

Introduzione

Questo libro nasce dal desiderio di raccogliere e condividere le idee elaborate dal nostro gruppo di lavoro nel corso della progettazione e realizzazione di progetti inerenti all'educazione tra pari. L'educazione tra pari, così come descritta in letteratura, ci è sembrata un buon contenitore per provare a personalizzare un modello di lavoro capace di valorizzare al massimo il protagonismo degli adolescenti, attraverso lo sviluppo di processi di empowerment individuali, gruppalì e microambientali. Il percorso di ricerca e le sperimentazioni ci hanno portati, infatti, a considerare l'empowerment un fattore fondamentale per la reale promozione della salute e la prevenzione di comportamenti a rischio. In questi anni, lavorando con i ragazzi, abbiamo imparato non solo a riconoscerli come soggetti portatori di bisogni, ma anche a riconoscerne e a rispettarne innanzitutto competenze, valori e saperi.

Il percorso di studio e le esperienze effettuate ci hanno condotti alla definizione di un nuovo modello di educazione tra pari: l'empowered peer education. Tale modello si discosta sensibilmente da quelli precedenti dell'educazione tra pari, si ascrive all'ambito della psicologia di comunità e, a livello metodologico e pratico, si avvale dei contributi della ricerca-azione di Lewin, dell'animazione sociale e culturale e dell'animazione di comunità, che implicano il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti impegnati nel percorso e considerano il gruppo quale risorsa privilegiata di lavoro. Alla base del modello sussiste l'idea che gli adolescenti possano a tutti gli effetti essere protagonisti primari nell'ideazione, proget-

tazione, realizzazione e valutazione di iniziative per la promozione del proprio benessere psicofisico, relazionale e ambientale, a scuola e nel territorio. A differenza di altri modelli di educazione tra pari, l'empowered peer education propone un cambiamento di prospettiva nella relazione adulti-ragazzi: da adulti esperti ad adulti counselor e facilitatori di processi; da adolescenti destinatari dell'intervento o addestrati a condurre l'intervento ad adolescenti ideatori e realizzatori autonomi delle proprie iniziative.

Il riferimento applicativo primario dell'empowered peer education è al contesto scolastico, considerato non solo come luogo deputato agli apprendimenti cognitivi, ma anche come setting privilegiato per la promozione della salute e del benessere sociorelazionale dei ragazzi e la prevenzione di comportamenti a rischio. Il modello di lavoro, tuttavia, può essere declinato *ad hoc* anche per altri contesti aggregativi e trovare possibili applicazioni anche in contesti informali.

Tutti i contenuti presentati nel manuale sono frutto di studi, ricerche e soprattutto sperimentazioni sul campo.

Abbiamo raccolto molto materiale, collaborato con diversi soggetti, elaborato dati e, soprattutto, lavorato con tanti adolescenti. Proprio l'esperienza nella scuola ci ha spinti a conferire sintesi agli infiniti appunti e ricordi accumulati. La capacità degli adolescenti di coinvolgersi in un progetto di empowered peer education ci ha quasi costretti a testimoniare i risultati raggiunti. I ragazzi che, nell'ambito delle prime sperimentazioni, hanno deciso di assumersi la responsabilità di diventare educatori tra pari, ci hanno colpiti per la loro capacità di stare dentro la scuola, maturando al contempo la capacità di *vedere* e di *vedersi*, di apprendere dall'esperienza e di saper leggere i propri bisogni in profondità, arrivando a elaborare strategie progettuali efficaci e, soprattutto, pertinenti.

Alcuni presupposti su cui il modello si fonda sono ormai riferimenti acquisiti per chi lavora nell'area dell'educazione alla salute o dell'educazione socioaffettiva. L'elemento innovativo sta, a nostra parere, nel percorso complessivo. Nella struttura contenitore, flessibile e dinamica, che il modello propone nei possibili contesti di applicazione.

Siamo fermamente convinti del valore delle metodologie di prevenzione e di promozione che si fondano sul coinvolgimento attivo dei soggetti in crescita. Ci sembra un modo reale per provare a cambiare le cose nella scuola, per rendere più piacevole la vita di classe e di istituto. Difendiamo questo orizzonte di pensiero, più ancora dello stesso libro. Abbiamo lavorato duramente per rendere fruibile questo manuale. L'obiettivo era quello di chiarire l'evoluzione teorica ed esperienziale dei diversi modelli di educazione tra pari e di sistematizzare l'ancora complesso e magmatico orizzonte di riferimento, i suoi sviluppi a livello internazionale e nazionale, evidenziando le caratteristiche dei diversi e

spesso contraddittori modelli operativi che sono andati affermandosi, presentare un quadro concettuale e delle prospettive applicative dalle quali partire per aprire confronti e dibattiti.

Il testo vuole essere in primo luogo un supporto per chi lavora quotidianamente a contatto con gli adolescenti. Per gli insegnanti e gli operatori sociali che rivestono un ruolo fondamentale con i ragazzi, soprattutto sul fronte delle relazioni. Se abbiamo dei figli e proviamo a pensare alla fatica che tutti i giorni mettiamo nel cercare di educarli e di farli diventare adulti solidi, capaci di affrontare le sfide di tutti i giorni, possiamo immediatamente percepire l'importanza che rivestono le figure educative che i nostri figli incontreranno.

L'educazione tra pari si focalizza su due prospettive parallele, che connotano l'esperienza della scuola superiore:

- l'universo dei pari, degli amici e dei compagni di classe;
- gli adulti che nella scuola detengono ruoli diversi: insegnanti, personale non docente, dirigenti, consulenti, collaboratori.

L'empowered peer education analizza come questi due universi sono in relazione tra loro, quali sono i linguaggi e i modi per innescare percorsi di reciproco riconoscimento, integrazione e valorizzazione. Il manuale approfondisce il concetto di pari, di relazione amicale, di dinamiche e processi di gruppo, dimensioni che segnano fortemente la vita degli adolescenti. Inoltre ridisegna il ruolo di un adulto competente e rispettoso, capace di mettersi in relazione e di creare situazioni efficaci per valorizzare il più possibile il protagonismo dei ragazzi nella promozione dei propri fattori di salute.

Non desideriamo certo fornire indicazioni predefinite alle quali aderire passivamente. Desideriamo invece che il testo venga smontato e analizzato criticamente; ci immaginiamo un lettore che, con la sua professionalità e la sua esperienza, possa essere un interlocutore competente, capace di apportare contributi innovativi al modello e di contestualizzarlo all'ambiente in cui intende applicarlo.

Il volume è stato scritto a sei mani. Gli autori appartengono a realtà diverse, così come differente è il loro percorso formativo ed esperienziale. Tali differenze sono state messe in gioco nella costruzione di questo modello, generando continui confronti e dibattiti sulle scelte da fare nelle diverse fasi della progettazione e della realizzazione delle sperimentazioni. Nella lettura si riscontrerà probabilmente questa pluralità di stili che tuttavia, a nostro parere, è coordinata da un'intima condivisione delle idee progettuali e, soprattutto, della pratica lavorativa.

Nella prima parte del volume vengono descritti lo sviluppo dell'educazione alla salute nella scuola e lo scenario normativo di riferimento.

Viene poi esplorata l'evoluzione storica dell'educazione tra pari a livello nazionale e internazionale, così da descriverne gli sviluppi teorici e mettere a confronto i diversi modelli presenti in letteratura.

L'empowered peer education viene descritta analiticamente in tutti i suoi presupposti fondamentali. Ne delineiamo le principali fonti teoriche di riferimento, gli scenari entro cui ha preso vita e soprattutto le specificità che, a nostro avviso, la rendono particolarmente adatta al lavoro con gli adolescenti.

La struttura metodologica, descritta articolatamente nella seconda parte del volume, è finalizzata a offrire al lettore strumenti per cimentarsi nella progettazione e realizzazione di interventi di empowered peer education. L'obiettivo di questa sezione è, quindi, quello di divenire un riferimento duttile, capace di fornire strumenti adeguati per il supporto alla piena realizzazione di nuovi progetti.

Alla luce di quanto specificato nella parte teorica, il percorso che proponiamo è sviluppato su due anni articolati in più fasi intimamente connesse tra loro. Nel manuale le diverse fasi vengono presentate e introdotte come parte di un unico percorso. Resta però sottinteso che ogni fase, a seconda degli obiettivi specifici, può essere utilizzata a sé e ridefinita *ad hoc* come microintervento educativo.

La struttura generale è stata sperimentata in istituti scolastici molto diversi tra loro e si è rivelata replicabile. Il suo aspetto flessibile e dinamico la rende adatta ad accompagnare gli sviluppi evolutivi del gruppo di educatori tra pari all'interno del contesto organizzativo di riferimento e a ridefinirsi in funzione di essi.

L' intervento degli educatori tra pari

RISULTATO ATTESO

Realizzazione delle azioni preventive/promotive progettate dagli educatori tra pari nel II anno di lavoro

Analisi della fase

Questo paragrafo fornisce le linee guida per supportare gli educatori tra pari nella progettazione e nella realizzazione delle azioni di prevenzione/promozione nella scuola.

Secondo il modello di empowered peer education, il primo anno è interamente dedicato alla formazione del gruppo dei pari. I ragazzi che si sono assunti la responsabilità del progetto sono stati protagonisti di un percorso formativo mirato. Oltre che protagonisti primari sono stati anche i destinatari privilegiati. Nel passaggio al secondo anno l'obiettivo è quello di generare un sensibile allargamento delle ricadute del progetto, sia a livello di promozione del benessere che di prevenzione di specifici comportamenti a rischio. Il gruppo dei pari si fa promotore di una serie di azioni integrate all'interno dell'intero contesto scolastico, con il coinvolgimento trasversale di tutta la popolazione studentesca.

Dalla macro- alla microprogettazione

Nella fase precedente gli educatori tra pari hanno delineato le linee principali del progetto che intendono realizzare nella propria scuola. La macroprogettazione realizzata ha consentito un primo contratto formale tra il gruppo in formazione e il proprio contesto scolastico. Implicitamente si sono assunti delle responsabilità, che intendono sviluppare dando origine a una serie di azioni nella propria scuola. Tuttavia, la definizione generale di obiettivi e azioni non è una base sufficiente per la pianificazione reale dello sviluppo del progetto. È necessario ridefinire in modo molto più dettagliato gli interventi che si vogliono realizzare, per descrivere accuratamente le fasi di lavoro necessarie al raggiungimento degli obiettivi. Occorre sviluppare una microprogettazione accurata, per consentire una chiara distribuzione dei compiti e un piano strategico di azione.

I principali livelli sui quali gli educatori tra pari dovranno sviluppare la microprogettazione sono:

- progettazione e gestione dell'evento lancio: definire come far conoscere all'intera scuola il progetto che intendono sviluppare nelle scuole e come incentivare il coinvolgimento e la partecipazione di tutti;
- progettazione e gestione delle diverse azioni previste: pianificare gli aspetti organizzativi, strategici e operativi;
- definizione delle azioni di valutazione: individuare strumenti per raccogliere costantemente elementi sull'andamento del progetto.

Definire gli obiettivi preventivi e promotivi

Un elemento fondamentale per la buona riuscita del progetto è la definizione condivisa delle motivazioni per le quali ciascuno si impegnerà e si assumerà delle responsabilità nello sviluppo del secondo anno applicativo. Gli educatori tra pari si interrogheranno costantemente sul perché del loro agire, sul senso delle cose che andranno proponendo alla scuola. Risulta fondamentale, quindi, avere progressivamente costruito e interiorizzato delle valide motivazioni. Una spiegazione sentita da altri e ripetuta come propria mostra da subito evidenti elementi di debolezza e fragilità.

La definizione chiara di cosa si voglia raggiungere, del perché delle azioni, aiuterà i pari a finalizzare ogni loro impegno a tale scopo. Per raggiungere un obiettivo di cambiamento non sono importanti solo le azioni, ma anche il modo in cui verranno proposte e questo potrà essere coerente solo se il gruppo ha realmente elaborato e progettato le finalità che intende perseguire.

Definire un piano realistico di azione

È utile condividere con il gruppo la convinzione che le produzioni che si intendono realizzare non sono opere artistiche fini a se stesse, ma si collocano in un percorso preciso in cui l'intento principale è quello di incidere sulla propria realtà scolastica producendo cultura. Alla luce del percorso fatto, il gruppo ha iniziato a intuire quali siano i bisogni e i desideri principali della popolazione scolastica, quale sia la cultura di questa organizzazione. È dalle indagini conoscitive che deve partire qualsiasi azione ed è a esse che si deve costantemente fare riferimento.

Gli educatori tra pari devono tenere presente ciò costantemente, in ogni fase della progettazione e della realizzazione delle azioni, per non perdere il contatto con la realtà e, soprattutto, per evitare ostacoli insormontabili. Sicuramente si presenteranno difficoltà da superare, ma è importante evitare di porsi obiettivi che, molto probabilmente, sarebbe impossibile raggiungere. L'aderenza al contesto e un piano di azione realistico poggiano sull'autovalutazione costante delle proprie motivazioni e competenze e sull'analisi delle risposte dell'ambiente. La conduzione dovrà promuovere la massima consapevolezza su questo duplice livello di indagine, così da accrescere notevolmente le capacità del gruppo di avanzare nonostante le difficoltà, di conciliare flessibilità con progettualità e, soprattutto, di rispondere realmente ai bisogni della scuola.

Costruire un piano di valutazione

La valutazione verrà sviluppata costantemente durante tutto il secondo anno e implicherà la continua collaborazione tra conduzione e educatori tra pari. Infatti, tutti i soggetti coinvolti avranno responsabilità per quanto riguarda la progettazione del disegno di valutazione, degli strumenti di indagine/raccolta dati e della rielaborazione dei dati raccolti. La condizione maggiormente auspicabile sta nella comunicazione costante tra animatori adulti e pari sulle dimensioni che si intendono valutare e sulla distribuzione delle diverse competenze a cui attendere. I livelli di indagine, che si svilupperanno parallelamente, sono essenzialmente due:

1. Con il gruppo dei pari

Valutazione di processo: verrà realizzato un monitoraggio costante di tutti gli accadimenti relativi alle diverse fasi del progetto.

Valutazione di esito: verranno promosse misurazioni pre- e post-intervento relative a diversi livelli di: soddisfazione, competenze maturate, percezione del proprio potere d'azione, ecc.

2. Con la popolazione scolastica

Valutazione di processo: verrà curata direttamente dal gruppo dei pari, con la misurazione *in itinere* di alcuni indicatori utili a verificare il buon andamento delle iniziative.

Valutazione di esito: verrà realizzata attraverso la somministrazione antecedente e successiva all'intervento di strumenti di valutazione relativi ai temi e agli obiettivi scelti dagli educatori tra pari, per valutare l'efficacia delle azioni promosse.

Le modalità con cui realizzare queste azioni di valutazione saranno definite *ad hoc*, sulla base dell'oggetto di lavoro che gli educatori tra pari intendono sviluppare. Indipendentemente dalle singole esperienze, sono auspicabili in ogni caso modalità di indagine che favoriscano l'autovalutazione e, in qualsiasi caso, è fondamentale che i dati raccolti vengano condivisi e confrontati con la popolazione da cui provengono (cfr. capitolo dodicesimo).

Atteggiamento della conduzione

La funzione degli animatori adulti in questo secondo anno applicativo resta di cruciale importanza. Il rapporto tra gruppo degli educatori tra pari e conduzione è a una svolta importante. Vanno progressivamente definite le specifiche responsabilità e competenze.

Per quanto riguarda le prime, gli animatori adulti devono cogliere il giusto equilibrio tra condivisione delle responsabilità e promozione dell'autonomia. In tutto il secondo anno l'adulto referente del progetto continua ad avere un ruolo molto attivo, ma la sua funzione si sposta progressivamente dalla conduzione al counseling. Alcune funzioni restano di sua pertinenza e deve chiaramente mostrare agli educatori tra pari di essere coinvolto quanto loro nella buona riuscita del progetto. Il conduttore resta dentro al flusso delle azioni e dei contatti che si devono curare per lo sviluppo del progetto e anche lui si assume dei compiti che porta a termine. Inoltre ha una funzione importante nella mediazione con il contesto scolastico. In alcuni passaggi deve presidiare la comunicazione ufficiale, svolge ruolo di mediazione nel delicato processo di costruzione di nuove reti di collaborazione diretta tra organi istituzionali della scuola e educatori tra pari.

Oltre a questo ruolo molto attivo, la conduzione deve promuovere una rappresentazione di sé come qualcosa di cui progressivamente si può fare a meno. Deve valutare attentamente tutti gli aspetti che riguardano le modalità attraverso le quali il gruppo degli educatori tra pari opera e si relaziona con il

proprio contesto. Il conduttore deve riuscire, oltre che a vivere da vicino l'esperienza spesso entusiasmante legata alla fase applicativa del progetto, anche a mantenere alto il livello di attenzione su come evolve il potere decisionale e gestionale del gruppo. Vanno curate piccole attenzioni che sanciscono progressivamente il passaggio delle consegne, così da accrescere il senso di autoefficacia del gruppo. Al termine del secondo anno, gli educatori tra pari devono avere ben chiaro quali siano gli elementi da monitorare per una buona evoluzione di un progetto nella scuola, quali siano le figure istituzionali strategiche con cui interagire, quali siano i diversi aspetti organizzativi e gestionali che bisogna monitorare. La conduzione, per realizzare questo obiettivo, deve costantemente comunicare con il gruppo dei pari, deve condividere con esso ogni scelta operativa e strategica. La condivisione delle responsabilità e il passaggio delle informazioni è il primo anello fondamentale su cui si fonda l'allargamento della leadership.

Per quanto riguarda l'area delle competenze, anche su questo fronte valgono le indicazioni espresse precedentemente: apportare un proprio contributo specifico alla buona riuscita del progetto e, nello stesso tempo, intuire quando il gruppo ha risorse proprie da mettere in gioco o quando è necessario per il gruppo sostare in una fase di crisi, allo scopo di attivare al proprio interno strategie innovative. Ogni conduttore, nello svolgere il ruolo di consulente, si baserà su competenze e stili che gli sono propri. La personalizzazione dell'intervento è implicita nelle diverse professionalità e iter formativi da cui gli animatori adulti provengono. Questo presupposto rende ancora più auspicabile la co-conduzione, quale garanzia di integrazione di prospettive diverse nel medesimo percorso.

Al di là delle specifiche differenze, le competenze di base che ogni conduttore dovrà mettere in gioco sono quelle relative al supporto della progettazione e del monitoraggio.

Considerazioni sulla fase

Nella logica del percorso che ha guidato la strutturazione di questa seconda parte del volume, non è possibile definire a priori quali saranno gli obiettivi che gli educatori tra pari intendono raggiungere e le azioni che gli consentiranno di perseguire tali fini. Questi elementi vengono definiti attraverso un processo progressivo di analisi del contesto e di formulazione delle ipotesi di lavoro, nel quale i pari detengono totalmente il potere decisionale. Lo svolgimento delle fasi precedenti consentirà di definire chiaramente un tema di interesse, come la scuola si colloca rispetto a questo tema e i desideri/bisogni a esso correlati e, inoltre, come il gruppo dei pari intende agire nel contesto scolastico. È implicito che ogni

gruppo elaborerà scelte differenziate e riferite a un determinato sistema che non è possibile assumere come strategie generalizzabili. Di fatto predefinire questi aspetti significherebbe snaturare l'anima del nostro modello, che pone la ricerca-azione come orientamento generale per la massima personalizzazione delle scelte progettuali. L'azione proposta dagli educatori tra pari nella scuola, che apparentemente può risultare il punto di partenza, è in realtà il frutto di un complesso processo di crescita del gruppo, cimentatosi in una spirale di pensiero-azione-rielaborazione. Una dinamica costantemente in evoluzione, che ha promosso la costruzione di un nucleo di soggetti capaci di lavorare insieme. Apprendimento collaterale, ma non meno importante, è rappresentato indubbiamente dalla costruzione di linguaggi e significati condivisi nel trattare i fatti di tutti i giorni, gli aspetti espliciti e impliciti che connotano la loro esperienza di studenti e quella dei loro compagni.

Come già precisato nelle note introduttive, una finalità implicita di questo manuale è quella di poter essere utilizzato in modo flessibile. Ogni parte è costruita per poter venire usata anche indipendentemente dalle altre. Ciò non toglie che l'intenzione degli autori sia quella di presentare il percorso complessivo, i legami che collegano una fase all'altra, un risultato alle sue ricadute operative. Nell'ambito di questo approccio, la scelta del presente capitolo è quella di focalizzarsi sulle impostazioni metodologiche, lasciando momentaneamente da parte i contenuti. Nella realtà, questa operazione di separazione dei due piani è molto più sottile e complessa. I contenuti agiscono potentemente sulle scelte metodologiche in tutte le fasi di realizzazione del progetto. Ciò nonostante può essere utile condividere una solida struttura metodologica, presupposto fondamentale per garantire a posteriori una flessibilità evolutiva, che tende verso obiettivi chiari e definiti. Non si intende certo promuovere un iter rigido, delle procedure da eseguire, ma piuttosto offrire uno scenario che orienta e consente una personalizzazione più consapevole. Come i modelli di progettazione di tipo più partecipativo, che prevedono quindi un altissimo livello di flessibilità e di adattamento costante alla realtà, anche questa fase privilegia la definizione di tappe metodologiche, che consentono un disegno strategico definito e monitorabile.

Le dimensioni che i conduttori dovranno promuovere e presidiare contemporaneamente resteranno sostanzialmente due:

- La dimensione esterna: come si sviluppa l'azione degli educatori tra pari nella scuola, e quali elementi emergono dall'osservazione e dall'analisi del contesto in cui si sta intervenendo?
- La dimensione interna: cosa succede al gruppo degli educatori tra pari mentre è impegnato nello sviluppo della sua azione nella scuola?