360-371). Complessivamente la ricerca ha dimostrato che gli adolescenti che sono convinti che i propri pari praticino comportamenti protettivi e a sostegno della salute, sono essi stessi più propensi a metterli in atto (Di Clemente, 1991, pp. 385-390). Inoltre, sempre nell'ambito della prevenzione dell'AIDS, si è dimostrato che gli adolescenti che percepiscono nel proprio gruppo dei pari l'esistenza di una norma sociale a supporto dell'utilizzo dei profilattici, hanno due, tre volte più probabilità di usarli in modo consistente rispetto ai loro coetanei che non percepiscono tale norma sociale.

In effetti, alcune ricerche che hanno comparato programmi condotti dagli adulti con altri condotti da adolescenti, hanno riscontrato in questi ultimi la maggiore capacità di cambiare le attitudini legate alla percezione del proprio rischio personale di contrarre l'infe-

zione da HIV. La stessa capacità si è dimostrata anche nel settore della prevenzione del tabagismo (Milburn, 1995, pp. 407-420).

**Possibili cause di fallimento.** Secondo Walker e Avis, le principali cause di fallimento dei programmi di educazione tra pari possono essere rappresentate da:

- mancanza di chiari obiettivi per il progetto;
- mancanza di coerenza fra la definizione del progetto e le caratteristiche (vincoli) dell'ambiente esterno che lo condizionano;
- mancanza di investimenti;
- scarsa consapevolezza che la peer education è un processo complesso da gestire e richiede personale dalle caratteristiche professionali di alto livello;
- preparazione e sostegno scarso per i peer educator;
- mancanza di chiarezza sui problemi di «confine»;
- errori o fallimenti nell'assicurare il supporto da parte di più agenzie (Walker, Avis, 1999, pp. 573-577).

Le riflessioni di Walker e Avis rimandano a problematiche diffuse nell'ambito del variegato panorama dell'educazione tra pari. Negli anni, infatti, gli interventi sono andati proliferando, a prescindere da riflessioni teorico-metodologiche approfondite. Per questo motivo si è spesso scaturiti nell'*operativismo*, con conseguenze significative per l'effettiva coerenza dei percorsi attivati con i fondamenti reali dell'educazione tra pari stessa.

Di fronte all'emergenza AIDS, in alcune situazioni, si è guardato all'educazione tra pari non solo perché potenzialmente più efficace, ma anche perché erroneamente reputata modello di lavoro più economico rispetto agli interventi di operatori specializzati. In realtà, se da un lato si riduce evidentemente il numero di professionisti direttamente impegnati sul campo, aumenta sensibilmente la durata e la complessità dei processi. Di fatto servono operatori qualificati per la definizione dell'impianto progettuale e la sua declinazione operativa e soprattutto per lavorare efficacemente-

te al fianco dei ragazzi all'interno di un insieme di processi estremamente complesso. Un valido progetto di educazione tra pari richiede investimenti progettuali ingenti *ex ante*, in itinere ed *ex post*: per la progettazione ad hoc e l'attivazione di risorse e contatti all'interno del contesto nel quale si vuole operare, per la selezione e la formazione degli educatori tra pari e il loro accompagnamento durante la fase operativa, per la definizione del sistema di valutazione e l'implementazione dell'intervento all'interno del contesto di riferimento.

In realtà, molti interventi di educazione tra pari hanno sorvolato su molti di questi aspetti e di fatto si sono tradotti in interventi mirati in cui nuovamente è prevalso l'approccio adultista, in cui all'individuazione di una popolazione bersaglio fa seguito, generalmente, la scelta a priori degli educatori tra pari, addestrati ad hoc su un tema fortemente circoscritto, determinato dagli adulti. In questa prospettiva l'investimento di risorse sulla progettazione e sulla valutazione dell'intervento risulta certamente limitato, il percorso è indubbiamente più economico, ma gli obiettivi di salute a medio e lungo termine non sono chiari, la preparazione degli educatori tra pari è puramente addestrativa e le risorse dei ragazzi non sono valorizzate, bensì sfruttate. L'aspetto comunitario e dinamico dell'intervento, eluso.

---

## BIBLIOGRAFIA

Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento 1996.

Deutsch M., Gerald H. B., *A study of Normative and Informational Social Influence Upon Individual Judgement*, in «Journal of Abnormal and Social Psychology», 51, 1955, pp. 629-636.

Di Clemente R. J., *Predictors of HIV-preventive sexual behavior in a high-risk adolescent population: the influence of perceived peer norms and sexual communication on incarcerated adolescents' consistent use of condoms*, in «Journal of Adolescent Health», 12, 1991, pp. 385-390.

Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1993.

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1995.

Milburn K., *A critical review of peer education with*

*young people with special reference to sexual health*, in «Health education research», 10, 1995, pp. 407-420.

Orpinas P., Parcel G. S., McAlister, *Violence prevention in middle schools: a pilot evaluation*, in «Journal of Adolescent Health», 17, 1995, pp. 360-371.

Panigada M.G., *La rappresentanza studentesca*, in «Animazione Sociale», 12, 2000, pp. 74-84.

Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B., *Educazione tra pari. Manuale teorico pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento 2002 (in stampa).

Perry C. L., Kelder S. H., Komro K. A., *The social world of adolescents: Family, peers, schools and the community*, in Millstein S., Petersen A., Nughtingale E. (eds.), *Promoting the health of adolescents*, Oxford, New York 1993.

Pietropolli Charmet G., *Strumenti per la nascita sociale*, in Pietropolli Charmet G., Scaparro F., Belletà, Boringhieri, Torino 1993, pp. 64-118.

Rinaldin V., Tamborini B. et al., *La selezione dei peer leader nell'educazione tra pari: un modello partecipativo*, in «Educazione sanitaria e promozione della salute», 24, 3, 2001, pp. 190-203.

Shiner M., *Defining Peer Education*, in «Journal of Adolescence», 22, 1999, pp. 555-566.

Sloane B. C., Zimmer C. G., *The power of peer health education*, in «American Journal of College Health», 41, 1993, pp. 241-245.

Van der Stel J., Woodervind D., *Manuale di prevenzione alcool, droghe e tabacco*, Angeli, Milano 2001.

Vygotsky L. S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980.

Walker S. A., Avis M., *Ragioni comuni per cui la Peer Education fallisce*, in «Journal of Adolescence», 22, 1999, pp. 573-577.

*I materiali qui presentati entrano a far parte del volume Educazione tra pari. Manuale teorico pratico di empowered peer education, curato dagli autori di questo articolo e in stampa per le Edizioni Erickson.*

*Alberto Pellai - medico - ricercatore presso l'Istituto di igiene e medicina preventiva dell'università di Milano - via Piave 27 - 21011 Casorate Sempione (Va) - e-mail: alberto.pellai@unimi.it*

*Valentina Rinaldin - formatrice - esperta di processi di dinamica di gruppo - via Montesordo 28 - 21019 Sommalombardo (Va) - tel. (349) 6034932 - (0331) 256878 - e-mail: vale.kore@libero.it*

*Barbara Tamborini - psicopedagogista - via Piave 27 - 21011 Casorate Sempione (Va) - tel. (0331) 295337 - e-mail: cratata@libero.it*