

La Peer Education e il Peer Learning Una metodologia di lavoro per il Lifelong Learning

di Bruno Schettini¹

Premessa

Prima di avviare le riflessioni che seguono, desidero introdurre alcune pertinenti note che attengono al recentissimo Rapporto dell'OCDE (Messico, 16 giugno 2009) che contiene uno studio condotto su 24 paesi, fra cui anche l'Italia. La ricerca è denominata con l'acronimo "TALIS"². Fra le altre considerazioni, la Ricerca sostiene che in molti casi si è transitati da una "modello del deficit", all'interno della quale il destinatario è considerato quasi un recipiente vuoto che bisogna colmare, al "modello del dialogo" con una graduale estensione della qualifica di "esperto", nel senso di "expertise", sulla base del fatto che ogni studente è portatore di conoscenze da scambiare e di esperienze che rappresentano il punto di appoggio di ogni nuova acquisizione.

Non a caso la relazione che mi è stata chiesta ha come tema centrale proprio la *peer education* e il *peer learning*, tema considerato sia in senso stretto dal versante scolastico che da quello del *lifelong learning*, in quanto metodologia di lavoro didattico ed educativo con studenti della scuola del mattino ma anche e soprattutto con studenti adulti.

La Ricerca oscilla fra due rilievi importanti; da un lato, nella maggior parte dei casi, compresa l'Italia, prevale la pratica di trasmettere la conoscenza secondo un flusso unidirezionale e, dall'altro, a livello mondiale il campione mostra che i docenti ormai vedono gli studenti come parte attiva del processo formativo; questa tendenza però prevale ed è acquisita nell'Europa del Nord, Repubblica di Corea e Australia, mentre l'Europa meridionale, il Brasile e la Malesia si distinguono per un atteggiamento alquanto fedele a una visione tradizionale della didattica. In una classifica in base ai modelli didattici adottati si nota che l'Italia è l'unico paese dove gli insegnanti mostrano di prediligere un modello di trasmissione diretta delle nozioni a un modello di partecipazione, che coinvolge lo studente nel processo di ricerca e di critica dei temi affrontati in classe; tuttavia, dal Rapporto emerge che le due visioni dell'insegnamento non sono necessariamente contrapposte e non si escludono a vicenda³, mentre ci sono però punte significative di divergenza nell'area scandinava e anglosassone dove prevale il modello partecipativo ("constructivist") che rifiuta l'approccio tradizionale.

D'altra parte, proprio la trasformazione del CTP in CPIA esige la diffusione del modello didattico partecipativo che chiama in causa tre nuove competenze chiave che il docente di IdA deve acquisire o ottimizzare per gli anni a venire; la prima consiste nel sapere costruire un nuovo rapporto con il sapere personale e didattico che potrebbe essere sintetizzata nella felice immagine, indicata da Edgar Morin, della "Testa ben fatta" piuttosto che della testa ben riempita; la seconda, consiste in un nuovo modo di insegnare che potrebbe essere indicato nella strategia dell'insegnamento per competenze all'interno della metodologia del *problem solving*; la terza, infine, è quella di creare contesti di insegnamento-apprendimento in cui l'azione collaborativa e cooperativa, in modalità blended, consenta alla popolazione studentesca giovane ed adulta di

¹ Bruno SCHETTINI, professore di I fascia di Pedagogia generale e sociale (cattedra di educazione degli adulti). Dipartimento di Psicologia della Seconda Università degli Studi di Napoli. (email: bruno.schettini@unina2.it – sito: www.istruzione-degli-adulti.it)

² "Teaching And Learning International Survey"; il Rapporto, di 300 pagine, si intitola "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis". Per ciascun paese sono state considerate 200 scuole e 90.000 fra presidi e insegnanti che rappresentano oltre di 2milioni di professionisti nei 24 paesi partecipanti all'indagine. Venti quattro paesi hanno preso parte alla prima Talis: Australia, Austria, Belgio, Brasile, Bulgaria, Danimarca, Estonia, Ungheria, Islanda, Irlanda, Italia, Repubblica di Corea, Lituania, Malta, Malesia, Messico, Paesi Bassi, Norvegia, Polonia, Portogallo, Spagna, Repubblica Slovacca, Slovenia e Turchia. Sull'argomento, oltre al Rapporto pubblicato sul sito dell'OCDE: <http://www.oecd.org/edu/talis>, si rinvia a: PRISCIANTELLI G., Cosa significa insegnare?, in "eco l'educazione sostenibile", n.7 (2009), pp.18-19.

³ Cf. PRISCIANTELLI G., *op.cit.*

esprimere quell'apprendimento proveniente dall'esperienza e da altre pratiche di vita informali intorno alle quali essi hanno costruito quel sapere non formalizzato che ha, comunque, consentito loro di vivere e di orientarsi nelle società di appartenenza e/o di provenienza, di trasmetterlo fra pari e dalle società adulte a quelle più giovani.

D'altra parte, Siamo entrati già da un po' di tempo in una nuova fase storica. Il Consiglio di Lisbona ha segnato una tappa decisiva per una società che intende definirsi della conoscenza, con tutte le conseguenze che tale evoluzione implica sulla vita culturale, economica e sociale.

Nella società della conoscenza uno dei principali fattori di sviluppo è la capacità di valorizzare costantemente tutte le informazioni e le conoscenze con un'attenta manutenzione di esse. Il fattore migratorio sta radicalmente trasformando la struttura demografica della popolazione.

Pertanto, se vogliamo essere all'altezza dei tempi è necessaria una strategia che sappia misurarsi con queste sfide; in questa impresa sappiamo bene che l'educazione degli adulti può rappresentare una strategia essenziale.

D'altra parte, i dati delle indagini "ALL" dell'OCSE e SAPA sugli Strumenti di Alfabetizzazione della Popolazione Adulta" realizzati dall'INVALSI indicano che i livelli delle competenze di base e di istruzione della nostra popolazione adulta sono ancora troppo bassi; come ancora troppo basso è il suo livello di partecipazione ad attività di formazione.

Da questo punto di vista, il Ministero dell'Istruzione da tempo ha ribadito la necessità di :

1. potenziare le competenze di base della popolazione adulta, anche sulla base delle indicazioni europee in materia;
2. innalzare i livelli di istruzione dei giovani adulti;
3. promuovere, per tali fini, le reti tra quanti si occupano di istruzione formale e coloro che si occupano di acculturazione di tipo informale, valorizzando i saperi di ciascun adulto.

Non è il caso di tralasciare che diverse esperienze e sperimentazioni sono sorte in Italia, predisposte dal Ministero, che hanno funzionato da volano o come una sorta di acceleratore virtuoso in grado di assicurare plusvalenza all'impresa a cui siamo chiamati per rilanciare l'EdA verso gli obiettivi delle competenze chiave per l'educazione permanente. Cito, senza approfondire:

1) Il progetto EdALab, di sostegno allo sviluppo dell'istruzione degli adulti, attraverso l'attivazione di laboratori territoriali per l'innovazione didattica, organizzativa e metodologica, realizzato dagli ex IRRE d'intesa con gli USR ed in collaborazione con l'INDIRE e l'INVALSI;

2) Il progetto E(da)-Learning, per l'implementazione e la diffusione di "ambienti multimediali di apprendimento", anche attraverso la produzione di Learning Object, elaborati dalle istituzioni scolastiche e destinati agli adulti frequentanti i corsi serali.

3) il progetto PuntoEDU/EdA, di formazione a distanza per operatori dell'EDA⁴.

Apprendimento e insegnamento fra *peer education* e *peer learning*

Siamo ora giunti al cuore della riflessione metodologica sulla *peer education* e sul *peer learning*, ma è inutile dire che delle tre competenze indicate in precedenza, le ultime due si giocano prioritariamente sul piano relazionale in un contesto che vede il docente farsi promotore di quelle

competenze chiave per l'apprendimento permanente, il possesso delle quali, da parte degli studenti, consente di dare corpo alle tre finalità strategiche individuate a Lisbona nel 2000 e cioè la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione".

⁴ Cf. Amelio S., *L'Educazione degli Adulti nel sistema di istruzione: nuovi scenari e nuovi strumenti*, in "LLL Focus On Lifelong Lifewide Learning", Rivista Internazionale di Edaforum, Anno 2, n.4 (2006).

Il metodo del "peer to peer"⁵ in educazione e nell'apprendimento consente, com'è noto in letteratura e come emerge dalle esperienze, di potenziare la dimensione sociale dell'apprendimento e di veicolare con maggiore efficacia l'insegnamento delle *life skills* idonee a formare o a rafforzare l'efficacia individuale e collettiva indispensabili per il raggiungimento del successo formativo da parte di ogni studente giovane o adulto che sia. Questa metodologia è trasversale alle varie aree ed azioni previste dal Piano dell'Offerta Formativa; a suo tempo, infatti, il Ministero della Pubblica Istruzione ha aderito al progetto internazionale *Peer education* nell'ambito del programma di ricerca e intervento per prevenire e ridurre fenomeni di dipendenza e devianza

psicopatologica nelle scuole (art. 2 della Direttiva 292 del 312/99); tuttavia la *peer education*, come si dirà più avanti, può essere considerata una metodologia strategica – non l'unica – anche sul versante scolastico e del *lifelong learning* come ci insegnano molte esperienze.

Con il termine "pari" indichiamo persone che possono anche essere molto diverse tra loro, che però possono condividere scopi e progetti comuni, purché ciascuno riconosca la dignità del contributo, dell'esperienza e della responsabilità degli altri senza negare le diversità.

Qui occorrerebbe scendere in un approfondimento fra apprendimento collaborativo e apprendimento cooperativo che però tralascio, rinviando alla nota in calce alla relazione⁶.

⁵ In questa Relazione l'accezione "peer to peer" non è assunta secondo la definizione indicata dal Glossario e-Learning dell'Asfor (edizione 2003) secondo il quale il **Peer to peer learning** è "La condivisione delle esperienze tra studenti o colleghi è uno degli elementi principali di passaggio delle competenze all'interno di classe o di un'impresa. Il P2P offre parecchie applicazioni pratiche e l'e-learning può usufruire di questo tipo di tecnologia. Le soluzioni tradizionali di Knowledge Management (KM) e di e-learning si basano sulla raccolta centralizzata di materiale online alla quale accedono i client. La soluzione P2P si basa sulla indicizzazione di materiali residenti su singole postazioni client alle quali l'utente può accedere per ricevere/scambiare risorse. Le tecnologie P2P, focalizzandosi sul lavoro di gruppo, possono migliorare il modo di lavorare e di apprendere ma, soprattutto, promuovono una fusione e una circolarità tra i due momenti. Gli utenti all'interno della rete possono cercare, condividere, valutare e scaricare contenuti creati da qualunque altro utente appartenente al gruppo. (Vedi anche Collaborative learning)., ma per indicare la dinamica del rapporto fra e con i pari. Il Glossario e-learning dell'Asfor si riferisce al lavoro on-line e così anche al "Collaborative Learning". Lo stesso Glossario a proposito definisce il **Collaborative Learning** o **Apprendimento Collaborativo** come la "Modalità di apprendimento che si basa sull'interazione all'interno di un gruppo di allievi. Secondo alcuni autori, nella cooperazione ciascun componente del gruppo esegue un compito specifico, mentre nella collaborazione ognuno lavora su tutte le parti del compito complessivo. La cooperazione è una situazione in cui gli attori con ruoli e funzioni, meglio definiti rispetto alla collaborazione, lavorano per uno stesso obiettivo; per esempio, costruire un testo a più mani. In generale, in rete le attività propriamente cooperative risultano più difficili di quelle collaborative poiché richiedono decisioni già assunte (ad esempio la scelta del tema del progetto, individuazione di un coordinatore, ecc.), definizione dei ruoli e strumenti tecnologici più strutturati: aspetti che, per essere decisi totalmente in rete, comportano un notevole numero di interazioni". Inoltre, sul punto cf. *Glossario ENEA* all'indirizzo: <http://www.campus.enea.it/glossario>. Inoltre, infra, n.7.

Peer Collaboration - Letteralmente *Collaborazione tra pari*, è una metodologia formativa in base alla quale i discenti devono apprendere un contenuto o risolvere un problema basandosi sul reciproco aiuto e sull'integrazione delle competenze e delle abilità di ciascuno.

Peer education - Letteralmente, *Educazione tra pari*. Una strategia educativa volta ad attivare un processo naturale di passaggio di conoscenze, di emozioni e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status (per età, background o interesse); un intervento, secondo questa prospettiva, che innesca un processo di comunicazione globale.

Peer to peer learning - La condivisione delle esperienze tra studenti o colleghi è uno degli elementi principali di passaggio delle competenze all'interno di una classe o di un'impresa. Il P2P offre parecchie applicazioni pratiche e l'e-learning può usufruire di questo tipo di tecnologia. Le soluzioni tradizionali di *Knowledge Management (KM)* e di e-learning si basano sulla raccolta centralizzata di materiale online alla quale accedono i client. La soluzione P2P si basa sulla indicizzazione di materiali residenti su singole postazioni client alle quali l'utente può accedere per ricevere/scambiare risorse. Le tecnologie P2P, focalizzandosi sul lavoro di gruppo, possono migliorare il modo di lavorare e di apprendere ma, soprattutto, promuovono una fusione e una circolarità tra i due momenti. Gli utenti all'interno della rete possono cercare, condividere, valutare e scaricare contenuti creati da qualunque altro utente appartenente al gruppo.

Peer tutoring - Metodo basato su di un approccio cooperativo dell'apprendimento. Gli allievi vengono divisi in coppie o in piccoli gruppi e si sceglie di volta in volta uno di loro per svolgere il ruolo di docente e spiegare ai suoi colleghi il tema da trattare.

⁶ **Apprendimento collaborativo**: dove i partecipanti ai corsi lavorano in piccoli gruppi di apprendimento per definire un problema per quanto riguarda la pratica di apprendimento distribuito in rete più favorevole al lavoro del gruppo collaborativo. Lo scopo è quello di aiutare i partecipanti:

- a capire sperimentalmente e valutare criticamente la natura e la complessità del lavoro di gruppo collaborativo negli ambienti di apprendimento virtuali. Questa comprensione contribuisce allo sviluppo della loro pratica professionale nell'apprendimento in rete.
- a lavorare in collaborazione su di un problema condiviso che condurrà ad un risultato inseribile in un portfolio che sarà poi condiviso con altri gruppi di apprendimento.
- a riflettere criticamente sull'esperienza di utilizzare una serie di strumenti di autoanalisi. Il risultato di questa riflessione critica è poi messo a disposizione dei membri del gruppo di apprendimento, che offrono anche la loro valutazione all'auto analisi di ciascun partecipante.

In altre parole, il metodo si basa sull'educazione tra cittadini, che si riconoscono come pari perché membri della stessa comunità scolastica, locale, ma anche lavorativa (l'apprendimento nelle organizzazioni è l'esempio più classico).

La metodologia della *peer education* è qui intesa soprattutto come trasmissione informale e orizzontale delle conoscenze e delle abilità, che permette di ridurre la relativa incapacità dell'educazione formale e verticale a realizzare quei processi formativi tradizionali atti ad aiutare gli studenti, in quanto cittadini in formazione, ad individuare il senso del loro esistere come individui e come collettività, a investire le loro risorse in un processo di crescita che li valorizzi e li renda protagonisti critici di quegli stessi processi formativi che li coinvolgono all'interno della scuola dell'autonomia.

La *peer education*, per essere attuata, richiede innanzitutto da parte dei docenti la fiducia nella partecipazione della popolazione studentesca ai processi formativi e di riforma della scuola e da parte degli studenti, ivi inclusi gli studenti adulti, la disponibilità ad assumere responsabilità.

Il metodo, infatti, prevede che alcuni alunni di una classe assumano nei confronti dei compagni il ruolo di *peer educator* nella realizzazione di un progetto di miglioramento; educatori di pari o fra

pai che la classe stessa, sotto la guida di un docente, appositamente formato, ha individuato, senza confondere ovviamente la *peer education* con i gruppi di auto e mutuo aiuto. Si tratta di valorizzare tutti secondo le personali *skills* creando, quindi, un *turnover* fra i *peer educators* di volta in volta individuati. La scelta dei *peer educators* è l'aspetto più delicato in un gruppo classe e deve essere effettuata in base a criteri che variano secondo gli obiettivi che si vogliono raggiungere e le attività che s'intendono realizzare, ma anche secondo la personalità degli studenti.

Rendere protagonisti gli studenti aiuta i docenti ad attuare l'approccio costruzionistico e relazionale nell'attività didattica ed educativa che produce un coinvolgimento attivo ed accresce la motivazione

intrinseca attivando quei processi necessari a conseguire un apprendimento significativo in grado di influire sui comportamenti e sulla volontà di migliorare le performances personali. In questo senso la *peer education* è cosa diversa rispetto al *cooperative learning* che ha alle sue spalle un approccio teorico di tipo più marcatamente cognitivistico sia pure in un contesto di gruppo di tipo circolare relazionale.

Secondo l'Unesco, con la denominazione "peer education", s'intende "l'impiego di soggetti appartenenti a un determinato gruppo (sociale, etnico, di genere) allo scopo di facilitare il cambiamento presso gli altri componenti del medesimo gruppo". Quasi sempre, tuttavia, essa

viene intesa nella particolare accezione di "educazione tra coetanei". Dalla definizione si evince che lo scopo di tale metodologia è il cambiamento.

Affermatasi negli ultimi quindici anni, ma con radici che affondano nelle elaborazioni teoriche e nelle sperimentazioni degli anni Sessanta, la *peer education* è una strategia educativa flessibile;

Apprendimento cooperativo: dove gli individui all'interno di un gruppo di apprendimento definiscono un'agenda per dell'assegnazione dei compiti del corso scelta da loro stessi consultandosi con i loro allievi e tutor. Questa assegnazione è progettata intorno ad un problema o ad una questione reale che loro affrontano nella loro pratica professionale (o che la loro organizzazione affronta) e che è possibile sviluppare tramite la ricerca-azione. Il centro del problema è sempre intorno ad un aspetto dell'apprendere in rete. Questa forma di apprendimento è basata su principi di apprendimento auto-controllato, così come i principi di apprendimento cooperativo. I partecipanti lavorano in cooperazione negli ambienti di apprendimento virtuali per aiutarsi e sostenersi a vicenda nel:

- definire il problema ed il relativo scopo generale.
- considerare l'appropriatezza come compito per i Master sia quello di chiarire qualche aspetto della pratica professionale basata sui problemi, sia contribuire ad una comprensione dei processi di apprendimento in rete.
- offrire supporto reciproco nell'individuazione di risorse utili nell'esaminare i sostegni teorici per l'analisi dei problema o la questione da indagare e nel considerare le implicazioni per la pratica dell'apprendimento professionale in rete
- partecipare a procedure di revisione collaborative (individuo/gruppo/tutor) e di valutazione dove ogni partecipante individua un insieme dei test di verifica di cui se ne auspica l'utilizzo tra i membri del gruppo per lo sviluppo di giudizi circa l'assegnazione, oltre che nell'uso di un insieme di test di verifica offerti dal tutor (sul punto, cf: McCONNELL D., *Progettare comunità di apprendimento distribuito*, in FORM@RE – Newsletter per la formazione in rete (2004), Erickson, portale Internet <http://www.formare.erickson.it>).

qualcuno l'ha definita anche "rivoluzionaria". Si potrebbe dire che essa riprende il concetto Freiriano che "nessuno educa nessuno, ma tutti si educano di loro", in quanto sposta la centralità del ruolo pedagogico (e la quota di potere a esso associato) dall'esperto tradizionale, adulto e professionalizzato, allo studente opportunamente "addestrato". Essa si dimostra vincente rispetto agli approcci pedagogici classici di tipo monodirezionale: dall'insegnante all'allievo. È dimostrato che, in tali contesti, la prescrizione autoritaria può rivelarsi ininfluenza o persino controproducente. La *peer education*, al contrario, mette in gioco anche emozioni e competenze relazionali che consentono al messaggio in/formativo di pervenire al suo scopo. Per la prima volta, infatti, ci si rivolge agli aspetti prevalentemente affettivi e relazionali dell'azione educativa, che non vive di sole risorse economiche, ma si avvale di aspetti relazionali e socializzanti che oltrepassano le variabili strutturali del processo educativo di tipo strettamente cognitivo.

L'educazione fra pari mette in primo piano la relazione, come aspetto nuovo e specifico su tre livelli: sulla relazione che gli adulti devono avere con i giovani; che i giovani devono avere con gli adulti; infine, che gli attori sociali devono avere tra loro.

Dunque, la riflessione si sposta sul "capitale sociale" che, invece di essere inteso in senso puramente economico, deve essere riferito al suo più intimo significato relativo, cioè, alla comunità che si incontra con i soggetti che ne fanno parte e con le relazioni che gli stessi costruiscono.

Non bisogna dare per scontato che relazioni sociali e relazioni che costituiscono il capitale sociale coincidano. Le relazioni a cui ci si riferisce sono caratterizzate dal riconoscimento dell'identità dei partecipanti, nonché da forme di solidarietà e reciprocità tra questi.

Non costituiscono capitale sociale tutte quelle relazioni in cui non vi è riconoscimento dell'altro e della sua identità, conflitto e annullamento di parti dell'identità dell'altro.

La *peer education* identifica una strategia educativa volta ad attivare un processo spontaneo di passaggio di conoscenze, di emozioni e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri del gruppo di pari status; un intervento che mette in moto un processo di comunicazione globale, caratterizzato da un'esperienza profonda ed intensa e da un forte atteggiamento di ricerca di autenticità e di sintonia tra i soggetti coinvolti. Questa pratica, quando

praticata, va oltre la consueta azione educativa e diviene una vera e propria occasione per il singolo soggetto, il gruppo dei pari o la classe scolastica, per discutere liberamente e sviluppare momenti transferali intensi⁷.

Il modello della *peer education*, fra l'altro, è stato individuato anche nella ricerca Sapa/Regione Campania: "*Pubblici resistenti e domanda sociale debole*", condotta dalla cattedra di educazione degli adulti della SUN in convenzione con l'Invalsi su disposizione del Miur, ricerca attualmente riconvenzionata.

Condotta secondo la metodologia della ricerca-azione, essa ha fatto emergere la possibilità, ma anche la necessità di individuare una molteplice tipologia di modelli organizzativi di rete per il *lifelong learning*, e, per ciò che ci riguarda, due possibili modelli di intervento per l'educazione degli adulti che vanno nella direzione della reciprocità; in particolare, essi sono: il "*Modello associazionistico-partecipativo o della circolarità delle conoscenze*" e il "*Modello della mutua acculturazione o della riqualificazione*". Non mi addentro su questo, ma non è inutile ricordare che

⁷ BODA G., *Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*, Milano, La Nuova Italia, 2001. Dello stesso A. (2006), *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, Franco Angeli, Milano. Per un chiarimento del concetto e della pratica, cf. *Training for Trainers, Peer Education* pubblicato dal Joint Interagency Group on Young People's Health Development and Protection in Europe and Central Asia (IAG): "[...] l'educazione fra pari è il processo grazie al quale dei giovani, istruiti e motivati, intraprendono lungo un periodo di tempo attività educative, informali o organizzate, con i loro pari (i propri simili per età, background e interessi), al fine di sviluppare il loro sapere, modi di fare, credenze e abilità e per renderli responsabili e proteggere la loro propria salute. L'educazione fra pari ha luogo in piccoli gruppi o con un contatto individuale e in molteplici posti: in scuole e università, circoli, chiese, luoghi di lavoro, sulla strada o in un rifugio o dove i giovani si incontrano".

L'intero manuale è scaricabile da: http://www.youthpeer.org/upload/resources/155_ResFile_Manual.pdf.

“animare un partenariato istituzionale e sociale che dia gambe all’Accordo del 2000, per costruire tutti insieme una strategia di potenziamento del sistema, rappresenta l’unica strada possibile per un autentico rilancio dell’Eda verso il 2010”⁸ e oltre. Il Rapporto di ricerca è sul sito dell’Invalsi⁹.

Il principio di efficacia dell’educazione, mediante il modello della reciprocità fra pari risiede nell’attitudine degli attori sociali a orientare i propri comportamenti non soltanto sulla scorta delle informazioni ricevute, ma anche sulla base di ciò che fanno i coetanei, e in particolare coloro che possono proporsi informalmente come figure di riferimento. L’educatore coetaneo è una persona che più di qualsiasi esperto ha accesso all’universo valoriale, linguistico e simbolico dei propri pari, decodifica - soprattutto vive - il loro linguaggio, anche segnico, e ha, quindi, l’abilità di stabilire un rapporto di comunicazione con i soggetti con cui entra in contatto. L’autorevolezza del *peer educator* non nasce dallo *status*, ma dall’autorevolezza che risiede nel fatto che egli vive lo stesso contesto di significati e di problematiche e riesce anche a posizionarsi in modo da problematizzarle, divenendo un coetaneo autorevole, ma non autoritario o dogmatico egli, cioè, assume un ruolo riconosciuto e attribuitogli all’interno di quella che oggi è definita la *life’s tapestry* (lett: tappezzeria cioè mosaico della vita).

E’ evidente, quindi, il bisogno di comprendere il senso dell’adozione di un nuovo paradigma pedagogico senza incorrere nel riduzionismo da slogan o da soluzione buona per ogni circostanza.

Diversi sono gli approcci, i riferimenti teorici e le pratiche che si richiamano o che si definiscono di *peer education*. Difficile individuare anche gli antecedenti storici di tale modello che forse sono rinvenibili nel *metodo monitoriale*: forma di istruzione già nota nell’Inghilterra di inizio Ottocento (*monitorial system*) che, a partire dagli anni sessanta, è stata sperimentata in diversi contesti (scuola, comunità...) e con target differenti (bambini di età prescolare, alunni di scuola elementare

o scuola media, infine adulti). Questa pratica fu utilizzata dai colonialisti inglesi per diffondere in modo rapido e poco costoso, la lingua inglese e le nuove leggi a cui attenersi, ma venne anche utilizzata in altri paesi in via di industrializzazione per rispondere ai bisogni di alfabetizzazione dei bambini appartenenti a classi svantaggiate. Ferme restando alcune similitudini, tuttavia la principale differenza tra il metodo monitoriale e molte pratiche contemporanee di *peer education* risiede nel fatto che il metodo monitoriale viene pianificato in modo centralizzato, in base a esigenze che non derivano necessariamente dai bisogni del *target* finale mentre nella *peer education* centrale è il ruolo ed anche “il potere” dei cosiddetti destinatari. Inoltre, l’obiettivo della *peer education* non dovrebbe limitarsi a trasmettere delle mere nozioni tecniche da diffondere ad altri pari (modello depositario o dell’accumulazione), ma a promuovere strumenti di analisi,

riflessione, di partecipazione finalizzati alla promozione del pensiero critico ed alla promozione di capitale umano e sociale (modello dell’*empowerment*)¹⁰.

⁸ Cf. Amelio S., *op.cit.*

⁹ Sul punto, cf. SCHETTINI B., *La ricerca Sapa-Regione Campania*, in “Percorsi”, Formazione 80, dicembre 2008, pp.29-30 ed anche GALLINA V., *Pubblici resistenti all’Educazione in età adulta o debolezza nella governance degli interventi?*, in “Percorsi”. Formazione 80, dicembre 2008, pp.27-29.

¹⁰ L’educazione tra pari designa oggi un processo formativo complesso sia per la molteplicità di teorie di riferimento (studi sul giudizio morale di Piaget, il costruttivismo di Vygotskij, la teoria sociocognitiva di Bandura..) su cui si basano le varie esperienze, sia per le diverse tipologie di intervento etichettate come progetti di *peer education*.

Questi possono essere suddivisi a loro volta in *programmi orientati al progresso cognitivo* e in *programmi orientati al cambiamento di atteggiamenti e alla modifica del comportamento*. Tra questi si citano:

- **peer counseling**. Questo tipo di intervento vuole modificare gli atteggiamenti su “temi sensibili” generali (promozione della salute) o specifici (prevenzione gravidanze indesiderate, abuso di alcol, disturbi alimentazione..). Si attua coinvolgendo spesso gli alunni delle Scuole Medie Inferiori e Superiori in una situazione relazionale diadica focalizzata sull’ascolto piuttosto che sulla trasmissione di informazioni e competenze;
- **peer support**. Il “sostegno tra pari” è un metodo adottato per affrontare i temi della promozione della salute e della prevenzione di comportamenti a rischio;
- **peer modeling**. I pari sono un modello per i coetanei sia con difficoltà che senza difficoltà. Questo metodo è stato applicato in interventi di prevenzione del consumo di alcol o fumo, ma anche in esperienze di promozione di comportamenti tolleranti;

In questo senso vanno lette, per esempio, sia le pratiche di alfabetizzazione di Paulo Freire nel NE del Brasile, ma anche l'esperienza del tutto singolare di Barbiana dove gli alunni più grandi per età o già più esperti aiutavano gli altri compagni, ma anche l'attività di animazione sociale e culturale svolta da Danilo Dolci a Partinico e a Trappeto, in Sicilia, dove egli di fatto fu un *peer educator*.

Diverse ed interessanti sono le esperienze che evidenziano uno sviluppo "dell'oggetto" pedagogico denominato *peer education*. Ma forte è il rischio di delegare alla "parola magica" *peer education* i più diversi progetti di prevenzione, secondo una logica che segue più i bisogni degli operatori che quelli dei soggetti cosiddetti "a rischio". Ma non è questo l'unico rischio. Forte è anche il rischio di interpretare ed utilizzare la "risorsa peer" come "delega" di temi, questioni, responsabilità che non possono ricadere solo sui *peer* o al contrario di utilizzare i ragazzi come mera "estensione" degli adulti; da una parte, quindi, al *peer* viene dato lo spazio e la prospettiva dell'intervento autorevole, ma, dall'altra il *peer* diventa un soggetto addestrato da un professionista a clonarlo. Spesso, infatti, la *peer education* rischia di essere la proiezione mal riuscita di desideri e bisogni che riguardano gli adulti che, di fatto, riutilizzano sotto mentite spoglie, il vecchio metodo monitoriale con una logica adultocentrica e calata dall'alto, ribadendo anche quella scissione tra scuola – come espressione di saperi e valori adulti che ben poco hanno a che fare con la

quotidianità dei vissuti personali – e "vita vera". Come vengono ad esempio reclutati e formati i *peer*? E' il *peer educator* una sorta di rappresentante di classe o di super studente che insegna ai compagni affiancandosi ai professori oppure è, invece, un compagno che si è interessato ed ha sviluppato alcune competenze relazionali con compiti specifici e ben delineati nella più totale autonomia espressiva ed intellettuale?

Ma il rischio è anche che la *peer education* sia utilizzata per affrontare problematiche che la scuola non riesce, o si sente inadeguata ad affrontare. Il rischio è allora che gli studenti – con più o meno compiacimento o consapevolezza da parte loro – vengano promossi a supplenti degli insegnanti: educatori o "riparatori dei guasti sociali", con il rischio di attribuire loro un'innaturale dimensione clinica o di controllo sociale *soft*. Ma vi è anche il rischio che - grazie alla riduzione degli investimenti nei confronti della scuola pubblica - venga favorita la tendenza ad un ripiegamento

verso pratiche educative che non solo risultano apparentemente più semplici, ma anche meno costose (Lavanco, Mandalà, 2004).

Questo non solo è un grave rischio ma anche un'illusione in quanto - soprattutto nella fase di avvio - i progetti di *peer education* richiedono uno sforzo gestionale da parte della scuola molto forte anche di responsabilità. Certamente questo modello può risultare meno costoso (dal punto di vista economico) di altri che prevedono la presenza di professionisti esterni, ma in termini di investimenti di risorse umane ed organizzative l'impegno richiesto è affatto trascurabile e questo è bene dirselo.

A conclusione di questa parte della riflessione, la *peer education* si presenta come una prospettiva con grandi sviluppi sul piano della prevenzione e, soprattutto, della valorizzazione degli attori sociali. E', però, importante sia compreso e realizzato veramente il senso di tale prospettiva e si possa e si voglia lavorare nella direzione dell'*empowerment* e dell'accompagnamento del processo di partecipazione. Premessa del discorso è il concetto sociale di partecipazione, intesa in un senso più ampio come "un'attività intenzionale, iniziata da una persona o da un gruppo relativamente piccolo, allo scopo di unire i residenti in un modo strutturato, in modo che la loro azione congiunta possa migliorare la qualità della vita a livello locale" (Berkowitz, 2000).

-
- **peer teaching**. Questa forma si applica in modo specifico nei progetti realizzati nel contesto scuola focalizzati su i temi della prevenzione e della promozione della salute; i "ragazzi insegnanti" forniscono informazioni su tematiche quali la sessualità, l'uso di droghe o di alcol.

I diversi approcci si differenziano in modo prioritario rispetto al grado di scostamento dalla verticalità che caratterizza il rapporto educativo tradizionale e al corrispondente grado di genuina parità promosso tra i partecipanti. Quest'ultimo è da intendersi soprattutto come parità in termini di *status*, di *affinità* e non tanto in termini d'età. Nelle esperienze che fanno leva sull'affinità, il fattore chiave è la *partecipazione*, che coinvolge il *peer educator* anche nella progettazione e nella messa in atto del programma.

Siamo così al secondo punto della riflessione.

La partecipazione così intesa facilita senz'altro il processo di *empowerment*, cioè il processo attraverso il quale un individuo prende coscienza delle proprie possibilità e del proprio potere di azione, passando da un ruolo passivo ad uno attivo. E qui ci sarebbe da aprire una parentesi

sull'educazione alla cosiddetta cittadinanza attiva. Ne consegue non solo un'acquisizione di competenze, ma anche un aumento dell'autostima e della percezione della propria auto-efficacia, intesa come la convinzione di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psichico e sociale. Le attività di educazione tra pari sono quindi quanto di più lontano possa esistere da tecniche persuasorie o, peggio, manipolatorie.

Questo approccio permette di utilizzare strumenti e metodi condivisi con i destinatari, amplificare il raggio d'azione dell'intervento e sviluppare capitale umano e sociale nella comunità. È proprio la comunità scolastica o locale l'attore principale del progetto di *peer education*; infatti l'intervento di educazione fra pari intende favorire il passaggio dal lavoro del "prestare cura alla persona e alla comunità" al lavoro di "comunità che si prende cura di se stessa" in un'ottica di *empowerment* sociale. È necessario, quindi, condividere questa impostazione con tutti gli operatori che collaborano, anche per chiarire che l'obiettivo non è delegare la responsabilità del problema, che anzi sarà affrontato con impegno e con metodi adeguati rispetto agli stessi operatori per ciò che loro compete, ma innescare e sostenere un processo per cui le persone diventano consapevoli di quanto possono e devono incidere sulla propria condizione, anche formativa, attraverso l'inderogabile impegno personale.

La *peer education* si propone, nella sua accezione metodologica, come una forma di orientamento alle scelte, che guarda alle nuove politiche sociali non solamente da un punto di vista della prevenzione del disagio. Piuttosto, sembrerebbe che le crescenti richieste sociali di adeguamento alla multidimensionalità delle attuali offerte formative, determinino nei giovani dei processi di "non scelta", forse legittimati dall'insicurezza, o ancora, dalla paura di non riuscire a controllare gli eventi. Tutto ciò genera ansia, disagio e diminuisce progressivamente, la possibilità di mettere in atto *strategie di coping* efficaci.

Da questo punto di vista, la *peer education* andrebbe valorizzata anche nei programmi finalizzati all'orientamento, perché costituisce il valore dell'adattamento al cambiamento sociale. Per favorire le capacità di adattamento è necessario incrementare l'autoefficacia personale e la valorizzazione della dimensione individuale, in conseguenza di ciò – e solo in conseguenza di ciò - si avrà un incremento dell'autoefficacia individuale e collettiva e la crescita delle reti sociali.

Bisogna, dunque, pensare alla *peer education* in termini di promozione e di orientamento, senza far trionfare la *poor education* nella sua accezione marginalizzante e generatrice di insicurezze individuali e sociali.

L'esperienza di educazione fra pari è uno strumento di lavoro con gli studenti, fino ad oggi attraversato da ambiguità non solo operativa, ma anche linguistica. Se si pensa che la *peer education* nasce e si sviluppa come forma di prevenzione del rischio e di contenimento del pericolo, si potrebbe ipotizzare che i soggetti coinvolti in essa siano *tout court* "soggetti a rischio" e che l'educazione tra pari si presenti, esclusivamente, come una lente di ingrandimento sulle condotte a rischio.

Pensata in questi termini, la *peer education* sembrerebbe non rivolgersi più ai *peer*, ma ai *poor*, ovvero, a tutti coloro che sono etichettati come soggetti a rischio, mentre l'accezione linguistica e semantica del concetto stesso si trasformerebbe in *poor education*.

Attualmente, le nuove politiche sociali mettono i giovani di fronte ad una situazione problematica: operare delle scelte e adeguarsi alle crescenti e multiformi offerte formative.

La *peer education* può diventare una guida orientativa alla scelta, per promuovere la cura di sé, per incrementare l'*empowerment* e l'autoefficacia personale, per superare il senso di insicurezza e instabilità emotiva conseguenti alle implicite richieste sociali sempre più pressanti, ma anche sempre meno rassicuranti. Si delineano, infatti, nuove forme di educazione generatrici di incertezze, di paure e di ansia di non riuscire a controllare gli eventi futuri. E' necessario, però, chiedersi se l'insicurezza individuale sia piuttosto accentuata da una quota significativa di *incertezza sociale*, derivante dalla mancanza nel reticolo sociale dell'*efficacia collettiva* che può essere attivata solo in presenza di un *community attachment* che consente, di fatto, la *governance* di ogni processo educativo che voglia essere significativo in ambito sociale quale proposta di

lifelong learning. In questo senso sembra doveroso rinviare alla ricerca, voluta dalla Regione Campania, successiva alla già citata ricerca SAPA – Regione Campania, e condotta sempre dalla cattedra di educazione degli adulti della SUN, sui modelli di *governance* dell'EdA in Campania¹¹, attraverso la quale il *framework* di riferimento è stato il recupero del modello di sviluppo di comunità (Community Development).

Sembra che solo in questi termini e a queste condizioni sia possibile lavorare affinché la *peer education* non venga soppiantata dalla *poor education*, e pensare in termini promozionali al cambiamento sociale, incrementando nei giovani l'autoefficacia personale, valorizzando gli interventi individuali al fine di produrre autoefficacia collettiva e costruire reti sociali.

L'educazione fra pari si sviluppa laddove alcune forme tradizionali di educazione hanno operativamente fallito. È solito, identificare questi fallimenti all'interno di gruppi marginali, *poors* per l'appunto, che sfuggono al controllo dei sistemi tradizionali. Come se, dovesse necessariamente esistere un gruppo che possiede un problema e su questo andasse orientata la *peer education*, rischiando in tal modo di etichettare socialmente i soggetti destinatari e far trionfare l'educazione per i *poor*, come forma di prevenzione e non di promozione.

Il *peer group* è una variabile fondamentale dell'educazione tra pari, se questo è vissuto come risorsa per il sociale, allora è possibile pensare in termini di autoefficacia collettiva e di promozione; altrimenti il pericolo in cui si incorre è quello di etichettare un gruppo di disagiati verso i quali sembra necessario intervenire attraverso puri "tecnicismi", che sminuiscono l'efficienza e l'efficacia di un modello, quello della *peer education*, fondato come "etica della responsabilità". Questo modello, però, esige un sentimento di appartenenza ad un luogo identitario (*place identity*) che può essere la comunità locale, la comunità scolastica, ma anche un senso dello spazio (*sense of place*) quale luogo simbolico aggregante e unificante¹².

Il *peer group* contribuisce a superare i principali problemi di sviluppo e ad acquisire competenze sociali; aiuta a controllare e gestire le proprie abitudini emozionali, sempre più frenetiche, instabili e soggette alle fluttuazioni culturali e tecnologiche dell'era globale; a superare la noia e i sentimenti di solitudine tipici dell'adolescenza; offre uno spazio di confronto e di libertà all'interno del quale dare prova della propria capacità e attitudini; infine, facilita l'acquisizione e l'affermazione della propria identità.

Il *peer-group*, quindi, può diventare quello spazio fisico e mentale all'interno del quale promuovere *strategie di coping*, adeguate a fronteggiare il disagio e a fornire aspettative positive nei confronti del *coping self-efficacy*.

L'altra questione riguarda se l'educazione tra pari è "con i poveri". A questo proposito, il rischio di esserlo è piuttosto alto, se il gruppo dei pari è identificato con una categoria di disagiati sui quali il sistema scolastico ha fallito. Così dicendo, la variabile educativa inficia il suo metodo venendo il riferimento all'aspetto relazionale e al capitale umano e sociale, di cui si è già detto. Come

¹¹ SCHETTINI B. (a cura di), *Quale governance per l'Educazione degli Adulti in Campania. Rapporto di ricerca*, Editrice Gaia, Salerno 2009.

¹² GIULIANI M.V., FERRARA F., BARABOTTI S., *One attachment or more?* In MORES G., POL E., BERNARD Y., BONNES M., CORRALIZA J.A., GIULIANI M.V., *People place and sustain-ability*, Hogrefe & Huber Publishing, Gottingen 2003.

Coleman (1990) mette in risalto, se il capitale sociale è un bene pubblico e i suoi benefici possono estendersi non solo a chi ha contribuito a crearli, ma anche ad altri, si assiste ad una trasformazione in termini di risorse dei soggetti a cui l'intervento di *peer education* si rivolge; perché ciò possa avvenire, gli adulti e gli insegnanti devono rinunciare ad un setting didattico autoreferenziale o autocentrato.

Il concetto di *peer* indica una situazione di condivisione, in cui si può essere pari per differenti motivi: per l'età, perché si vive una condizione simile, per la presenza di uguali bisogni, etc. Tutte le motivazioni che rientrano nel *framework* teorico dell'educazione fra pari e che sottendono la presenza di un "noi" che sancisce chi "sta dentro" e chi "sta fuori".

La *peer education*, inoltre, richiama il concetto di capitale umano e sociale nella caratteristica di bene comune, nel momento in cui si ha riconoscimento della comunità e degli attori che ne fanno parte. Così facendo, la forza della "relazione" agisce come scudo nei confronti di chi vorrebbe che

la *peer education* diventasse una "tecnica" deprivata delle dimensioni intra e inter-soggettiva fondanti il gruppo e la relazione fra pari.

In realtà, la *peer education* non vuole lanciare modelli di riferimento ai giovani, agli adulti, ma si preoccupa di lavorare con loro attraverso un'auto-riflessione partecipata, per mezzo della quale il gruppo dei *peer* co-costruisce dentro la relazione uno spazio e il diritto di sperimentarsi.

La *peer education* è, dunque, un'ipotesi di lavoro con i giovani e con gli adulti, ma ciò non implica che gli adulti debbano comprendere tutto del mondo dei giovani e viceversa, piuttosto bisogna

confrontarsi con i propri limiti ed imparare a convivere con essi. Il rischio è di rompere l'equilibrio della dimensione relazionale e degenerare in un pensiero, per il quale l'educazione fra pari venga considerata una variabile placebo.

La *peer education* non è un modello assistenziale, di accompagnamento o una variabile placebo per chi si trova in una posizione *down*; se si impara a convivere con i propri limiti, si ha la possibilità di riconoscerli e di cambiare secondo un'etica della responsabilità. Il superamento di questi limiti secondo il modello proposto dalla *peer education* avviene per mezzo della responsabilità al cambiamento.

I *pari* lavorano insieme per il proprio cambiamento soltanto se questo è voluto e cercato, soltanto se ci si assume la responsabilità di cambiare, sarà possibile non considerare l'educazione fra pari semplicemente una tecnica.

La partecipazione sociale è considerata una cornice di riferimento e stabilisce un'ancora pedagogica per i membri di una comunità (norme di gruppo, codici di comportamento e altri simboli di identità sociale). La condivisione di esperienze all'interno di un gruppo allargato di persone corrisponde alla costruzione di un testo narrativo artefice di identità personali e collettive. La condivisione e la partecipazione assumono un ruolo determinante nella vita tra pari.

La caratteristica distintiva del gruppo dei pari e delle esperienze che in esso si realizzano, consiste nella reciprocità delle relazioni tra i membri. L'interazione è caratterizzata da simmetria e complementarità, a differenza delle relazioni adulte in cui vi è spesso una concentrazione di potere da una parte sola.

Connesso al problema della tecnica e alle questioni di potere, è quello relativo all'aspetto politico attribuito all'educazione fra pari. Siamo ora alla terza e ultima riflessione.

Bisogna distinguere tra rappresentanza politica e il rischio che i *peer educator* diventino rappresentanti politici, come da molto tempo accade in alcune esperienze.

L'avvertimento è quello di creare una "linea di demarcazione" tra il considerare la *peer education* una forma di rappresentanza politica, per la quale essa assume il ruolo di prevenire il fenomeno del *drop-out* sociale o dell'esclusione e marginalizzazione, e il considerare la vera essenza dell'educazione fra pari come il metodo più adatto per far funzionare una relazione e promuovere l'autoefficacia degli attori sociali, per realizzare il cambiamento.

La *self-efficacy* contribuisce a delineare il concetto di *empowerment*, inteso come acquisizione di potere, ovvero la capacità di intervenire attivamente nella propria vita.

Sia la *self-efficacy*, che l'*empowerment* non dipendono esclusivamente da fattori personali, ma coinvolgono anche il versante sociale, che si realizza nel concetto di "*empowerment permesso*" dall'ambiente più prossimo al soggetto, e di "*empowerment favorito*" e incoraggiato dal contesto sociale più allargato. D'altra parte, il gruppo dei pari rappresenta un luogo di esperienza relazionale e affettiva cruciale per la costruzione del sé, la costruzione e il mantenimento del sentimento di auto ed eterostima. La sottoscrizione dei legami con il gruppo diventa un patto, un sodalizio dotato di uno straordinario potere decisionale sulla vita dei suoi membri e nasce dal bisogno di compiere in compagnia la ricerca dei valori ai quali affidare il processo di soggettivizzazione collettiva. In questo senso, per esempio, la strategia del gruppo dei pari è molto importante con classi di alunni – anche adulti – di diversa provenienza etnica, culturale, linguistica per costruire luoghi "nuovi" per modelli "nuovi" di integrazione. Cioè per consentire una nuova autorappresentazione di sé co-costruita.

Dunque, la *peer education* si presenta come un modello di promozione e di gestione del capitale sociale, inteso in termini di risorse umane e delle relazioni che le caratterizzano. In quanto modello fondato sulla relazione e sulla possibilità che questa funzioni nei differenti contesti in modo efficace, l'educazione fra pari si rivolge agli attori stessi e ai protagonisti della relazione e del *peer group*.

In particolare, agisce su due aspetti specifici della vita in gruppo: l'identità e il ruolo. L'identità è la possibilità di confrontarsi con la diversità e di dialogare con essa, riconoscendosi nella propria unicità e nella capacità di essere promotore delle scelte che riguardano la propria vita.

Il ruolo, invece, è relativo alla capacità di farsi riconoscere dalla classe, dal gruppo e dalla comunità per esercitarlo in modo partecipato.

Conclusione

La *peer education* lavora con i giovani e gli adulti per renderli protagonisti del proprio cambiamento, per far sì che diventino "soggetti modulari", aperti al continuo mutamento sociale, vivendo la propria identità in modo flessibile e creativo. Attivare un percorso di educazione tra pari è la scelta di abbandonare il paradigma normo-prescrittivo, a cui noi tutti siamo abituati, per sostituirlo con quello idiografico ed esplorativo.

Affinché ciò si realizzi, è necessario sviluppare *empowerment* e autoefficacia negli attori sociali a cui ci rivolgiamo, senza attribuire loro etichette marginalizzanti e generatrici di insicurezze individuali e sociali. Occorre, quindi, sapere valutare la linea di confine tra la *peer* e la *poor education*.

Attraverso l'acquisizione dell'identità e la valutazione delle proprie competenze il giovane e l'adulto accrescono le capacità di *coping self-efficacy* e si orientano verso i processi dinamici di scelta, richiesti dagli attuali sistemi formativi e produttivi.

Bibliografia essenziale di riferimento

- ANTONIETTI V. (2004), *Peer education, comunicazione e socializzazione nel gruppo classe*, in "Animazione Sociale", n.5, pp.48-52.
- BANDURA A. (1997), *Self-efficacy. The exercise of control*, New York, W. H. Freeman and Company.
- BATINI F., GIUSTI S.(a cura di) (2009), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Liguori Editori, Napoli
- BAUMGARTNER E., et al. (2004), *Dall'educazione "verticale" all'educazione "orizzontale": i coetanei come risorsa*, in "Psicologia dell'educazione e della formazione", vol.6, n.1, pp. 13-25.
- CROCE M. (2003), *Peer education: un nuovo paradigma per la prevenzione?*, in *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, "Quaderni di Animazione e Formazione", EGA, Torino, pp.5-11.
- CROCE M., GNEMMI A. (a cura di), (2003), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Franco Angeli, Milano.
- DALLE CARBONARE E., GHITTONI E., ROSSON S. (2004), *Peer educator: istruzioni per l'uso*. Franco Angeli, Milano.
- DEMETRIO D. (a cura di) (2004), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Carocci, Roma.
- DI MARIA F. (2002), *Psicologia del benessere sociale*, McGraw-Hill, Milano.
- DI MARIA F., FALGARES G. (2002), *Il concetto di inconscio sociale*, in *Earl Hopper tra vita politica e setting terapeutico*, in Di Maria F., Lavanco G. (a cura di), *Culture di gruppo. Un percorso conoscitivo*, Masson, Milano 2002.
- FARETRA A., GNEMMI A., Antonietti V. (2003), *Per una fondazione della peer education a scuola*, in *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, "Quaderni di Animazione e Formazione", EGA, Torino, pp.50-59.
- FLORIS F., POLLO M. (1995), *L'animazione tra accoglienza e relazione comunicativa*, in *L'animazione con gruppi di adolescenti*, "Quaderni di Animazione e Formazione", EGA, Torino, pp.52-57.
- Fontana A. (2004), *Vivere in apprendimento nelle organizzazioni. Imparare da soli e con gli altri nei contesti di lavoro*, Le Monnier Università, Firenze.
- HURRELMAN K. (1990), *Health promotion for adolescents: Preventive and corrective strategies against problem behavior*, *Journal of Adolescence*, n.13, pp.231-250.
- INGROSSO M. (2003), *Senza benessere sociale. Nuovo rischi ed attese di qualità della vita nell'era planetaria*, Franco Angeli, Milano.
- LANZARA G.F. (1993), *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna.
- LAVANCO G., MANDALÀ M. (2004), *Peer o poor education? Verso gruppi di autoriflessione partecipata*, in "Animazione Sociale", n.5, pp.53-58.
- PEPE S. (2004), *L'educazione tra pari: una bibliografia ragionata*, in "Psicologia dell'educazione e della formazione", vol.6, n.1, pp. 89-107.
- PIZZORNO A. (2001), *Per una teoria del capitale sociale*, in BAGNASCO A., PISELLI F., PIZZORNO A., TRIGILIA C. (a cura di), *Il capitale sociale, istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna.