

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

ANNO ACCADEMICO 2018/2019

TESI DI LAUREA

LA PEER EDUCATION NEL CONTESTO SCOLASTICO:
UN'ESPERIENZA DI COMUNITÀ

DOCENTE RELATORE: Prof. LUCA SCACCHI

STUDENTE: 13DO3688 STANIC TAMARA

Indice

Capitolo 1

La promozione della salute con gli adolescenti.....	4
Il concetto di salute.....	4
La prevenzione della salute.....	7
Le caratteristiche dell'adolescenza.....	10
I modelli tradizionali di prevenzione con i giovani.....	14

Capitolo 2

La dispersione scolastica	16
Cosa significa dispersione scolastica.....	16
Le cause della dispersione scolastica.....	18
Le conseguenze della dispersione scolastica.....	20
La dispersione scolastica in Italia.....	22

Capitolo 3

La Peer Education	36
Definizione di peer education.....	36
Tutoring e cooperative learning.....	39
La peer education in Italia.....	42
I modelli operativi.....	43

Capitolo 4

La prospettiva teorica della Peer Education:

il ruolo delle life skills e dell'intelligenza emotiva.....46

 Le life skills.....46

 L'intelligenza emotiva.....53

Capitolo 5

La prospettiva pratica della Peer Education:

un'esperienza di comunità58

 Presentazione del progetto *Sinergie Dopolascuola*.....58

Conclusioni.....68

Bibliografia.....69

Capitolo 1

La promozione della salute con gli adolescenti

In questo capitolo introduttivo sarà presentato il concetto di salute analizzando la definizione proposta dall'OMS nel 1948; verrà in seguito esposto il concetto di prevenzione della salute e la relativa documentazione, contenute concetti e obiettivi che ne hanno determinato e che ne determinano tutt'oggi le azioni. Infine, dopo una breve esposizione delle caratteristiche del periodo dell'adolescenza, il concetto di prevenzione della salute verrà analizzato in relazione a tale periodo evolutivo.

Il concetto di salute

L'OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità, nel 1948 ha definito la salute come uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non solo come l'assenza di malattia o infermità' (WHO, 1948). Nel 1966, riprendendo questa prospettiva, A. Seppilli ha introdotto una visione dinamica del concetto di salute definendo quest'ultima come una condizione di equilibrio fisico e psichico dell'individuo in interazione con il suo ambiente di vita. La concezione di salute proposta da Seppilli (1966) contribuisce ad articolare il concetto di salute, ponendo l'accento sulla sua funzione di risorsa: la salute è a disposizione di tutti e si sviluppa, si alimenta nella quotidianità dell'individuo. La salute si crea avendo cura di sé stessi e degli altri.

Come sottolineano Dahlgren e Wheated (1993), nella letteratura scientifica sulla salute largo spazio è occupato dagli studi sulle sue determinanti, cioè sui fattori che influenzano lo stato di salute di un individuo di una comunità o di una popolazione.

Il modello del 1993 di Dahlgren e Wheated, in particolare, è rappresentato da una serie di strati concentrici che rappresentano il livello di influenza di ciascuna determinante sull'individuo. I determinanti della salute sono fattori personali, socioeconomici e ambientali che determinano lo stato di salute delle singole persone o delle popolazioni (Marks, 1996). I modelli ecologici (come, ad esempio, quello proposto da Lalonde nel 1974), in particolare inscrivono le relazioni di ogni individuo nel suo contesto e attribuiscono notevole importanza ai determinanti della salute,

attribuendo la stessa importanza ad ogni fattore ed enfatizzando le relazioni tra i fattori stessi (Dahlgren e Wheated, 1991).

A sostegno dell'importanza che rivestono i determinanti della salute risulta necessario distinguere due terminologie riferite alla vita dell'individuo:

-gli stili di vita, che vengono definiti nel glossario HPM dell'OMS (WHO, 1998), come modelli di comportamento identificabili, frutto dell'azione reciproca delle caratteristiche proprie di un individuo e delle interazioni sociali con le condizioni di vita di carattere socio-economico e ambientale;

- le capacità di vita che consistono, secondo il glossario HPH dell'OMS (WHO, 1998), nell'abilità di adottare un comportamento positivo e flessibile che consente alle singole persone di far fronte con efficacia alle esigenze ed alle sfide che si presentano nella vita di tutti i giorni.

La capacità di adottare un comportamento positivo e flessibile è sostenuta dal modello ecologico (Green e Kauter, 1999), che considera la salute come il prodotto dell'interdipendenza fra l'individuo e i sottosistemi del suo sistema di riferimento, e che orienta l'intervento proprio alla riduzione dei fattori di rischio tramite una modifica funzionale dei comportamenti (Zani e Cicognani, 2000).

Nel 1977 Engel concettualizza un nuovo modello di salute attraverso un approccio che evidenzia che:

-lo stato di salute o di malattia può essere definito attraverso l'interazione tra diversi processi tra cui l'esistenza di sostegno sociale o la presenza di depressione (che agiscono a livello macro) e determinati squilibri a livello biochimico e cellulare (che agiscono a livello micro);

-la natura multifattoriale delle cause e degli effetti di salute e malattia;

-la non distinguibilità della mente e del corpo nell'influenza sulle condizioni di salute di un individuo;

-la considerazione che la salute non è solo uno stato da salvaguardare ma è un obiettivo che deve essere conseguito positivamente, prestando attenzione a fattori di ordine biologico, psicologico e sociale.

Il lavoro di Engel (1977) parte da alcune osservazioni sul modello biomedico che è definito come un modello basato sul dualismo mente e corpo e utilizzato dai medici per studiare la malattia. Il dogma fondamentale che domina il modello biomedico è l'assunto che la malattia corrisponda ad uno squilibrio del sistema biologico. Ma, secondo Engel, il modello non tiene conto delle relazioni spesso causali tra malattie e reazioni somatiche ignorando così le condizioni psicologiche e sociali che definiscono

e modulano la risposta del paziente e non attribuendo alcuna importanza alla relazione di quest'ultimo con il medico.

L'affermarsi del modello bio-psico-sociale proposto da Engel (1977) contribuisce, quindi, ad ampliare e a ridefinire il concetto di salute e di conseguenza il concetto di malattia. Il modello bio-psico-sociale (Engel, 1977) è in grado di spiegare in modo esaustivo la natura multifattoriale sia delle cause che degli effetti che agiscono sulla condizione di salute. Mente e corpo influenzano tale condizione simultaneamente e indistintamente, non sono in questo caso concetti distinguibili. Secondo il suddetto modello alla base dell'alterazione della salute vi è un'interazione dinamica tra più fattori (Engel 1977, Scwhartz, 1982). La diagnosi, quindi, non può considerare solo la base biologica definita e ben contraddistinta proposta dal modello medico ma deve tenere conto dell'interazione, integrazione e interdipendenza tra fattori biologici, psicologici e sociali. I termini interazione, integrazione ed interdipendenza sottolineano l'imprescindibile relazione dinamica tra uomo e ambiente e introducono un ulteriore concetto, ovvero il concetto di equilibrio tra l'uomo il suo organismo e il suo ambiente (Stroebe e Stroebe, 1997). Tale assunzione è basata sulla teoria generale dei sistemi (von Bertalanfly, 1968) e sostiene che alla base delle alterazioni organiche non ci sono cause singole (solo organiche, appunto) e sequenze lineari a determinare l'insorgenza della malattia. Sulla base di questo assunto la salute è, quindi, l'equilibrio: la malattia subentra quando questo equilibrio viene a mancare provocando disarmonia. La connessione tra il modello di Engels (1977) con il concetto di sistema, sviluppato da von Bertalanfly (1968) e inteso come un'entità dinamica in cui le componenti sono in continua e reciproca interazione, in modo da formare un'unità o un tutto organico emerge, quindi, in maniera evidente.

Partendo da questi presupposti Missoni e Pacileo (2016) evidenziano la possibilità di approcciarsi allo studio della salute utilizzando un approccio multidisciplinare che molti autori (ad esempio Pellecchia e Zanutelli, 2010) negli ultimi quindici anni hanno definito "Salute globale". A sostegno dell'approccio risultano interessanti gli studi antropologici di Farmer sull'AIDS (2004) che fanno emergere la pluralità di implicazioni contenute nello sviluppo della malattia. L'obiettivo principale dell'approccio, secondo Missoni e Pacileo (2016) risulta essere porre l'accento sullo stato di benessere che coinvolge il livello biologico, quello psicologico e quello sociale e che considera la salute nella sua accezione multidisciplinare. A sostegno della multidisciplinarietà implicata nel concetto di salute Huber, Green e coll. (2011) propongono una ridefinizione del concetto di salute con l'obiettivo di porre un accento maggiore sulla capacità di adattamento dell'uomo, che è innata. Huber, Green e coll. (2011) evidenziano, infatti come l'assenza totale della malattia non è

sempre possibile (le condizioni di disabilità e le malattie croniche sono tra gli esempi più evidenti) ma è possibile lavorare sulle risorse interne per raggiungere uno stato di benessere.

La prevenzione della salute

In questa prospettiva che amplia ed estende il concetto di salute la prevenzione della salute viene definita dall'OMS (nel 1948) come il complesso delle azioni dirette ad aumentare le capacità degli individui e ad avviare cambiamenti sociali, ambientali ed economici favorendo un processo che aumenti le reali possibilità di governo sia dei singoli che delle comunità (WHO, 1948). La definizione specifica, inoltre, che la salute è un processo sia sociale che politico composto da azioni che migliorano sia le abilità e le capacità individuali ma anche da azioni che modificano le condizioni sociali economiche ed ambientali. La promozione della salute mira quindi a potenziare le risorse dell'individuo affinché egli attui autonomamente comportamenti finalizzati a mantenere uno stato di benessere. Il mantenimento di uno stato di salute risulta quindi essere, secondo i presupposti della sopracitata definizione, un'integrazione armoniosa di diversi aspetti che coinvolgono oltre al sistema sanitario, anche quello politico e sociale. Alla luce delle numerose implicazioni contenute nel concetto di salute e di conseguenza nel concetto di prevenzione le politiche per la salute, secondo alcuni autori (Rebourne, Oladepo e al., 2006), non si devono occupare di investire quasi esclusivamente nel settore sanitario ma devono conferire la giusta e notevole importanza all'intervento sulle condizioni economiche e sociali che sono la causa del ricorso degli individui al Sistema Sanitario.

La salute e la prevenzione sono considerati in ogni caso diritti fondamentali per l'individuo e la collettività da lungo tempo, anche da prima che si definisse e sviluppasse un concetto sociale della salute. Ad esempio, la Carta costituzionale italiana nell'articolo 32 afferma che:

“la Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti. Nessuno può essere obbligato a un determinato trattamento sanitario se non per disposizione di legge. La legge non può in nessun caso violare i limiti imposti dal rispetto della persona umana” (Cillone, 2012; pag.10)

La *Dichiarazione Universale di Alma Ata*, firmata nel 1978 durante la *Conferenza internazionale sulla assistenza sanitaria primaria*, ha affermato la necessità a livello mondiale di proteggere e promuovere la salute di tutti i popoli del mondo. Dalla lettura della traduzione (Paccagnella, 2005; pagg.1-3) emerge che la Conferenza ha

riaffermato il concetto di “salute” come uno “*stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non soltanto assenza di malattia o di infermità*”, ponendo l’accento sulla necessità di coinvolgere non solo le azioni del sistema sanitario ma anche quelle del sistema economico e sociale di una nazione. Emerge inoltre che lo sviluppo economico è di importanza basilare per il pieno raggiungimento dello stato di salute e, quindi, i governi hanno l’incarico nonché il dovere di programmare e realizzare un’adeguata assistenza sanitaria.

In uno studio del 2001 Murray e Zentner distinguono le attività di promozione della salute da quelle di prevenzione delle malattie: le attività di promozione prendono in considerazione l’accezione positiva del concetto di salute e la sua declinazione multidimensionale. Si tratta di un insieme di comportamenti di approccio che hanno il comune obiettivo di migliorare lo stile di vita ed espandere il potenziale del benessere individuale e comune. Le attività di prevenzione delle malattie comprendono invece tutti quei comportamenti messi in atto per evitare patologie e alterazioni fisiologiche poiché in questo caso la salute viene intesa come assenza della malattia.

La teoria dell’*Health Promotion Model* (HPM), proposta nel 1982 e rivista nel 1996 da Pender, spiega le attività di promozione della salute che gli individui mettono in atto proponendo un modello composto da caratteristiche ed esperienze individuali, cognizioni e influenze comportamento-specifiche e risultati comportamentali. Tra le esperienze individuali Pender (1966) comprende i precedenti comportamenti correlati alla salute associati ai fattori personali biologici (come ad esempio la massa corporea, la forza, l’agilità) a quelli socioculturali (come lo status sociale ed economico o il grado di istruzione) e, infine, a quelli psicologici (motivazione e autostima per esempio). Le cognizioni e le influenze comportamento-specifiche sono invece composte da diverse variabili tra cui la percezione del rapporto tra benefici e ostacoli relativi all’azione nonché il sentimento correlato all’azione e l’influenza degli altri. Gli esiti comportamentali riguardano le esigenze individuali correlate all’impegno nell’azione intrapresa. Pender (1966) ritiene quindi che la salute corrisponda alla ricerca e al raggiungimento del benessere e in ciò le tre componenti descritte e l’ambiente che agisce e interagisce con ogni individuo hanno un ruolo fondamentale. La salute si mantiene fondamentalmente promuovendola e prevenendo simultaneamente e conseguentemente le malattie. A favore di questo concetto nel 1986 l’OMS nella Carta di Ottawa dichiara che “*la promozione della salute non è responsabilità esclusiva del settore sanitario, e supera anche la mera proposta di modelli di vita più sani, per aspirare al benessere*” (Carta di Ottawa - OMS, 1986; pag.2).

Il principale documento internazionale che si occupa di promozione della salute è la *Carta di Ottawa* stilata il 21 Novembre 1986. La Carta di Ottawa (1986) contribuisce in modo importante all'evoluzione del concetto di salute perché chiarisce che la promozione della salute è un processo sia sociale che politico che comprende azioni che rafforzano le capacità di vita delle persone e azioni che prevedono cambiamenti (economici, sociali, ambientali) indirizzati a migliorare la salute pubblica e sociale al fine di migliorare l'intera qualità della vita (Paccagnella, 2005).

Le strategie delineate dalla Carta di Ottawa si basano, nel complesso, sulla realizzazione di azioni nelle seguenti aree:

- definizione di una politica pubblica per la salute;
- creazioni di ambienti e stili di vita che sostengano l'obiettivo e che considerino il legame indissolubile che lega l'uomo all'ambiente;
- rafforzamento dell'azione delle comunità locali e partecipazione concreta di quest'ultime;
- sviluppo delle capacità della persona in modo che possa esercitare un maggior controllo sulla propria salute;
- politica sanitaria multisetoriale in tutti (privati, gruppi comunitari, operatori sanitari e istituzioni) collaborino alla promozione della salute (Paccagnella, 2005).

La Carta di Ottawa è stata integrata nel 1998 nel documento dell'*Organizzazione Mondiale della Sanità* denominato "*Health21: La salute per tutti nel XXI secolo*" (OMS, 1998). Dalla lettura del documento emergono due obiettivi: la promozione e la protezione della salute delle persone durante il percorso di vita e la riduzione dell'incidenza delle malattie. Il quadro di riferimento utilizzato per misurare e valutare i miglioramenti nella protezione della salute e nella riduzione dei rischi è dato dal raggiungimento di 21 obiettivi strategici riferiti ai bisogni della regione europea e perseguibili dalle politiche socio-sanitarie dei diversi Paesi.

Gli obiettivi riguardano principalmente la riduzione delle disparità nello stato di salute tra i vari stati del territorio europeo nonché' la riduzione delle disuguaglianze all'interno di uno stesso stato tra diversi gruppi socioeconomici, la salvaguardia di un buon stato di salute per bambini giovani e anziani, il miglioramento della salute mentale, la riduzione delle malattie trasmissibili e non trasmissibili, la riduzione delle lesioni causate da violenze e incidenti, il controllo sugli agenti inquinati e dannosi per l'ambiente, la riduzione dei danni causati dall'uso di sostanze, la possibilità per tutti di usufruire di ambienti salutarì, l'integrazione del sistema sanitario e l'investimento per tutti gli stati in politiche per la salute.

Gli obiettivi elencati sono rafforzati, in Italia, dal Piano Nazionale della Prevenzione (2014-2018). Si tratta di un documento che a livello nazionale stabilisce gli obiettivi e gli strumenti per la prevenzione che sono poi adottati a livello regionale con i Piani

regionali. Dalla lettura del documento emerge che il PNP considera la salute sul territorio come un bene essenziale allo sviluppo sociale, economico e personale. La salute è una risorsa di vita quotidiana che fa leva sulle capacità sociali e culturali, nonché sulle caratteristiche fisiche individuali. Il testo delinea un sistema di azioni di promozione della salute, e di prevenzione, che accompagnano il cittadino nei suoi luoghi di vita e lavoro e pone l'accento sull'importanza di costruire una "rete" di azioni che possa contribuire alla salute in diversi contesti. Il PNP ha definito *pochi macro obiettivi a elevata valenza strategica* (Ministero della salute, pag. 9), perseguibili con programmi caratterizzati da intersettoriali e sistematicità. *I macro obiettivi sono stati individuati in base a specifiche priorità e pongono l'individuo al centro dell'azione preventiva* (Ministero della salute, pag. 9) e riguardano la riduzione del carico di malattia, l'investimento sul benessere dei giovani, il rafforzamento delle pratiche preventive, l'attenzione ai gruppi fragili (sia come lotta alle disuguaglianze sia come prevenzione della disabilità), la considerazione dell'individuo e della popolazione in relazione al suo ambiente.

Alla luce degli obiettivi sopra elencati e dalla lettura del PNP emerge, in ultima analisi, che la promozione della salute può contribuire alla riforma dei sistemi sanitari (nei limiti della disponibilità di risorse) producendo salute e prevenendo le malattie. Una buona salute è, infatti, una risorsa significativa per lo sviluppo personale, sociale ed economico e rappresenta una importante dimensione della qualità della vita.

Le caratteristiche dell'adolescenza

Le azioni di promozione e prevenzione risultano essere di fondamentale importanza in età adolescenziale. Conoscere le caratteristiche principali di questa fase dello sviluppo dell'individuo permette di lavorare con azioni preventive mirate ai bisogni specifici: infatti è emersa negli anni la necessità di lavorare sui fattori di rischio che caratterizzano il periodo adolescenziale con azioni di prevenzione del rischio stesso e di promozione del benessere (Bonino, 2008).

L'enciclopedia Treccani (2009) definisce l'adolescenza come un periodo sicuramente problematico: il corpo cambia e le risonanze psicologiche di tale cambiamento non possono essere trascurate, i caratteri sessuali primari e secondari si sviluppano portando inevitabilmente a vivere situazioni nuove. Il giovane adolescente si trova a vivere un'inversione della valutazione affettiva del mondo familiare rispetto a quello extra-familiare. È il rapporto con i pari a fornire al giovane sicurezza in questo periodo di transizione. I dati percettivi lasciano spazio al pensiero creativo e l'Io entra

quindi in azione totalmente sconvolgendo prima e ridefinendo poi le dinamiche esistenziali del singolo e dei suoi rapporti con gli altri e con il contesto.

Per inquadrare i processi normali e patologici, nonché le forme di disagio in adolescenza, in ambito psicologico, si fa solitamente riferimento al modello dei compiti evolutivi, originariamente introdotto da Havighurst (1952) e, in Italia, rielaborato da Palmonari (1993, 2001). Per approdare all'età adulta ogni adolescente si trova ad affrontare specifici compiti evolutivi che gli consentono di riorganizzare la propria mente e la propria sfera affettiva per definire una nuova immagine di sé (Pietropolli Charmet, 2000).

Pietropolli Charmet (2000) individua i compiti fondamentali nello sviluppo dell'adolescente:

- la separazione-individuazione, per cui il ragazzo deve separarsi affettivamente ed emotivamente dai genitori arrivando quindi ad individuarsi, a formare la sua nuova personalità indipendente;
- la mentalizzazione del corpo sessuato, ovvero l'accettazione dei cambiamenti corporei che avvengono con la pubertà: l'integrazione dei caratteri sessuali secondari in una nuova immagine di sé;
- la definizione-formazione dei valori che porta il ragazzo a scegliere i propri a partire dai valori trasmessi dalla famiglia e dal contesto culturale;
- la nascita sociale, ovvero il confronto con il nuovo gruppo dei pari caratterizzato da relazioni amicali diverse rispetto a quelle dell'infanzia.

Tali compiti evolutivi contengono bisogni ed esigenze da soddisfare con modalità adattive e funzionali. Studi che adottano un approccio socio-psicologico (Hengel e Hurlemann, 1989) hanno indagato l'influenza delle relazioni interpersonali (gruppo dei pari e famiglia) sulla capacità di affrontare i difficili compiti evolutivi. Pietropolli Charmet (1997) individua nel gruppo dei pari il principale punto di riferimento per l'individuo in fase adolescenziale, un punto di riferimento a livello sia sociale che normativo. L'identificazione del ragazzo con il gruppo è una risorsa rispetto agli interventi educativi poiché il gruppo rappresenta un riferimento importante per la crescita funzionale e adattiva del ragazzo.

Palmonari (2001) illustra il rapporto adolescente - genitori, dimostrando che l'elevata identificazione con il nucleo familiare (alla stregua di quanto accade col gruppo di pari) aumenta la probabilità di affrontare con successo un compito evolutivo. È tuttavia compito e necessità del genitore quella di ridefinire funzionalmente il rapporto con il figlio che non è più un bambino.

Nell'affrontare i necessari compiti evolutivi per l'adolescente sarà necessario sperimentare e sperimentarsi e in questa fase di sperimentazione il ragazzo potrà adottare sia dei comportamenti adattivi che dei comportamenti rischiosi.

Lutte (1987) sostiene che l'adolescente adotta in maniera provvisoria comportamenti irregolari che, anche se irrazionali, sono il risultato di una valutazione e di una ricerca di adattamento. A. Tursz (1989) infatti, sottolinea la necessità di considerare gli aspetti positivi e funzionali del rischio che, per l'adolescente, può corrispondere ad una volontà profonda di rinnovarsi, ad un desiderio di indipendenza e di autonomia oppure all'esplorazione delle proprie capacità e dei propri limiti. Silvia Bonino (2008) sostiene, infatti, che i comportamenti a rischio possono essere funzionalmente equivalenti a quelli adattivi poiché rappresentano una risposta alle esigenze e alle problematiche dello sviluppo e quindi non un fallimento di esso o in esso. Ogni volta che supera un'esperienza rischiosa l'adolescente sperimenta sensazioni di potenza, accettazione e definizione e sottovaluta le conseguenze negative di una scelta rischiosa a causa del cosiddetto egocentrismo adolescenziale. Piaget (1932) nell'elaborazione della sua teoria sugli stadi dello sviluppo definisce egocentrismo adolescenziale il primato del possibile sul reale, reso possibile dalle operazioni combinatorie e dal pensiero ipotetico deduttivo caratteristico degli adolescenti che costruiscono, infatti, con il pensiero realtà differenti da quelle in cui vivono, traendo delle loro conseguenze coerenti e disegnando, così i loro mondo possibili.

Gli adolescenti sperimentano il rischio principalmente tramite due modalità. Negli anni '70 Zuckerman (1978) individua e definisce una delle due modalità principali di sperimentazione del rischio: la *sensation seeking* che corrisponde alla pulsione ad esplorare nuove sensazioni emotive e fisiche, in modo "autocentrato", autonomo e che aiuti a vivere la propria identità. La seconda modalità di sperimentazione del rischio viene definita *risk taking*, ovvero un tratto di personalità che ricerca il piacere eterocentrato, quindi legato alle relazioni sociali e basato su dinamiche di sfide interpersonali. Il Risk taking è una delle caratteristiche più importanti dell'adolescenza, che include l'uso di sostanze, i comportamenti sessuali e altri comportamenti a rischio per la salute. Per risk-taking, si intende qualsiasi comportamento sul quale non si ha certezza su risultati, costi e benefici su sé stessi e sugli altri (Trimpop, 1994). Le teorie sul rischio sono numerose: la prima teoria esplicita sul rischio si deve a Daniel Bernoulli (1738) che sostenne che il rischio verrebbe valutato come l'attesa matematica del valore soggettivo dei risultati; il primo a spostare la teoria all'interno della persona è Savage (1954) che introduce la nozione di soggettività.

Successivamente, Atkinson (1957) propone il concetto di *Motivational Determinants of Risk Taking Behavior*, il concetto si concentra sulla relazione tra motivazione al successo, assunzione di rischio, aspettative di successo e valore del successo stesso. I comportamenti caratterizzati dal risk taking sono stati teorizzati da Richard Jessor che ha fatto una serie di ricerche sulla devianza (Jessor 1968; Jessor & Jessor 1977; Jessor 1996) tra gli anni '60 e 90. La *Problem-Behavior Theory* (Jessor, 1968) attribuisce notevole importanza al concetto di rischio psicosociale. Il rischio psicosociale rappresenta l'insieme dei fattori che generano la devianza e quindi, in base ad esso, si potrebbe misurare la probabilità che si verifichi la devianza. Il modello di Jessor evidenzia, quindi, che in adolescenza i comportamenti legati costituiscono delle "costellazioni" che risultano essere rilevanti per il benessere della persona. I comportamenti sono composti da fattori di rischio e fattori protettivi che sono in interazione dinamica tra loro e che agiscono a livello sociale, individuale, comportamentale e psico-sociale. In questa cornice teorica il comportamento problematico viene analizzato alla luce delle funzioni adattive a cui questo assolverebbe. Secondo le definizioni che ne danno Coie e coll. (1993), i *fattori di rischio* sono quelle variabili che, nella maggior parte dei casi, si associano ad una elevata probabilità che un disagio possa insorgere, aggravarsi o perdurare nel tempo mentre *i fattori protettivi* promuovono la resistenza ai fattori di rischio e ostacolano l'insorgere di disturbi (Rolf e al., 1990). Essi possono agire direttamente sugli effetti del disturbo o interagire con i fattori di rischio mitigandone gli effetti disadattivi o possono interrompere la catena di effetti indiretti provocati dai fattori di rischio o, infine, possono prevenire l'insorgenza dei fattori di rischio stessi (Dignam & West, 1988; Wheaton, 1986).

La Problem Behaviour Theory (Jessor, 1968) ripercorre la scia dell'interazionismo, il quale nella definizione di comportamento sociale considera sia gli attributi personali che quelli situazionali. L'interazionismo è un orientamento teorico affermatosi nell'ambito della sociologia e della psicologia sociale, soprattutto negli Stati Uniti, a partire dalla prima metà del Novecento e che sostiene che il mondo sociale vada compreso considerandolo dal punto di vista di chi agisce, quindi degli esseri umani (Weber, 1922; Mead, 1934).

I modelli tradizionali di prevenzione con i giovani

Green-Kreuter (1999) analizza l'importanza dell'educazione alla salute, che ha lo scopo di far conoscere alle persone le conseguenze di determinati comportamenti. Gli studi sui metodi di prevenzione con gli adolescenti (ad esempio Green-Kreuter, 1999 e Bonino 2001) hanno riconosciuto l'efficacia di alcuni metodi tradizionali di educazione e prevenzione alla salute: il metodo informativo-cognitivo, il metodo socio-affettivo e il metodo dell'educazione ai media.

Il metodo informativo-cognitivo (Rosenstock, 1974; Rogers 1983) rappresenta un approccio di base al tema della prevenzione. La metodologia prevede l'intervento di un esperto adulto che può fornire ai ragazzi in modo esaustivo un quadro informativo sui rischi e sulle conseguenze di determinati comportamenti. I ragazzi acquisiscono così informazioni che non conoscevano o che conoscevano solo marginalmente. Fisher e Fisher (1992) considerano, infatti, l'informazione come una delle componenti fondamentali di un buon intervento preventivo. Conoscere nel dettaglio le caratteristiche di un comportamento rischioso riduce la possibilità di metterlo in atto. L'efficacia del metodo, in gran parte, dipende dallo stile comunicativo di chi trasmette le informazioni (Catania, 1989).

Il metodo socio-affettivo (Francescano, Putto e Caudini, 1986) sposta invece il focus del suo approccio al contesto sociale e comportamentale. L'educazione socio-affettiva trae i suoi presupposti teorici dalla psicologia umanistica di Rogers (1951) e Maslow (1954) e dalle metodologie di Gordon (1964). Maslow (1968), in particolare, osservando le personalità sane e completamente realizzate ha suggerito il modo per non entrare nella malattia e per sviluppare aspetti positivi della personalità. Quindi la metodologia si concentra sul momento in cui l'adolescente si riconosce e coglie la sua posizione in relazione all'altro e determina i suoi comportamenti. Il metodo socio-affettivo è in grado, quindi, di fornire ai soggetti interessati gli strumenti giusti per autogestirsi che possono contribuire a evitare determinati comportamenti. Carl Rogers (1980) ha, infatti dimostrato che le stesse condizioni necessarie e sufficienti per promuovere la crescita e lo sviluppo delle persone in una relazione psicoterapeutica possono essere applicate a qualsiasi contesto di aiuto affinché sia facilitato lo sviluppo emotivo dell'altro. Numerosi studi (ad esempio Marmocchi e Ravuzzi, 1993) dimostrano che l'acquisizione di comportamenti sani si realizza non solo attraverso l'acquisizione di informazioni corrette ma anche attraverso l'acquisizione di competenze emotive e sociali.

Il metodo dell'educazione ai media, sostenuto nella sua diffusione da molti studi (tra cui Buckingham e Domaille, 2001) concentra la sua strategia sulla ricezione che i ragazzi hanno dei modelli proposti dai media. La Media Education è un'attività sia educativa che didattica che si pone come obiettivo lo sviluppo nei giovani educativa di una informazione e comprensione critica circa la natura e le categorie dei media, intesi come strumenti, ma anche come linguaggio e cultura (Felini e Trincherò, 2015). La metodologia vuole dunque fornire agli adolescenti gli strumenti per interpretare e decodificare quei messaggi che possono facilitare l'esposizione a determinati fattori di rischio. L'efficacia di questo metodo risiede nel fatto che effettivamente in alcuni dei modelli proposti dai media i ragazzi individuano quegli elementi di trasgressione che rischiano di tradursi in comportamenti a rischio (Bazalgette, 1999); la comprensione consapevole e critica del contenuto dei messaggi che i media propongono riduce il rischio di comportamenti inadeguati nonostante i fattori di rischio siano collocati totalmente all'esterno dell'individuo.

A partire dagli anni 90' si sviluppa un approccio alla prevenzione denominato "Positive Youth Development" (*PYD*), che privilegia le attitudini, le risorse, gli interessi e le potenzialità di ciascuna persona (Catalano, 2004). Viene dato rilievo agli aspetti positivi dello sviluppo dei ragazzi promuovendo quelle abilità necessarie per approdare ad un buon adattamento e sostenendo i contesti significativi nei quali bambini e adolescenti vivono. (Damon, W., 2004). L'idea è quella di trasmettere ai ragazzi competenze sociali ed emotive affinché i ragazzi imparino a gestire il proprio piano emotivo e a comunicare in modo efficace.

Capitolo 2

La dispersione scolastica

La dispersione scolastica è la rappresentazione diretta di un disagio che coinvolge i giovani (Ghione, 2005). In questo capitolo verrà affrontato il tema della dispersione che verrà analizzato nelle sue definizioni e poi nelle sue cause e conseguenze. Infine verrà presentata a livello di analisi di dati la recente situazione italiana relativa al fenomeno.

Cosa significa dispersione scolastica

Nel 1984 Ribolzi definisce la dispersione scolastica come l'insieme di tutti quei fenomeni che comportano un rallentamento o un'interruzione prima del raggiungimento di un titolo di studio, considerando sia la scolarità obbligatoria che quella secondaria. Besozzi (1993) amplia la prospettiva di analisi del fenomeno e definisce la dispersione scolastica come un processo a causa del quale si verificano rallentamenti, interruzioni, ritardi ed uscite anticipate dall'esperienza scolastica. Secondo la definizione di Besozzi, quindi, non "si disperde" solo chi abbandona la scuola, ma anche chi viene bocciato, chi arriva frequentemente in ritardo o è spesso assente o chi frequenta ma senza raggiungere i minimi obiettivi previsti. Costaggini (2005) pone l'accento sul dinamismo del fenomeno considerandolo come l'espressione di un malessere che si manifesta nel contesto scuola, contesto che è, a tutti gli effetti, un sistema complesso composto da diversi sottosistemi (studenti, docenti, famiglie, etc.).

In ambito accademico viene utilizzato il termine *drop out* per definire al meglio quello studente che lascia la scuola senza completare il corso di studio che sta frequentando (Sempio, 1999). Morrow (1986) ha rilevato cinque categorie di analisi del termine *drop out*: con il termine *push out* definisce quegli studenti che la scuola allontana perché non riesce a gestire; con il termine *disaffiliated*, invece, definisce quegli studenti che non provano alcun tipo di attaccamento al contesto scolastico; con il termine *educational mortalities* indica gli studenti che non riescono a completare il ciclo di studi; con il termine *capable drop-out* indica quegli studenti che non riescono ad adeguarsi alle richieste della scuola e per tale motivo sperimentano l'insuccesso formativo ed infine, con il termine *stop out* indica quegli studenti che lasciano la scuola ma, dopo un breve periodo, ci ritornano. Dall'analisi delle categorie proposta da Morrow (1986) emerge che il dropping out non comporta sempre e non comporta subito l'allontanamento definitivo dall'istituzione scolastica ma descrive quelle condotte che anticipano un distacco che potrà poi diventare definitivo. A rafforzare

tale concetto mi sembra necessario fare riferimento alla definizione di Olga Bombardelli (2001) che sottolinea come la dispersione sia un concetto riconducibile a molteplici fattori e, soprattutto, sia un processo e un fenomeno che si verifica tutte le volte che l'esperienza scolastica dello studente non coincide con un'esperienza pienamente formativa. Emergono, quindi, in modo evidente e non trascurabile, delle forme di abbandono "mascherato" degli studenti che si traducono in disimpegno o disinteresse nei confronti della scuola. Il concetto di dispersione scolastica è, quindi, un concetto composto da diversi fenomeni che rimandano tutti all'idea di generale di insuccesso formativo che può poi probabilmente condurre all'uscita definitiva dal sistema formativo (Sempio, 1999).

Sempio e al. (1999) definiscono un ulteriore microfenomeno compreso nel quadro generale della dispersione scolastica ovvero l'evasione scolastica che è un termine usato per indicare il mancato ingresso nel sistema formativo da parte dei bambini in fascia di scolarità obbligatoria. Analizzando l'incidenza del fenomeno dell'evasione scolastica Ghione (2005) indica che il fenomeno è diffuso soprattutto nel Sud Italia e in particolare nelle regioni di Campania, Sicilia, Puglia, Calabria. L'evasione scolastica si divide in evasione formale che corrisponde ad una mancata iscrizione a scuola e in evasione di fatto che indica la presenza di un'iscrizione alla quale però non corrisponde una reale presenza.

La dispersione scolastica è quindi l'espressione diretta di un fenomeno più ampio che può essere definito disagio scolastico e che riguarda quella situazione di sofferenza e di difficoltà dei giovani rispetto allo studio e all'apprendimento ma anche rispetto alle relazioni interpersonali che nella scuola si instaurano con gli insegnanti e il gruppo dei pari. Il disagio può essere quindi ricondotto a numerosi fattori ed è accompagnato da sensazioni di disadattamento e, più in generale, di insuccesso (Ghione, 2005).

A sostegno del malessere e del disagio che accompagnano uno studente che vive una situazione di dispersione nel contesto scuola mi sembra interessante conoscere il significato del termine giapponese Hikikomori: il termine è stato utilizzato per la prima volta dallo psichiatra giapponese Saitō per definire una particolare forma di ritiro sociale diffusasi in Giappone a partire dalla fine degli anni settanta caratterizzata da ritiro sociale, fobia scolare o ritiro scolastico, tono dell'umore depresso, comportamenti violenti, fobie, ritmi circadiani invertiti (Ranieri e al., 2015). Il fenomeno si è ampiamente diffuso negli ultimi anni e tale diffusione ha incentivato agli inizi degli anni duemila il Ministero della Salute giapponese a condurre uno studio sistematico sugli hikikomori (Ministry of Health, Labour e Welfare, 2003). Lo studio ha messo in evidenza che si tratta di una forma di ritiro che

presenta una importante rilevanza sociale. La letteratura internazionale, infatti, aveva definito l'hikikomori una cultural bound syndrome (Aguglia e coll., 2010) ma il fenomeno ha ottenuto una risonanza sempre maggiore a livello internazionale poiché gli adolescenti occidentali hanno iniziato a manifestare con crescente frequenza i sintomi degli hikikomori riferiti da Saitō nella descrizione del 1998 (Ranieri, 2016).

Le cause della dispersione scolastica

Nel 1990 viene pubblicata la ricerca commissionata dal Ministero della P.I. al CENSIS su "Analisi della dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo" (MPI, 1990). Nel 2000 nel dossier sulla dispersione scolastica pubblicato sempre dal Ministero della P.I si riconferma la preponderanza di alcuni dati (MPI, 2000). In particolare, emerge la stretta correlazione che la dispersione scolastica ha con fattori come la condizione socio culturale della famiglia, l'irregolarità nella carriera scolastiche e le dinamiche soggettive dello studente che tende all'autoemarginazione e alla demotivazione conseguenti ad un vissuto di disagio. Emerge, inoltre, una interrelazione importante tra dispersione scolastica e scollamento con la realtà extrascolastica rappresentata nei suoi vari aspetti sociali (quindi tra sistema scolastico formale, sistema formativo allargato ed istituzioni che dovrebbero essere una risorsa nel contesto territoriale).

Tra le cause esterne al contesto scuola la variabile di fondo risulta essere rappresentata dallo sviluppo socioeconomico delle aree interessate che riguarda la situazione del Sud Italia ma anche le aree sviluppate del Nord che presentano quartieri e zone caratterizzate da povertà di emarginazione. Le possibilità economiche, l'esistenza e la qualità di infrastrutture, di servizi, di offerte formative, culturali e ricreative risultano essere variabili che contribuiscono in modo importante sull'incidenza del fenomeno della dispersione. A proposito di sviluppo delle aree nelle quali sono situate le scuole Grimaldi (2014) parla di "scuole povere" dalle quali si allontanano anche i docenti alimentando un circolo vizioso di sfiducia e demotivazione.

Il documento, inoltre, rivela che la combinazione che produce più dispersione è quella tra sottosviluppo e degrado ambientale, combinazione che rappresenta un punto decisamente debole del sistema e che rimanda inevitabilmente a pensare alle situazioni dei quartieri emarginati del Sud Italia. Importante risulta essere anche il titolo di studio dei genitori rispetto al reddito; una cultura familiare che non considera un alto livello culturale una risorsa incoraggia l'abbandono. La presenza di questa variabile conferma la funzione di selezione sociale attribuita ai sistemi educativi già da molto tempo prima rispetto allo studio preso in analisi (Parsons, 1972). Cederna

(2011) evidenzia l'incidenza di questa variabile sottolineando come la povertà economica e culturale generi ulteriore povertà poiché l'abbandono scolastico è strettamente collegato ad una futura esclusione sociale. Besozzi (2009) parla, tuttavia, di stagnazione degli studenti per descrivere quella categoria di giovani che non riescono a stare nel contesto scolastico e mostrano disimpegno e disinteresse. Tra questi giovani il reddito familiare non rappresenta l'aspetto caratterizzante; si tratta anche di ragazzi provenienti da ceti medio-alti che abbandonano per la troppa pressione familiare sulla realizzazione scolastica e formativa o di ragazzi che a causa di continui cambi e spostamenti, che hanno rallentato il percorso di studi, decidono di abbandonarlo (Colombo, 2010).

Anche il contesto orografico, secondo il documento del MPI, incide sul fenomeno, soprattutto in quelle zone montane composte da piccoli insediamenti poco collegati. Un peso notevole viene anche conferito alle biografie degli studenti e delle loro famiglie; le situazioni di emarginazione e povertà incidono in maniera importante sul fenomeno.

Dal documento, inoltre, si evince un ragionamento che ritengo fondamentale: è vero che il disadattamento è dovuto a cause esterne alla scuola ma è dentro la scuola che si rafforza ed è quindi la scuola a dover attivare strategie per trattenere gli studenti coinvolgendo le famiglie e adeguandosi ai contesti. Le cause della dispersione scolastica non possono e non devono essere attribuite totalmente agli studenti e alle loro carenze. Il fenomeno è naturalmente da attribuire alla scuola che non possiede gli strumenti per trattenere gli studenti (Marescotti, 2004). I problemi che si rilevano a proposito di mancanza di strumenti sono da individuarsi primariamente, secondo l'analisi di Marescotti (2004), nel funzionamento del sistema scolastico che non possiede strutture e materiali per fornire adeguati servizi di tutoraggio ai ragazzi e, inoltre, gli insegnanti si trovano in difficoltà nell'instaurare relazioni positive con i loro allievi. Il rapporto con il corpo docente è di fondamentale importanza sull'affezione e sull'affiliazione dello studente alla scuola. Sibilla (2004) parla di conflitto che si manifesta tra insegnante e allievo quando l'insegnante coltiva un'aspettativa di successo del proprio lavoro che non corrisponde agli effettivi risultati dell'allievo, conflitto che si aggrava ulteriormente se il docente in quanto adulto non riconosce le sue responsabilità nell'insuccesso dell'alunno e adotta un atteggiamento stigmatizzante nei suoi confronti. La colpa non è degli insegnanti in quanto tali ma degli strumenti che vengono a loro forniti (Morgagni, 1998). È necessario, quindi, secondo la prospettiva di Morgagni (1998), ridefinire le competenze e la preparazione degli insegnanti fornendo a loro la possibilità di comunicare con gli studenti con linguaggi nuovi e con didattiche flessibili. Inoltre il monitoraggio dell'apprendimento

non possiede un sistema univoco e condiviso e l'unico indicatore di successo è il rendimento scolastico, indicatore che non considera partecipazione, iniziativa o eventuali segnali di disagio. A proposito di adeguatezza del contesto scuola alcuni studi sul fenomeno della dispersione (ad esempio Perona 2006, Colombo, 2010) inseriscono il fenomeno dello School Free tra le cause della dispersione stessa. La tipologia di ragazzi che adotta un'idea di scuola "free" non si sente dispersa od emarginata ma libera dalla scuola (Colombo, 2013), da quella scuola che presenta numerose carenze strutturali e culturali (Romano 2013, Colombo, 2014).

Il documento del MPI delinea un profilo di giovane che abbandona: il giovane che abbandona la scuola è solitamente un maschio che vive nei quartieri caratterizzati da povertà ed emarginazione e situati prevalentemente nel Sud Italia e ha dei genitori che possiedono un titolo di studio basso e un lavoro dequalificato. La letteratura scientifica che mette a confronto il fenomeno della dispersione con il genere (ad esempio Colombo, 2010 e Ballarino e al., 2010) fa emergere che il genere effettivamente condiziona l'abbandono: i maschi abbandonano più facilmente la scuola perché sembrano avere meno interesse per gli studi rispetto alle femmine e, inoltre, trovano più facilmente un lavoro. Un'ulteriore categoria a forte rischio di abbandono sono i giovani immigrati che vivono in Italia: il Ministero dell'istruzione ha dichiarato che i giovani stranieri frequentano le scuole materne e quelle elementari ma frequentano scarsamente le scuole medie e le scuole superiori e riconduce il dato in parte alla generalizzazione del fenomeno della dispersione e in parte alle condizioni socio economiche meno agiate rispetto alla media nazionale che spingono, probabilmente, ad un inserimento precoce dei ragazzi nel mondo del lavoro (MPI, 2000).

In ultima analisi questa descrizione delle cause del fenomeno fa emergere, secondo il MPI, la necessità di concentrarsi su azioni mirate ad una co-costruzione di politiche che favoriscano il successo formativo e che lo facciano in maniera globale, agendo quindi sulle cause.

Le conseguenze della dispersione scolastica

Colombo (2010) afferma che la dispersione scolastica rappresenta una forma di spreco di risorse che nessun sistema di protezione e di attivazione oggi si può permettere. Per spiegare al meglio l'incidenza della dispersione scolastica sull'economia Colombo (2010) fa riferimento ad Amartya Kumar Sen che è un

economista indiano, Premio Nobel per l'economia nel 1998, che afferma che per valutare lo sviluppo di un determinato assetto sociale seguendo l'approccio delle capacità, è necessario considerare i beni a disposizione degli individui ma anche, e soprattutto, quello che gli individui riescano a fare (o ad essere) con tali disponibilità. Emerge da tale concetto come lo sviluppo umano corrisponda ad un aumento delle capacità degli individui stessi. In quest'ottica l'investimento sullo sviluppo umano e sulle condizioni che lo creano risulta essere necessario. La valorizzazione del capitale umano è decisiva per le condizioni economiche dell'individuo e della nazione (Mocetti, 2007).

Se si parla di conseguenze economiche del fenomeno della dispersione mi sembra necessario indagare quale ruolo ha la domanda e l'offerta di lavoro. Gli studi di Ross e Leathwood (2013) evidenziano che l'uguaglianza tra alto livello di istruzione e alta occupabilità e quindi economia più competitiva non è un'uguaglianza sempre possibile perché molto dipende dall'andamento del mercato del lavoro che non sempre è in grado di generare una domanda ampia e soddisfacente. Se l'uguaglianza non è sempre possibile la domanda di lavoro gioca un duplice ruolo nella scelta di abbandonare il percorso di studi perché se è elevata sottrae i giovani dai percorsi di studio superiori col miraggio di un guadagno immediato ma se è carente funziona, comunque, da ostacolo alla permanenza in formazione, poiché procura demotivazione e conseguente abbassamento delle prospettive di vita.

Studi internazionali, anche al di fuori del contesto europeo, mettono in evidenza che il tempo di permanenza al di fuori di un percorso formativo di qualsiasi tipo è una variabile fondamentale a livello sociale: se passa troppo tempo c'è una buona possibilità che il giovane rimanga fuori per sempre da qualsiasi tipo di canale formativo e dal mondo del lavoro (Blacke al., 2011).

Secondo le sopracitate prospettive di analisi il fenomeno della dispersione scolastica merita attenzione per le conseguenze economiche ma anche e soprattutto per quelle sociali perché la mancanza di formazione e il non ingresso nemmeno nei circuiti del lavoro riproduce, attuando quello che Colombo (2010) delinea come un allarmante circolo vizioso, quei dinamismi di emarginazione sociale e disuguaglianza per una fetta importante della popolazione.

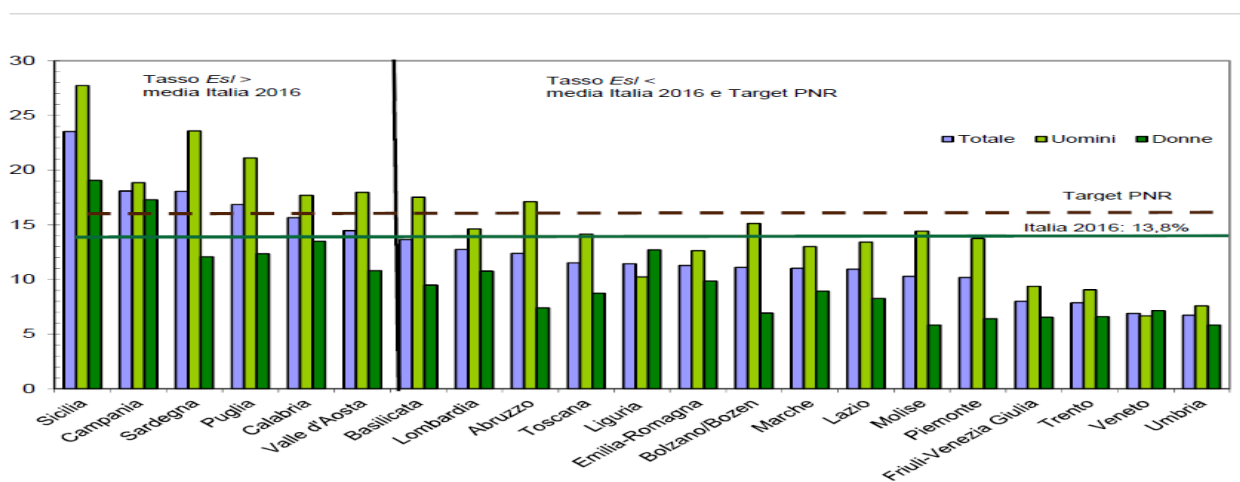
La dispersione scolastica in Italia

“Il fenomeno è in calo, ma resta il divario fra Nord e Sud. Sia nella scuola secondaria di I che di II grado. I maschi sono più coinvolti delle femmine, così come percentuali più alte si registrano fra studentesse e studenti di cittadinanza non italiana che non sono nati in Italia” (Ministero dell’istruzione dell’università e della ricerca, Ufficio statistica e studi, comunicato stampa, 14 Novembre 2017)

Questo il quadro che emerge sulla dispersione scolastica dalla pubblicazione curata dall’Ufficio Statistica e Studi del Ministero dell’Istruzione.

Dal focus dell’ufficio Statistica e studi del Miur pubblicato nel novembre del 2017 e intitolato “La dispersione scolastica nell’a.s. 2015/2016 e nel passaggio all’a.s. 2016/2017” emerge che l’indicatore utilizzato per quantificare il fenomeno è quello degli *early leaving from education and training* (ELET) che si riferisce a quei giovani tra i 18 e 24 anni con al più il titolo di studio di scuola secondaria di I grado o una qualifica non superiore ai 2 anni di formazione. Tale quantificatore risulta utile per paragonare la situazione europea.

Stat.2 Early leaving from education and training – ELET, Italia-dettaglio regionale (%)



Fonte: Istat - Rilevazione sulle forze di lavoro

Grafico 1

Il grafico (grafico 1) misura la percentuale di ELET in Italia calcolata per regione. Lo studio rivela l’effettivo miglioramento della situazione italiana: la percentuale di ELET nell’anno 2016 corrisponde al 13.8% (nel 2006 era al 20.8%).

Il documento segnala l’importanza del decreto legislativo n 76 del 15 aprile 2005 grazie al quale è stata istituita l’Anagrafe nazionale degli studenti(ANS) al fine di vigilare l’assolvimento dell’obbligo scolastico e formativo. La completa attuazione

dello strumento è stata possibile grazie al decreto ministeriale 74/2010 con il quale sono state definite le modalità per acquisire informazioni sugli studenti. L'ANS raccoglie le informazioni di tutti gli alunni che frequentano le scuole sia nazionali che paritarie e sta diventando uno strumento sempre più accurato di raccolta dei dati. Ad oggi raccoglie informazioni per circa 8 milioni di unità ogni anno scolastico. Ogni istituzione scolastica è infatti obbligata a fornire dati precisi sugli studenti che la frequentano. Si tratta di una banca dati molto importante poiché il suo obiettivo è proprio quello di monitorare e contrastare il fenomeno della dispersione attraverso uno strumento di misura preciso e accurato. Al momento della prima iscrizione, infatti, ad ogni alunno viene assegnato un codice anonimo che lo seguirà per tutto il suo percorso scolastico.

Il documento evidenzia l'importanza di considerare la dispersione in tutte le sue sfumature, quindi non considerando solo quella che avviene in corso di anno scolastico. Un'analisi dettagliata del fenomeno della dispersione scolastica è possibile grazie all'analisi di cinque tasselli della dispersione scolastica che forniscono dati precisi su tutti gli alunni che escono dal sistema scolastico. I cinque tasselli sono rappresentati dagli studenti che frequentano la scuola secondaria di I grado e che la interrompono senza una motivazione valida in corso d'anno, dagli studenti che pur avendo frequentato l'intero anno scolastico non passano a quello successivo, dagli studenti che hanno frequentato l'intero anno scolastico e non passano al ciclo successivo d'istruzione, dagli studenti che frequentano la scuola secondaria di II grado e che abbandonano in corso d'anno senza motivo e, infine, dagli studenti che frequentano l'intero anno scolastico della scuola secondaria di II grado ma che non passano all'anno successivo. La fuoriuscita non motivata è, in generale, considerata come un rischio di abbandono in corso d'anno e il dato viene rivisto alla stregua di ciò che accade a settembre dell'anno successivo a livello di abbandoni effettivi.

I dati della dispersione nella scuola secondaria di I grado

Per delineare un quadro generale e necessario considerare i primi due tasselli della dispersione precedentemente definiti.

Alunni a rischio di abbandono nell'a.s.2015/2016		Alunni a rischio di abbandono nell'a.s.2015/2016 che rientrano nel sistema scolastico nell'a.s.2016/2017		Alunni che abbandonano nell'a.s.2015/2016
Abbandono	2.827	366	12,9%	2.461
Ritiro entro il 15 marzo	3.426	1.558	45,5%	1.868
Trasferiti ma non più frequentanti	4.338	1.589	36,6%	2.749
Totale	10.591	3.513	33,2%	7.078
Frequentanti inizio anno scolastico 2015/2016 (I-II e III anno scolastico)				1.710.004

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

La tavola 1 mostra che nell'anno scolastico 2015/2016, 1.710.004 alunni frequentavano la scuola secondaria di I grado e di questi 10.591 alunni hanno interrotto la frequenza scolastica senza valida motivazione. A settembre 2016, 3.513 alunni, ossia il 33,2% degli alunni che avevano interrotto la frequenza scolastica nell'anno scolastico precedente si sono iscritti nuovamente alla scuola secondaria di I grado, rientrando nel contingente dei frequentanti l'anno scolastico 2016/2017. Quindi 7.078 alunni, pari allo 0,4% dei frequentanti a settembre 2015 hanno abbandonato la scuola senza valida motivazione in corso d'anno e non sono rientrati nel contingente dei frequentanti l'anno successivo.

Anno di corso	Alunni che hanno frequentato l'intero a.s.2015/2016 (I e II anno di corso)	Alunni che escono dal sistema scolastico nel passaggio all'a.s.2016/2017	Sintesi della motivazione data dalla scuola (composizione %)		
			Abbandono, interruzione non motivata dalla scuola	Passaggio a leFP, a CTP e ad apprendistato	Uscita per altra valida motivazione*
I	571.841	4.111	3.582	27	502
II	564.403	4.131	3.598	104	429
Totale I e II anno	1.136.244	8.242	7.180 87,1%	131 1,6%	931 11,3%

* trasferimento in scuola all'estero e decesso.

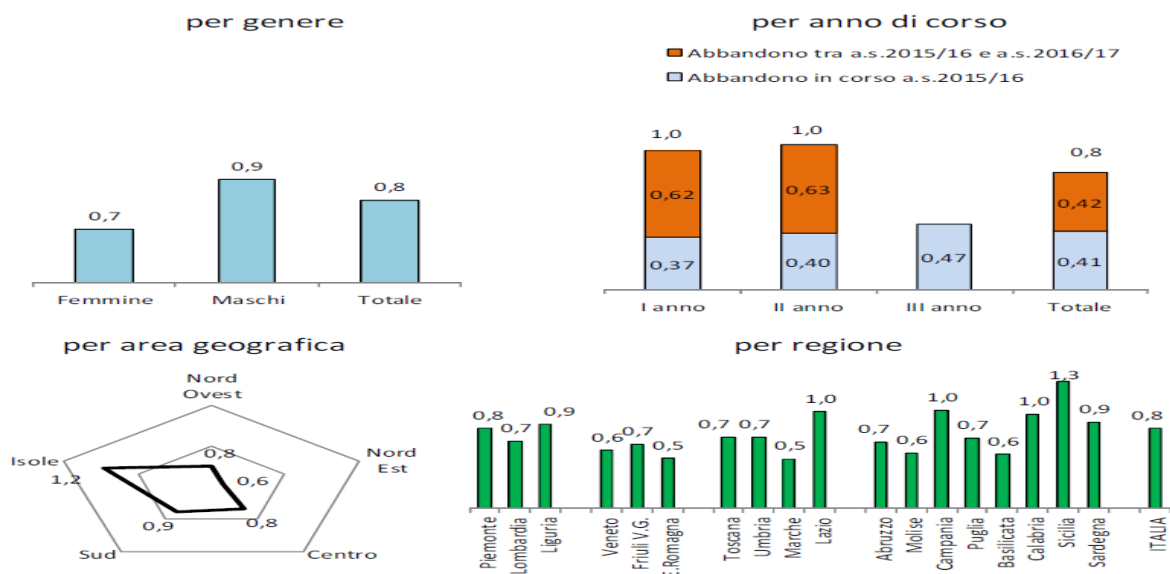
Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

La tavola 2 mostra che sul totale degli alunni che hanno frequentato l'anno scolastico preso in considerazione (2015/2016) lo 0,73%, non si è riscritto a scuola l'anno seguente (2016/2017). La mancata iscrizione a scuola e quindi l'uscita prematura dal sistema scolastico deve essere motivata dalle istituzioni scolastiche in fase di avvio anno scolastico. Gli alunni interrompono la frequenza scolastica da un anno e l'altro perché abbandonano senza dare una valida motivazione oppure passano a percorsi IeFP in strutture regionali, a CPIA e ad apprendistato o ad altri percorsi alternativi al sistema scolastico oppure per altra valida motivazione (trasferimento all'estero o decesso). Quindi, nel passaggio fra i due anni scolastici presi in considerazione sono considerati alunni che abbandonano coloro che sono usciti dal sistema scolastico o coloro per cui la scuola non ha saputo fornire una motivazione.

Tavola 3 - L'abbandono complessivo nella scuola secondaria di I grado				
valori assoluti			%	
Frequentanti inizio a.s.2015/2016	1.710.004	7.078	abbandono nel corso dell'a.s.2015/16	0,4
		7.180	abbandono tra l'a.s.2015/16 e l'a.s.2016/17	0,4
		14.258	abbandono complessivo	0,8

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

La tavola 3 presenta la percentuale di abbandono complessivo nella scuola secondaria di primo grado (0,8% degli studenti iscritti a settembre 2015). L'abbandono complessivo, infatti, viene calcolato considerando gli studenti che hanno abbandonato il percorso scolastico durante l'anno scolastico preso in considerazione (2015/2016) e gli studenti che hanno abbandonato il percorso scolastico nel passaggio tra un anno scolastico e quello successivo.

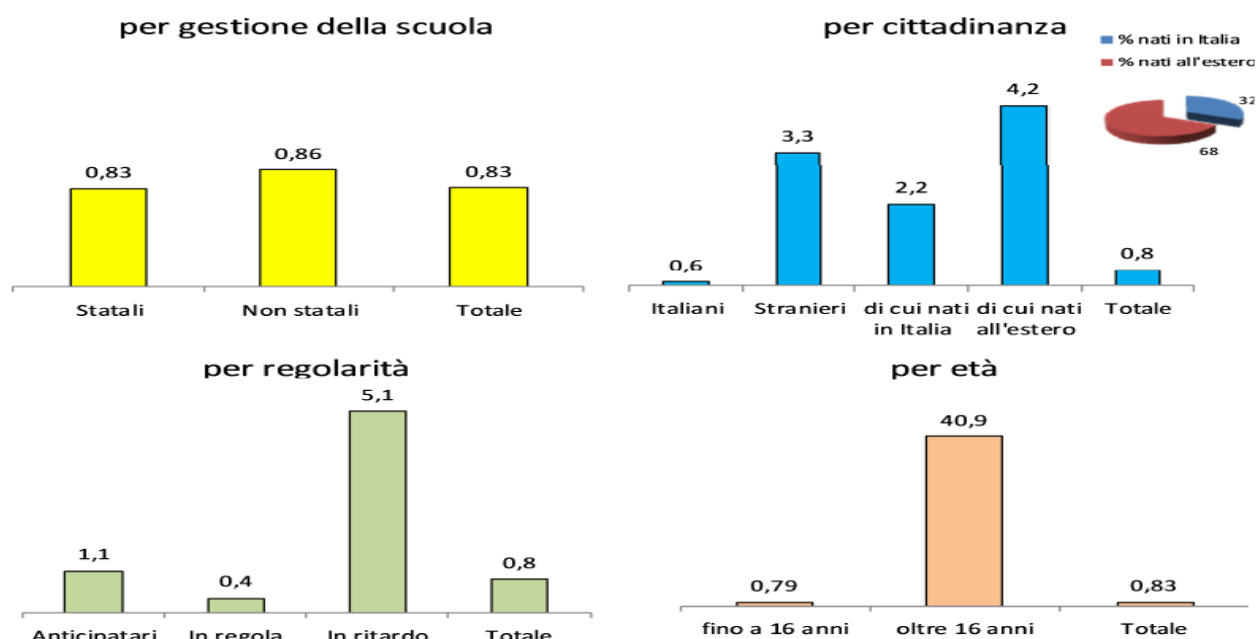


Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

Grafico 2

Dal grafico 2 si evince che, se analizzato per genere, il fenomeno della dispersione scolastica incide in maniera leggermente differente sugli studenti maschi rispetto alle studentesse femmine: infatti l'abbandono ha colpito lo 0,9% della popolazione maschile e lo 0,7% della popolazione femminile. L'abbandono distinto per anno di corso (grafico 2) fa emergere una percentuale dello 0,99% (0,37% nel corso dell'a. S. 2015/2016 e 0,62% nel passaggio all'a.s.2016/2017) per il primo anno, una percentuale dell'1,03% (0,40% nel corso dell'a. S. 2015/2016 e 0,63% nel passaggio all'a.s.2016/2017) per il secondo, e una percentuale dello 0,47% per il terzo anno (considerata solo in riferimento all'abbandono in corso d'anno).

La distribuzione territoriale (grafico 2) evidenzia una maggiore propensione all'abbandono nelle aree più disagiate del paese: il Mezzogiorno ha riportato una percentuale di abbandono complessivo dell'1% (con l'1,2% nelle isole e lo 0,9% al Sud) mentre il Nord Est in media una percentuale più contenuta, pari allo 0,6%. Tra le singole regioni si registrano le più alte percentuali di abbandono in Sicilia (1,3%), Calabria, Campania e Lazio (l'1%).



Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

Grafico 3

Dal grafico 3 si evince che le percentuali di abbandono complessivo sono molto simili se considerate per gestione scolastica (le scuole statali presentano una percentuale più contenuta corrispondente allo 0,83% ma le scuole di I grado sul territorio italiano sono per il 90% statali). Considerando la cittadinanza degli alunni (grafico 3) risulta evidentemente che il fenomeno della dispersione colpisce maggiormente gli studenti stranieri rispetto a quelli italiani ed inoltre gli studenti stranieri nati all'estero sembrano essere in maggiore difficoltà rispetto a quelli nati in Italia: gli studenti nati all'estero presentano una percentuale di abbandono complessivo del 4,2% mentre gli stranieri di 2a generazione, ossia quelli nati in Italia riportano una percentuale di abbandono complessivo del 2,2%. Considerando il totale degli alunni stranieri che abbandonano il 68% di questi non è nato in Italia. La regolarità del percorso di studi (grafico 3) incide notevolmente sulle percentuali di dispersione facendo emergere come la ripetenza possa anticipare un futuro abbandono: il 5,1% degli alunni in ritardo ha abbandonato il sistema scolastico mentre solo lo 0,4% degli alunni in regola ha abbandonato il sistema scolastico nel periodo di tempo preso in considerazione dal documento. La distribuzione per età (grafico 3) mostra come l'abbandono caratterizza maggiormente i ragazzi che hanno superato i 16 anni, quindi l'età dell'obbligo scolastico; infatti a settembre 2015 nel corso dell'a. S. 2015/2016 e nel passaggio all'a. S. 2016/2017, il 40,9% degli alunni con età superiore ai 16 anni ha abbandonato la scuola.

La dispersione nel passaggio tra cicli scolastici

Tavola 4 - Gli alunni nel passaggio tra cicli scolastici - aa.ss.2015/2016-2016/2017

		valori assoluti	%	
Alunni che hanno frequentato l'intero a.s.2015/2016 (III anno di corso sec. I grado)	556.598	Alunni frequentanti la secondaria di II grado nell'a.s.2016/2017	511.082	91,8
		Alunni che ripetono il III anno della secondaria di I grado nell'a.s.2016/2017	11.230	2,0
		Alunni che escono dal sistema scolastico nel passaggio all'a.s.2016/2017	34.286	6,2

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

La tavola 4 prende in considerazione tutti gli studenti che nell'anno scolastico 2015/2016 hanno frequentato il terzo anno di scuola secondaria di primo grado che sono 556.598. Confrontando le Anagrafi relative ai due anni scolastici, emerge che nell'a. S. 2016/2017 il 91,8% degli alunni prosegue gli studi nella scuola secondaria di II grado, il 2,0% ripete l'anno mentre il 6,2% esce dal sistema scolastico.

L'uscita dal sistema scolastico coinvolge 34.000 studenti principalmente nelle regioni di Lombardia, Piemonte, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Sicilia e Lazio. Il Nord Ovest ha riportato una percentuale di uscita dal sistema scolastico nel passaggio tra l'a. S. 2015/2016 e l'a. S. 2016/2017 dell'11,9%, il Nord Est del 6,8%, il Centro dell'1,5% e il Mezzogiorno del 3,1%. Il fenomeno è da considerare anche alla luce della maggior partecipazione a corsi di Istruzione e Formazione Professionale svolti in strutture accreditate in queste regioni del Nord; in particolare, si tratta di percorsi che permettono il conseguimento di una qualifica professionale per giovani che vogliono entrare presto nel mondo del lavoro. Il documento segnala, a questo proposito, che attualmente sono in corso di realizzazione le Anagrafi regionali della Formazione Professionale, che permetteranno di monitorare il passaggio degli alunni che abbandonano la scuola per iscriversi ad un corso professionale.

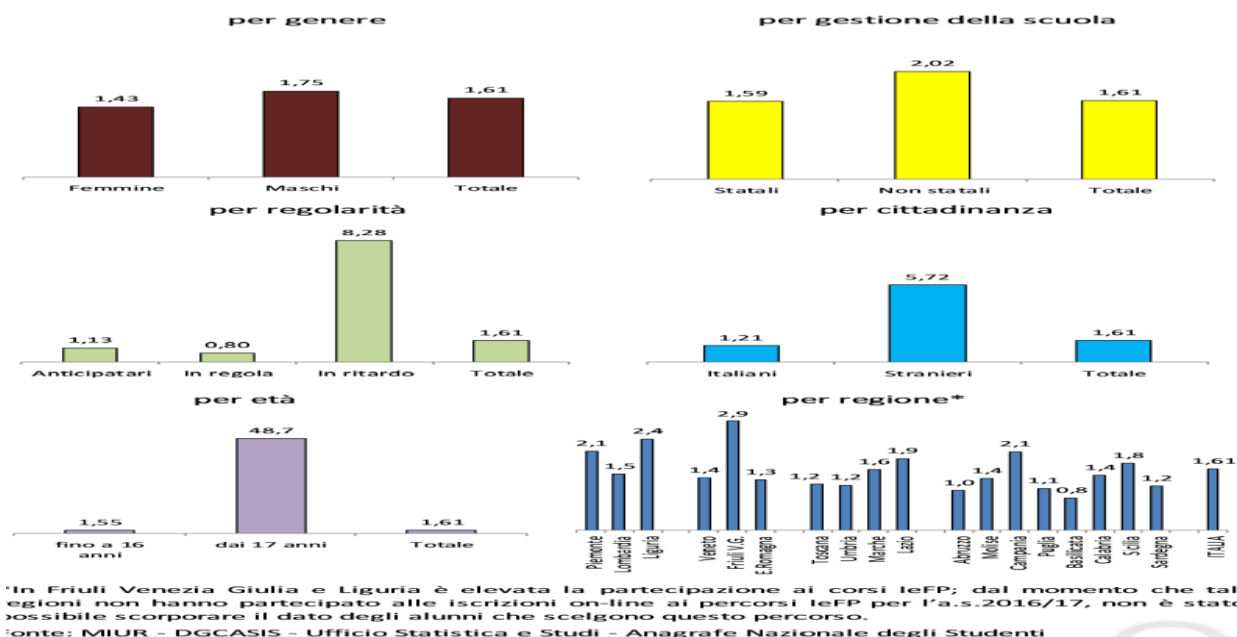


Grafico 4

I dati riportati nel grafico 4 fanno emergere che in questo caso il fenomeno della dispersione coinvolge nella stessa misura maschi e femmine: l'abbandono maschile nel ciclo di studi preso in considerazione è dell'1,75%) mentre quello femminile dell'1,43%.

Per quanto concerne la gestione scolastica (grafico 4) le scuole statali hanno riportato, in questo caso, una percentuale dell'1,59%, e le scuole non statali del 2,02%.

La percentuale risulta nettamente più elevata invece se si analizza il fenomeno confrontando gli alunni in regola con quelli in ritardo (grafico 4): hanno abbandonato nel passaggio tra cicli scolastici l'8,3% degli alunni in ritardo e lo 0,8% degli alunni in regola. La dispersione colpisce di nuovo maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani (grafico 4): nel passaggio tra la scuola secondaria di I e di II grado ha abbandonato il 5,72% degli alunni con cittadinanza straniera e l'1,2% degli alunni con cittadinanza italiana. Nuovamente hanno abbandonato maggiormente i ragazzi che hanno superato i 16 anni e quindi l'età dell'obbligo scolastico (grafico 4): in particolare ha abbandonato, il 49% dei frequentanti con età superiore ai 16 anni. Quanto alla distribuzione territoriale, spiccano Friuli Venezia Giulia e Liguria (il dato in questo caso tuttavia comprende anche quegli studenti che dopo aver abbandonato la scuola si sono iscritti ad un corso di formazione professionale)

Tavola 5 - Alunni che escono dal sistema scolastico nel passaggio tra cicli tra l'a.s.2015/2016 e l'a.s.2016/2017

	valori assoluti	valori %
Totale alunni che escono dal sistema scolastico nel passaggio tra cicli tra l'a.s.2015/2016 e l'a.s.2016/2017	34.286	6,16
Passaggio ad apprendistato e CTP	121	0,02
Passaggio a IeFP	24.863	4,47
Altra motivazione valida*	353	0,06
Abbandono, interruzione non motivata dalla scuola	8.949	1,61
Alunni che hanno frequentato l'intero a.s.2015/2016 (III anno di corso sec. I grado)	556.598	

* passaggio all'istruzione parentale, trasferimento all'estero, prosecuzione in scuola del Trentino A.A. - Valle d'Aosta

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

La tavola 5 mostra quindi che 23207 alunni che rappresentano l'1,35% della popolazione studentesca presa in esame ha abbandonato la scuola nel passaggio tra cicli tra l'a.s.2015/2016 e l'a.s.2016/2017.

La dispersione scolastica nella scuola secondaria di II grado

Per analizzare nel dettaglio la dispersione scolastica nella scuola secondaria di II grado, si considerano gli studenti che hanno abbandonato scuola in corso d'anno durante i cinque anni di corso senza fornire una valida motivazione e gli studenti che pur avendo frequentato l'intero anno scolastico non si sono iscritti a quello successivo.

Tavola 6 - L'abbandono scolastico in corso d'anno - scuola secondaria di II grado - a.s.2015/2016

Alunni a rischio di abbandono nell'a.s.2015/2016	Alunni a rischio di abbandono nell'a.s.2015/2016 che rientrano nel sistema scolastico nell'a.s.2016/2017		Alunni che abbandonano nell'a.s.2015/2016
Abbandono	19.909	2.860 14,4%	17.049
Ritiro entro il 15 marzo	17.087	5.433 31,8%	11.654
Trasferiti ma non più frequentanti	16.920	4.843 28,6%	12.077
Totale	53.916	13.136 24,4%	40.780
Frequentanti inizio anno scolastico 2015/2016			2.613.619

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

Dalla tavola 6 emerge che 2.613.000 alunni frequentavano la scuola all'inizio dell'anno scolastico 2015/2016 e di questi 53.916 alunni hanno abbandonato la

scuola senza fornire una valida motivazione. Si definisce tale insieme di alunni come “a rischio di abbandono” nel corso dell’anno scolastico 2015/2016; si tratta di un “rischio di abbandono” perché questi alunni potrebbero rientrare all’interno del sistema scolastico nel settembre dell’anno successivo.

Infatti, a settembre 2016 il 24,4% si iscrive nuovamente a scuola e quindi alla luce di questo dato 40.780 (l’1,6% del totale degli iscritti a settembre 2015) hanno lasciato la scuola nel corso dell’a. S. 2015/2016 per non rientrarvi a settembre 2016.

Tavola 7 - L'abbandono tra l'a.s.2015/2016 e l'a.s.2016/2017 nella scuola sec. di II grado

Anno di corso	Alunni che hanno frequentato l'intero a.s.2015/2016 (dal I al IV anno di corso)	Alunni che escono dal sistema scolastico nel passaggio all'a.s.2016/2017	Sintesi della motivazione data dalla scuola (composizione %)		
			Abbandono, interruzione non motivata dalla scuola	Passaggio a leFP, a CTP e ad apprendistato	Uscita per altra valida motivazione
I	594.746	32.323	29.748	2.136	439
II	534.332	17.095	16.062	712	321
III	501.478	17.483	13.760	415	3.308
IV	462.930	13.260	11.890	324	1.046
Totale I-IV anno	2.093.486	80.161 3,8%	71.460 89,1%	3.587 4,5%	5.114 6,4%

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

La tavola 7 mostra che nel passaggio tra l’anno scolastico 2015/2016 e 2016/2017 sono usciti dal sistema scolastico 80.161 alunni (pari al 3,8% dei 2.093.500 alunni che hanno frequentato l’intero anno scolastico).

Tavola 8 - L'abbandono complessivo nella scuola secondaria di II grado

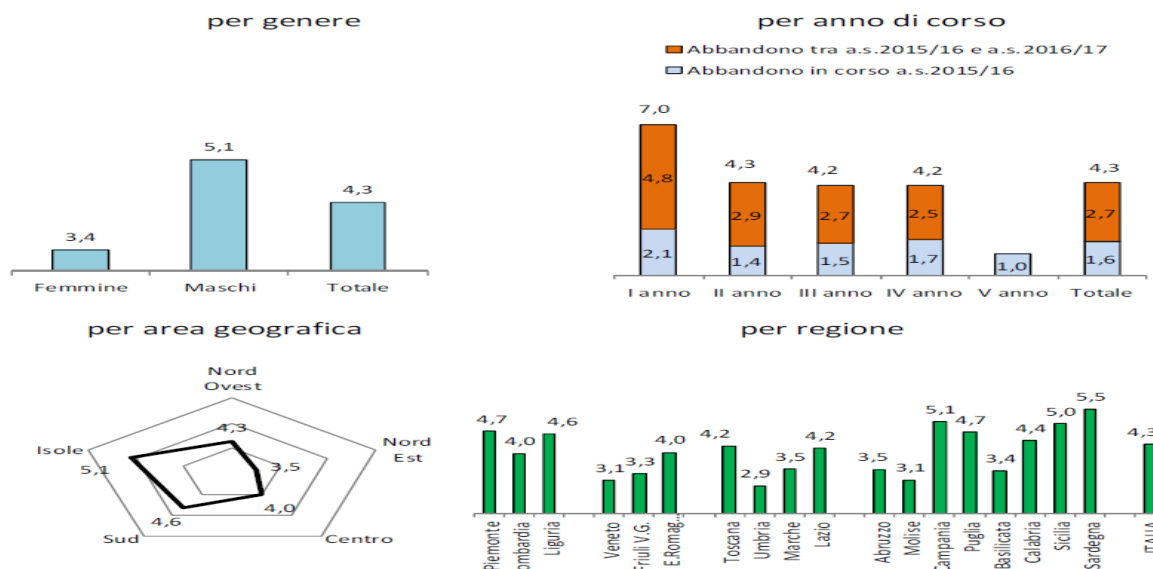
valori assoluti			%	
Frequentanti inizio a.s.2015/2016	2.613.619	40.780	abbandono nel corso dell'a.s.2015/16	1,6
		71.460	abbandono tra l'a.s.2015/16 e l'a.s.2016/17	2,7
		112.240	abbandono totale	4,3

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

La tavola 8 mostra che hanno complessivamente abbandonata la scuola nel ciclo di studi superiore il 4,3% degli studenti. Tale percentuale considera il rapporto tra gli

studenti che hanno abbandonato in corso d'anno scolastico e coloro che hanno abbandonato tra un anno scolastico e l'altro.

Grafico 5

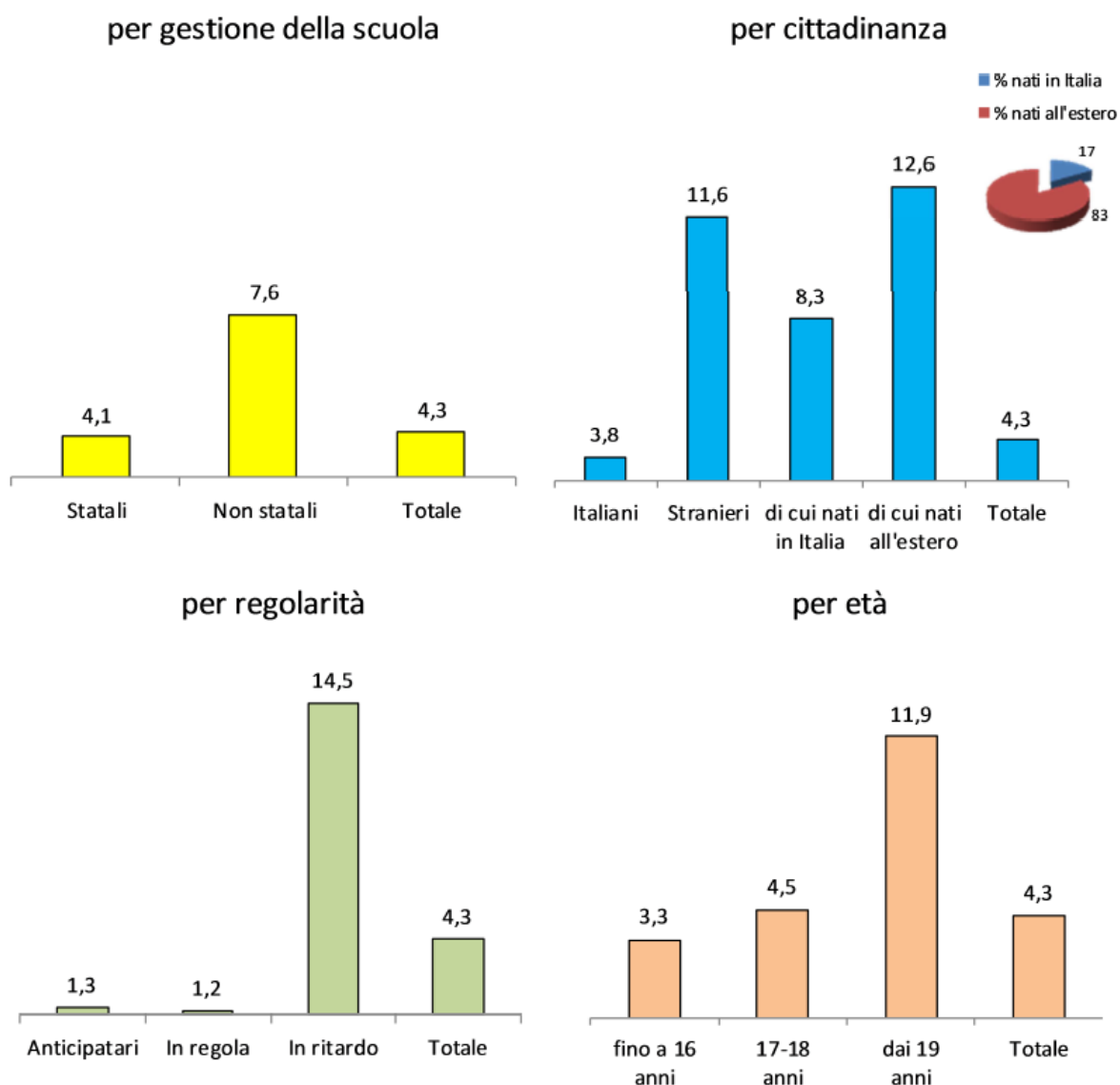


Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

Dal grafico 5 si nota come la differenziazione per genere sul fenomeno della dispersione scolastica in questo caso è ancora più evidente di quanto visto per la secondaria di I grado. Infatti l'abbandono complessivo per la popolazione studentesca maschile è stato del 5,1%, percentuale decisamente più elevata rispetto alla percentuale relativa alla popolazione femminile pari al 3,4%.

L'abbandono per anno di corso (grafico 5) registra un abbandono complessivo molto più elevato al primo anno di corso rispetto agli anni successivi. Il Mezzogiorno riporta nuovamente percentuale di abbandono complessivo più elevate rispetto al Nord Est e tra le regioni spiccano le percentuali della Sardegna (5,5%) della Campania (5,1%) e della Sicilia (5,0%). Le percentuali più basse riguardano l'Umbria (2,9%), il Veneto (3,1%) e il (3,1%).

Grafico 6



Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

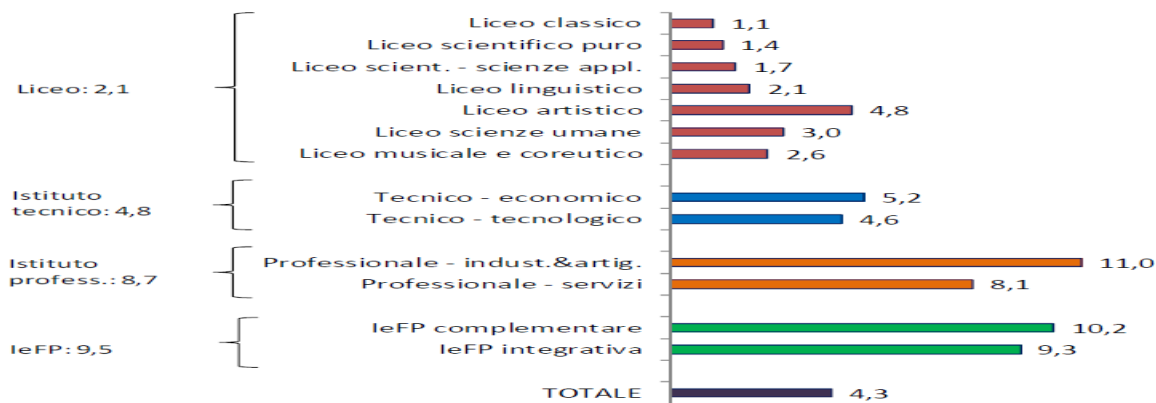
Per quanto riguarda la gestione delle scuole (grafico 6), in questo caso le scuole non statali presentano una percentuale più alta corrispondente al 7,6% mentre le scuole statali presentano una percentuale del 4,1%.

Anche in questo caso il fenomeno colpisce maggiormente gli studenti stranieri: il grafico 6 mostra infatti come la percentuale di alunni stranieri che hanno abbandonato il sistema scolastico sia pari all'11,6% contro il 3,8% degli alunni stranieri con cittadinanza italiana. Gli alunni nati all'estero presentano una percentuale di abbandono complessivo dell'83% facendo emergere nuovamente una situazione di difficoltà maggiore relativamente alla frequenza scolastica rispetto agli studenti stranieri nati in Italia.

Anche in questo caso gli alunni con ritardo scolastico abbandonano più facilmente: 14,5% contro l'1,2% degli alunni in regola. Infine, nuovamente sono gli studenti che hanno superato i 16 anni, quindi l'età dell'obbligo scolastico ad abbandonare con

maggiore (nel grado di istruzione preso in considerazione sono gli studenti che hanno superato i 19 anni a presentare la percentuale più alta di abbandono).

Grafico 7

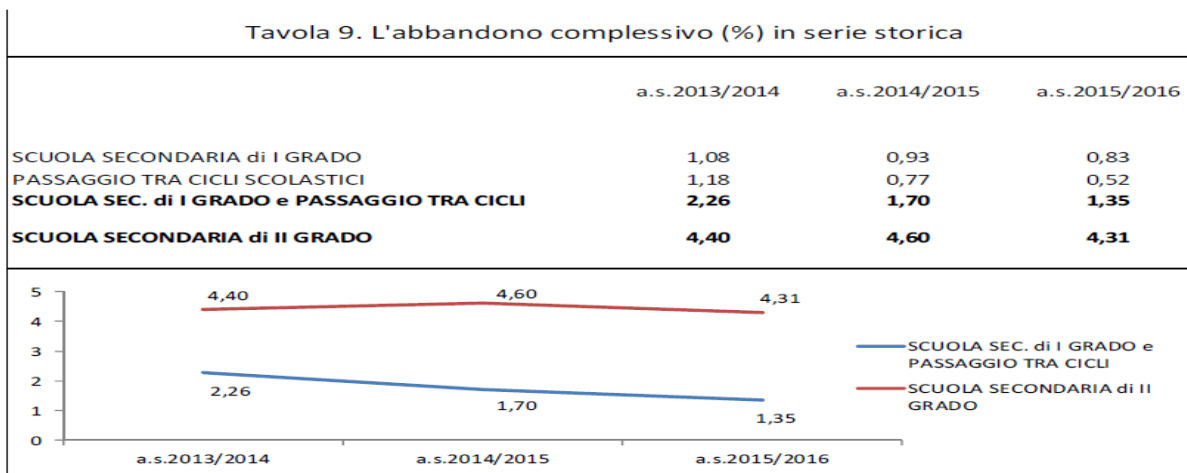


Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

Il fenomeno della dispersione nella scuola secondaria di secondo grado viene analizzata anche rispetto al percorso di studio (Grafico 7).

L'abbandono complessivo minore si registra nei licei mentre la percentuale più alta riguarda i percorsi IeFP che presentano una percentuale complessiva di abbandono del 9,5%.

Tavola 9. L'abbandono complessivo (%) in serie storica



Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti

Concludendo, la tavola 9 mostra l'abbandono complessivo in serie storica considerando tre anni scolastici e fa emergere un dato positivo, ovvero la dinamica di decrescita del fenomeno della dispersione se analizzato nel tempo.

Il documento del Miur preso in esame segnala, infine, il continuo affinamento dello strumento dell'ANS che permetterà anche in futuro di avere dati sempre più precisi e sistematici sul fenomeno grazie anche ad un processo di sensibilizzazione nelle scuole stesse.

Capitolo 3

La Peer Education

Molti autori (ad esempio, Gnemmi e Croce, 2003) individuano ad oggi nella peer education un'efficace possibilità di prevenzione dei comportamenti a rischio in età adolescenziale poiché questa tipologia di intervento, sostenuta da importanti teorie di riferimento, coniuga efficacemente il mondo spesso inaccessibile e burrascoso dei giovani con le competenze degli adulti.

In questo capitolo procederò a definire la peer education e le sue origini, il suo sviluppo, con attenzione al contesto italiano per poi, infine, illustrare i possibili modelli di applicazione di essa.

Definizione di Peer Education

La letteratura sulla prevenzione concorda nel definire la peer education come *“l'insegnamento o la condivisione di informazioni sulla salute, i valori ed i comportamenti, da parte di membri della stessa età e con un simile stato sociale”* (Sciacca, 1987; pag. 4 e 5).

La definizione nella sua accezione di condivisione di informazioni rimanda al concetto di comunicazione tra coetanei, comunicazione, quindi, inerente a fenomeni di influenza sociale (Pellai e al., 2002). La strategia alla base di questo strumento risulta, infatti, essere il trarre beneficio dal rapporto di influenza reciproca e continua che si manifesta all'interno di un gruppo di pari. Gli studi pedagogici e psicologici, in particolare (ad esempio Bell, fine 700 in ambito pedagogico e Lewin, inizi del 900 in ambito psicologico), si sono nel tempo occupati di definire la propensione all'influenza sociale reciproca che caratterizza lo sviluppo dell'individuo soprattutto nelle fasi di infanzia e adolescenza (Bowen, 1979). Questa innata propensione è stata utilizzata sistematicamente nel tempo in ambito pedagogico, psicologico ed educativo. Alcuni autori si sono occupati di leggere il pensiero di Lewin in un'ottica di sviluppo della psicologia sociale (ad esempio Sberna, 2006 e Metzenger, 2007) conferendo a tale pensiero una notevole importanza in questo senso anche alla luce degli attuali sviluppi della disciplina (Amerio, 2006). Striano (2017) ha declinato, invece, l'evoluzione e le prospettive delle scienze pedagogiche in un'ottica di sviluppo sociale con particolare riferimento ad alcune tipologie di bisogni educativi che si possono identificare con bisogni di ordine sociale.

In ambito psicologico, con particolare riferimento alla psicologia sociale, il gruppo viene definito come “*un insieme di individui che interagiscono tra loro influenzandosi reciprocamente e che condividono, più o meno consapevolmente, interessi, scopi, caratteristiche e norme comportamentali*” (Galimberti, voce “gruppo”, 2006).

Il primo autore che fa riferimento agli studi sul gruppo è Lewin (1890-1947), il quale ne definisce lo statuto socio-psicologico, indagando i fenomeni di gruppo in termini sperimentali. Il gruppo rappresenta per Lewin qualcosa di diverso rispetto ad un semplice insieme di individui; il gruppo è un’entità concepita in quanto totalità dinamica basata sull’interdipendenza delle componenti. *Un gruppo è definito al meglio come una totalità dinamica basata sull’interdipendenza invece che sulla somiglianza* (K. Lewin, 1948, p.184).

Il termine peer education in italiano viene tradotto come “prevenzione tra pari”; la traduzione pone l’accento sull’uso della *peer education* come metodo di prevenzione che sfrutta la presenza attiva dei pari piuttosto che quella di esperti (Croce e Gnemmi, 2003; Dalle Carbonare, Ghittoni e Rosson, 2004) poiché la comunicazione diretta con un coetaneo ha un contenuto d’ansia nettamente inferiore alla comunicazione con un adulto e una comunicazione con meno ansia risulta essere più efficace dal punto di vista della reciproca influenza (Pellai e al., 2002). A partire da questa considerazione i progetti di peer education in ambito scolastico hanno iniziato a diffondersi progressivamente, soprattutto negli Stati Uniti e in Inghilterra, e la diffusione ha agevolato la configurazione della peer education in un modello di riferimento in educazione alla salute; grazie al modello, infatti, si sono progressivamente sviluppate strategie di prevenzione dei comportamenti a rischio in diverse tipologie di gruppi di pari (Pellai e al., 2002). Il modello di educazione tra pari diventa un importante modello di lavoro a partire dagli anni ’60 e ’70 negli Stati Uniti e nei paesi anglosassoni e ha permesso di realizzare importanti progetti di educazione sanitaria che riguardano principalmente l’educazione sessuale, la prevenzione dell’Aids e l’area di prevenzione dell’abuso di sostanze (Perry, Kelder e Komro, 1993).

Le strategie di promozione della salute hanno, quindi, utilizzato il potere delle influenze reciproche per determinare i modelli di salute e benessere individuale (Amerio, 2000). Le origini del modello di lavoro proposto dalla peer education sono rintracciabili in quelle dinamiche e in quei processi che caratterizzano le relazioni informali (Pellai e al., 2002). Shinner (1999), a questo proposito, collega l’efficacia della peer education al suo rifarsi a livello metodologico ad un processo che viene spontaneamente messo in atto dai giovani che imparano naturalmente dai giovani.

I pari quindi educano i pari contribuendo a migliorarne gli esiti educativi perché utilizzano lo stesso linguaggio, hanno gli stessi valori a livello microculturale e microsociale, inoltre, sembrano non inibire e non giudicare durante la comunicazione diretta faccia a faccia (Pellai e al., 2002)

Alcune ricerche (ad esempio Vaccarini, 2014), infatti, dimostrano che l'influenza sociale può cambiare il comportamento in un gruppo di pari o nei sistemi di vita ritenuti significativi. Nel suo esperimento sull'influenza sociale Asch (1951) dimostra che l'essere membro di un gruppo è una condizione sufficiente a modificare le azioni e, in una certa misura, anche i giudizi e le percezioni visive di una persona. In seguito, Deutsch e Gerrald (1955) definiscono due tipologie di influenza sociale: l'influenza normativa che permette al soggetto di cambiare credenze, motivazioni, attitudini e comportamenti per ottenere il consenso del gruppo di appartenenza e l'influenza informativa che permette, invece al soggetto di cambiare credenze, valori, attitudini e comportamenti perché ritiene la fonte di influenza valida poiché competente. Alla luce di questa classificazione Pellai e colleghi (2002) sottolineano come l'educazione tra pari potrebbe essere considerata una modalità di intervento che permette ai membri del gruppo dotati di influenza normativa di esercitare, grazie ad una specifica formazione, funzioni di influenza informativa. Partendo da tale presupposto l'efficacia dell'intervento è vincolata a due fondamentali fasi di lavoro che riguardano la selezione e la formazione degli educatori tra pari: la *selezione* permette di riconoscere i soggetti contraddistinti da leadership e dotati di influenza normativa all'interno del gruppo dei propri pari mentre la *formazione* riguarda la possibilità di un'integrazione dinamica ed efficace tra le capacità di influenza normative ed informative.

Tuttavia, Pellai e colleghi (2002) mettono in evidenza che nella pratica operativa non è ben chiaro come avvenga la selezione degli educatori tra pari poiché numerosi sono i modelli di peer education che includono prospettive di lavoro differenti sia dal punto di vista metodologico che dal punto di vista teorico. Shiner (1999), a questo proposito sottolinea come sia importante chiedersi cosa si intenda per "pari", quali sono quindi le caratteristiche per essere qualificati tali. Considerando l'educazione tra pari come un modello di lavoro diffuso principalmente con gli adolescenti i pari sono quindi gli adolescenti appartenenti ad un determinato microsistema (ad esempio, una scuola o un sistema di scuole afferenti a un medesimo territorio).

Gnemmi (2003) sottolinea che l'educazione tra pari rappresenta un modello decisamente significativo per un lavoro efficace con gli adolescenti e per gli adolescenti. Il presupposto che sostiene l'efficacia del modello riconosce negli adolescenti un ruolo attivo nella promozione del proprio benessere e nella realizzazione

di azioni di prevenzione dei comportamenti a rischio. L'educazione tra pari con gli adolescenti riconosce e valorizza l'importanza del sistema dei pari nell'ambito dei processi evolutivi che avvengono durante il periodo adolescenziale. I pari risultano fondamentali nel periodo adolescenziale di un individuo perché è proprio anche grazie al gruppo dei pari che l'adolescente rinnova la sua identità avvicinandosi al mondo adulto e rimodellando i suoi legami affettivi (Palmonari e Crocetti, 2011). Il sistema dei pari è quindi un gruppo dove gli adolescenti si formano relazionandosi con gli altri e con l'ambiente, amplificando le proprie possibilità di espressione ed interazione realizzando quello che Pietropolli Charmet (1993) definisce la propria *nascita sociale* alla quale seguirà l'inevitabile ingresso nel mondo degli adulti. È l'adolescente stesso a scegliere di cercare confronto e conforto nelle relazioni orizzontali caratterizzate da un potere equamente distribuito che il gruppo dei pari può fornire (Pietropolli Charmet, 1997).

In questa prospettiva risulta evidente che il gruppo dei pari ha una funzione importante e determinante nello sviluppo sano dell'identità dell'individuo ed è proprio questa funzione a giustificare le importanti potenzialità di efficacia del lavoro sulla promozione della salute e sulla prevenzione dei comportamenti a rischio all'interno del gruppo (Pellai e al.2002).

Tutoring e cooperative learning

Il concetto di *tutoring* si è sviluppato all'interno del *cooperative learning*, i precursori di tale tipologia di apprendimento appartengono principalmente all'area pedagogico-didattica (ad esempio Bell, 1789 e Lancaster, 1801) e all'area di psicologia sociale e dell'apprendimento di gruppo (ad esempio Lewin, 1948).

Johnson e Johnson (1987) hanno definito il *Cooperative Learning* come una strategia educativa volta principalmente a sviluppare le naturali abilità collaborative degli individui. La strategia poggia sull'assunto fondamentale che sostiene che nell'individuo l'esigenza di partecipare ad attività sociali e a sviluppare e a soddisfare, proprio all'interno del gruppo di appartenenza, le proprie esigenze sociali sia innata. Il gruppo è quindi, secondo Johnsons e Johnsons (1987), il fulcro fondamentale nell'apprendimento cooperativo ed è proprio nel gruppo, apprendendo dal gruppo, apprendendo con il gruppo che si amplificano le capacità dei membri; si sviluppa il pensiero creativo e critico e infine migliorano le capacità comunicative e prosociali (solidarietà, sostegno etc.) degli individui.

Johnson e Johnson (1987,1994) hanno, inoltre, delineato le caratteristiche che definiscono e caratterizzano un gruppo di apprendimento cooperativo che sono *l'interdipendenza positiva*, cioè l'attitudine di ogni componente del gruppo di

preoccuparsi del proprio rendimento ma anche di quello degli altri; *l'interazione faccia a faccia* che permette il confronto delle idee e il rispetto delle diversità; *la valutazione individuale* del rendimento di ogni membro del gruppo che è responsabile del suo rendimento; *le abilità interpersonali nell'agire in piccoli gruppi* che consistono nella capacità di gestire i rapporti fra i membri del gruppo responsabilizzandosi sull'apprendimento di ogni membro incoraggiando anche chi resta indietro.

Dalle caratteristiche sopracitate emerge come l'apprendimento cooperativo potenzi tutte quelle abilità di interazione che favoriscono lo sviluppo di relazioni sane e positive. La letteratura scientifica sull'argomento (ad esempio Cardozo e Comoglio, 1993) fa emergere la straordinaria potenzialità del metodo nello sviluppo di quei processi di mediazione che favoriscono l'apprendimento e il miglioramento dell'autostima proprio attraverso le relazioni interpersonali positive che questa tipologia di apprendimento genera. Sharan e Sharan (1988) sottolineano l'importanza delle relazioni interpersonali positive che possono ridurre i livelli di ansia e insicurezza, possono ridimensionare i pregiudizi valorizzando le diversità e le risorse culturali individuali e possono, inoltre ridurre conflitti ed ostilità.

Il termine tutoring, in ambito scolastico, fa riferimento ad una tipologia di relazione di natura educativa che si instaura tra un soggetto che necessita di formazione e un soggetto più esperto (un docente o uno studente più grande). Questa tipologia di relazione intende favorire il processo di apprendimento del soggetto in formazione, lo sviluppo delle sue potenzialità e della sua autonomia. Al tutor, quindi al soggetto più esperto, viene affidato il compito di affiancare l'insegnante nello sostenere l'apprendimento degli alunni aiutandoli a superare le difficoltà in maniera individualizzata (Polacek, 2008).

Al tutor viene, quindi, assegnato un ruolo di mediazione nel processo di insegnamento/apprendimento e tale mediazione viene esplicitata attraverso una serie di funzioni assegnategli: il tutor si occupa, infatti, di coinvolgere e sollecitare l'interesse del tutee, di mantenere la sua attenzione focalizzandosi sul compito e sulle caratteristiche che lo determinano, assicurando il tutee e controllando anche il suo livello di frustrazione (Baudrit, 2010). Il canadese Goodlad (1984) definisce il *tutoring* un'esperienza *estremamente gratificante* con notevoli vantaggi sia dal punto di vista cognitivo che sociale sia per il *tutor* che per il *tutee* il quale usufruisce comunque di un insegnamento individualizzato ma con compiti più adeguati alle sue necessità. Il tutor trasmette il suo sapere, lo ricostruisce e lo ristruttura sul piano verbale modificandolo in funzione di ciò che all'altro risulta essere di difficile comprensione (Barnier, 2001).

K. Topping (1998) precisa che con il termine “*tutoring*” s’intende un approccio complesso ed articolato il quale implica un’organizzazione precisa dell’attività, la definizione di obiettivi specifici e comunque una “struttura”, per quanto flessibile e aperta. Ad esempio, la scelta di *tutor* e *tutee* deve essere effettuata con cura, gli orari delle attività di recupero devono seguire una regolarità, i tutor inoltre devono essere adeguatamente formati e l’attività di tutoring in generale deve prevedere anche sistemi di monitoraggio, di supervisione e di valutazione.

I primi interventi di tutoring in ambito scolastico si devono a Bell (1847-1922) e Lancaster (1788-1838) che operano rispettivamente in India e in Inghilterra verso le fine del ‘700 promuovendo il concetto di mutuo apprendimento (Bowen, 1979). Il mutuo apprendimento definisce una tipologia di apprendimento nella quale gli scolari più capaci collaborano con il docente nell’istruzione dei compagni (BNI 2006-2018). Nel 1789 Bell avviò l’impiego sistematico del tutoring (*Madras System of Education*): i ragazzi più grandi, *tutor*, opportunamente istruiti dal maestro, insegnano a loro volta agli studenti più giovani, *tutee*. Bell osservò che il coinvolgimento dei bambini risolveva il problema pratico legato all’eccessivo numero di allievi per classe ma che funzionava soprattutto come uno stimolo fondamentale per l’apprendimento dei bambini che lavoravano a coppie formate sulla base del rendimento scolastico. Bell osservò, inoltre, che il lavoro strutturato all’interno delle coppie, favoriva un apprendimento sia per il *tutee*, spinto a migliorare per spirito di emulazione che per il *tutor*, che si trovava a rielaborare continuamente i concetti per via della necessità di trasmettere l’informazione al compagno (Tooping, 1998). Lancaster avvia una sperimentazione simile a quella di Bell nel 1801 presso una scuola londinese utilizzando una didattica semplificata e strumenti molto economici.

Il principio fondamentale che si evince da entrambi gli esempi e la centralità del ruolo dell’aiuto reciproco che contribuisce alla creazione di un ambiente che facilita l’apprendimento di coloro che sono in difficoltà (Comaglio e Cardoso, 2000). Per quanto concerne l’Italia, un esempio di *cooperative Learning* è rappresentato dalla scuola creata da don Lorenzo Milani intorno agli anni ‘50 (Batini e al., 2014). Si tratta di una scuola a tempo pieno per le classi popolari dove gli allievi più preparati aiutano quelli meno preparati. L’applicazione del principio che permette a “chi sa di meno” di essere aiutato da “chi sa di più” consente il riconoscimento della peculiarità del singolo in quanto studente ma soprattutto in quanto individuo e di riconoscere il singolo come soggetto attivo del processo di apprendimento. È John Dewey (1859-1952) ad esplicitare che il singolo è un soggetto attivo del processo di apprendimento

e che l'educazione, anche quella scolastica, è un fatto sociale. Nella sua ultima opera scritta nel 1949 in collaborazione con Bentley (1870-1957), Dewey introduce il termine di *transazione* il cui significato mette in luce come ogni conoscenza partecipi all'attività del soggetto che indaga nella bidirezionale circolarità tra natura ed esperienza (Filograsso e Tavaglini, 2004). A proposito di apprendimento attivo risulta importante la teoria della *participatory education* (Freire, 1970) attraverso la quale Freire attacca quello che sostiene essere il concetto bancario dell'educazione in cui lo studente era visto come un conto vuoto che dev'essere riempito dal docente in un'ottica di educazione depositaria. Freire (1970) suggerisce l'importanza di pensare al rapporto studente docente come ad un rapporto di reciprocità che definisce i rapporti basilari del gruppo classe: un insegnante, infatti, può anche imparare e uno studente può anche insegnare.

Negli anni '60 del '900 le scuole, soprattutto quelle americane, mostrano un rinnovato interesse per le attività tutoriali che sembrano essere una possibile soluzione alle difficoltà degli insegnanti soprattutto delle scuole pubbliche frequentate da molti studenti appartenenti a classi sociali svantaggiate o a famiglie immigrate (Pellai e al., 2002). Per tale motivo nascono dei programmi di educazione compensativa che prevedono che ai ragazzi in difficoltà vengano affiancati studenti più grandi che limitano le difficoltà legate alla distanza sociale e comunicativa tra studente e insegnante favorendo il miglioramento dei risultati scolastici.

Nel tempo il *peer tutoring* è stato utilizzato in diverse situazioni di apprendimento tra pari, per le quali Falchikov (2001) ha proposto una interessante classificazione. Falchinov (2011) distingue le tipologie di peer tutoring in base alle caratteristiche di tutor e tutee: il *cross age tutoring* è, ad esempio, la tipologia di tutoring che coinvolge studenti universitari e studenti di scuole inferiori; il *reciprocal Tutoring*, invece, coinvolge studenti universitari più avanti negli studi e studenti iscritti da meno tempo oppure studenti di pari livello che si alternano nel ruolo; il *reverse role tutoring* e la tipologia di tutoring che coinvolge adolescenti problematici in relazioni con bambini della scuola primaria.

La Peer Education in Italia

Melozzi (2004) sottolinea come la *peer education* in Italia rappresenti una pratica educativa relativamente giovane e in evoluzione. Uno dei progetti più importanti di peer education in Italia ha coinvolto le scuole della provincia di Verbania e del distretto scolastico di Fermo nell'ambito della lotta all'Aids e delle malattie

sessualmente trasmissibili, negli anni novanta (Colosimo, 2008). In questo contesto, la pratica dell'educazione tra pari è stata caratterizzata dall'interazione tra associazione di volontariato, operatori del servizio sanitario e insegnanti.

La pratica si è basata principalmente sull'interazione dell'informazione verticale, trasmessa dagli adulti competenti, con quella orizzontale, trasmessa dai pari permettendo ai giovani di essere protagonisti di uno scenario guidato dalla competenza degli adulti. L'obiettivo principale è stato quello di modificare i comportamenti a rischio riattivando i naturali processi di socializzazione tra ragazzi rielaborando dal punto visto emozionale e cognitivo i loro vissuti più profondi. La prevenzione all'Aids in questo caso può quindi essere considerata quindi il pretesto che attiva processi dinamici molto più profondi che permettono ai giovani di emanciparsi.

L'associazione «Contorno Viola» nel 2003 nell'ambito di alcuni progetti di prevenzione su HIV/AIDS proposti alla fine degli anni '90 nelle scuole della provincia di Verbania ha redatto la *carta dei peer* che sintetizza in dieci punti le modalità di trasmissione delle informazioni alla base dei progetti di per education: il peer nel gruppo fa cultura ma non è un professore; la peer education è ricerca e la prevenzione è, in questo contesto, un'esperienza; la peer education è partecipazione; gli adulti stanno "dietro alle quinte" ma la peer education non è una delega; la peer education è contagiosa ed è sostenuta da una rete; la peer education fa entrare vita nella scuola (Colosimo, 2008).

I Modelli operativi

Pellai, Rinaldin e Tamburini (2002) illustrano tre modelli principali di educazione tra pari che si differenziano per il ruolo assunto sia dagli adulti che dai ragazzi.

Il modello puro

Pellai e colleghi (2002) sottolineano il carattere puramente addestrativo di tale modello perché riconosce l'importanza del ruolo attivo dei ragazzi nella realizzazione di progetti di prevenzione rischio e in generale di educazione alla salute ma non legittima poi la partecipazione reale e attiva dei ragazzi durante le diverse fasi dell'intervento. In questa tipologia il modello gli adulti hanno, quindi, un ruolo importante e preponderante perché scelgono la popolazione di riferimento su cui

intervenire e il problema da affrontare e si occupano, inoltre, di individuare i soggetti a cui assegnare il ruolo di tutor e di formarli.

Nel modello puro la formazione è caratterizzata da contenuti determinati a priori e si svolge in una modalità fortemente concentrata anche a livello temporale. Al termine della formazione coloro che sono stati scelti come educatori tra pari trasmettono le informazioni e i modelli comportamentali che hanno acquisito all'interno del loro contesto di riferimento.

Questa tipologia di modello di educazione tra pari è diffusa soprattutto negli stati uniti e nei paesi anglosassoni nei progetti di prevenzione costruiti con l'obiettivo di ridurre l'abuso di sostanze psicotrope e la diffusione delle malattie sessualmente trasmissibili.

I modelli misti

Questa tipologia di modello ha diffusione soprattutto nel contesto italiano e si basa principalmente sullo sviluppo del protagonismo dei ragazzi in progetti circoscritti.

Il modello prevede che siano gli adulti a scegliere l'oggetto e l'obiettivo dell'intervento ma che siano poi i ragazzi a realizzare l'intervento stesso.

Il rapporto tra adulti e adolescenti è circoscritto alla formazione; gli adulti progettano conducono e valutano gli interventi e i ragazzi, invece, realizzano di fatto i percorsi.

L'orizzonte di intervento privilegiato dal modello misto risulta essere la scuola o più in generale il microsistema che contiene il tessuto relazionale e comportamentale del sistema dei pari coinvolto (Pellai e al, 2002).

Empowered peer education

L'empowered peer education è un percorso che si inserisce nei percorsi di psicologia e animazione di comunità e che prevede un lavoro di rete totale, flessibile e dinamico che coinvolge tutti i soggetti di uno stesso territorio che partecipano alla definizione dell'intervento. Le radici metodologiche del modello si basano principalmente sulla teoria della ricerca-azione di Kurt Lewin (Lewin, 1946) che si basa sulla concezione che i cambiamenti possono e vengono prodotti dal gruppo perché il gruppo è costituito dai legami di interdipendenza tra i membri, non è semplicemente la somma dei membri.

In questo tipo di modello, quindi, ragazzi e adulti confrontano i loro saperi scambiandosi reciprocamente condividendo un progetto e una esperienza.

L'adulto assume in questo modello un ruolo di accompagnamento e aiuta l'adolescente a individuare e a sviluppare gli strumenti e le competenze indispensabili

per promuovere il benessere all'interno del gruppo di appartenenza e all'interno del microsistema al quale appartiene. L'empowered peer education è quindi un processo che lentamente rende la scuola autonoma nello sviluppo del proprio benessere. Pellai e colleghi (2002) individuano alcune importanti caratteristiche distintive del modello ovvero l'importanza dell'orizzonte di comunità all'interno del quale si colloca l'intervento e il protagonismo effettivo dei ragazzi in ogni fase del percorso. In questa tipologia di educazione tra pari sono i pari a scegliere i pari e a scegliere l'oggetto dell'intervento sviluppando così trasversali e complementari processi di empowerment che coinvolgono l'individuo, il gruppo, il microambiente e, nel lungo periodo, la comunità.

Capitolo 4

La prospettiva teorica della Peer Education: il ruolo delle life skills e dell'intelligenza emotiva

In questo capitolo ho scelto di approfondire due delle prospettive teoriche che sostengono l'utilizzo della *Peer Education* nei progetti relativi alla prevenzione della salute tra gli adolescenti e con gli adolescenti: le *life skills* che accompagnano lo sviluppo di ciascun individuo e che, se apprese positivamente, possono portare ad un incremento del numero dei comportamenti sani e positivi (Marmocchi e al., 2004) e l'intelligenza emotiva il cui ruolo è stato dimostrato fondamentale per un corretto sviluppo e apprendimento (Goleman, 2000). Avvalersi di un modello teorico di riferimento risulta, infatti, essere fondamentale negli interventi di prevenzione della salute perché consente di specificare quali sono gli effetti che l'intervento vuole promuovere per contrastare il rischio e consente, inoltre, di individuare anche i meccanismi di protezione che potrebbero contrastare l'insorgenza del disagio (Valente e Dodge, 1997).

Le life skills

Fin dal 1994 l'Organizzazione Mondiale della Salute ha dato un forte impulso alla diffusione delle *life skills* nel mondo, definendole come le competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento (WHO, 1994). Le competenze corrispondono alle caratteristiche intrinseche di un individuo e sono costituite da numerosi fattori tra cui la motivazione, i tratti, l'immagine di sé, i ruoli sociali, le conoscenze e le abilità (Spencer e Spencer, 1993). Se la competenza viene definita come una caratteristica intrinseca, allora le competenze sono parti assolutamente integranti e durature della personalità di un individuo (Spencer e Spencer, 1993). Per quanto riguarda la definizione delle competenze di vita alcune definizioni considerano le *life skills* come le capacità di conduzione delle relazioni interpersonali e le capacità di assunzione di responsabilità legata al proprio ruolo sociale e alla risoluzione dei conflitti (Elias, 1991), le capacità necessarie all'individuo per operare attivamente e costruttivamente nella società (De Bono, 1993) nonché le capacità personali e sociali dei giovani utili a rapportarsi con fiducia con sé stessi, con gli altri e con il mondo (TACADE, 1987).

Le particolari competenze che portano a comportamenti adattivi e positivi, secondo l'OMS (1994), possono essere insegnate ai giovani come abilità che si acquisiscono con l'allenamento e con l'apprendimento. L'OMS (1994) ha individuato dieci abilità di vita fondamentali per una positiva prevenzione e promozione della salute con i

bambini e con gli adolescenti. Nel 1997, infatti, sempre l'OMS, individua nelle *life skills* e nella *Peer Education* due strumenti assolutamente validi nell'attuazione di percorsi innovativi di insegnamento e apprendimento e di prevenzione per i giovani dai 15 ai 19 anni (WHO, 1997). Le abilità prese in considerazione dall'OMS (1994) sono la capacità di prendere decisioni e di risolvere problemi, la creatività, il senso critico, la comunicazione efficace, la capacità di stabilire relazioni positive, l'autocoscienza, l'empatia, la gestione delle emozioni e, infine, la gestione dello stress. Queste abilità possono essere categorizzate in cinque aree principali riferite nel dettaglio alle capacità decisionali e di problem solving, allo sviluppo sano del pensiero creativo e critico, all'incremento delle competenze comunicative e relazionali e allo sviluppo di capacità di gestione della sfera emotiva. La *Pan American Health Organization* (2001) e l'*Organizzazione Mondiale della Sanità* (2003) hanno raggruppato le *life skills* in tre categorie di abilità di base, ovvero abilità sociali, cognitive e gestione delle emozioni che sono, tuttavia, considerate complementari e trasversalmente fondamentali in tutte le aree di adattamento psicologico e sociale che caratterizzano il vissuto di bambini e adolescenti.

Marmocchi e colleghi (2004) sottolineano l'importanza delle *life skills* per quanto concerne la promozione del benessere a livello mentale poiché l'uso corretto di tali skills motiva ad una sana relazione di cura con sé stesso e con gli altri. A questo proposito l'OMS ha, a più riprese, incoraggiato l'insegnamento di queste abilità, che sono spesso, secondo l'OMS, date per scontate.

L'osservazione dell'OMS (WHO, 1994) prende in considerazione la relazione dei giovani con un mondo che cambia velocemente, caratterizzato da profondi cambiamenti culturali e sociali per i quali, ai giovani appunto, bisogna fornire gli strumenti necessari per affrontarli. L'OMS evidenzia, inoltre, l'inefficacia dei meccanismi tradizionali di trasmissione delle *life skills* (famiglia, valori sociali e culturali) di fronte alle nuove costellazioni di fattori che caratterizzano il mondo vissuto dagli adolescenti (WHO, 1994).

Alla luce delle nuove consapevolezze che caratterizzano il mondo che gli adolescenti si trovano a vivere, l'acquisizione delle *life skills* costituisce un presupposto per lo sviluppo del benessere personale e sociale e per lo sviluppo di relazioni positive ed efficaci, nonché per la prevenzione dei comportamenti a rischio (Marmocchi e al., 2004). L'educazione alle *life skills* non rappresenta, però, solo una strategia di prevenzione ma rappresenta il diritto e nel contempo il dovere dei giovani di assumersi le responsabilità che riguardano la propria salute, la propria formazione,

l'assunzione di comportamenti positivi nonché la costruzione di relazioni sociali efficaci (WHO, 1994).

La cornice teorica che appoggia l'importanza dell'acquisizione delle *life skills* fa principalmente riferimento a Carl Rogers (1980) il quale sostiene che le stesse condizioni necessarie per la crescita delle persone in una relazione psicoterapeutica possono venire applicate a qualsiasi contesto che implichi una relazione di aiuto, dove per relazione di aiuto si intende quella tipologia di rapporto dove un individuo cerca di facilitare e incoraggiare la crescita e lo sviluppo di un altro individuo (ne sono un esempio le relazioni genitore-figlio, docente-studente, operatore sanitario-utente). Rogers (1980) ha identificato le caratteristiche che contraddistinguono le relazioni d'aiuto che sono l'empatia, l'accettazione positiva incondizionata, e la congruenza. L'empatia consiste nella capacità di comprendere profondamente l'altro, mettendosi nei suoi panni e dimostrando tale profonda comprensione per atteggiamenti e contenuti emozionali espressi; l'accettazione positiva incondizionata si riferisce alla possibilità di accettarsi totalmente e completamente per quello che si è in una totalità non giudicante che permette la piena espressione del proprio essere. La congruenza è, infine, la necessità da parte di colui che si pone in una relazione d'aiuto di essere consapevole dei propri vissuti e di avere la possibilità di comunicarli con autenticità quando lo ritiene opportuno perché è proprio la connessione totale con sé stessi che permette di aiutare un'altra persona ad essere consapevole di sé.

A partire da questa cornice teorica Thomas Gordon (1991) propone un metodo che può potenziare proprio quelle competenze relazionali e comunicative caratterizzanti le *life skills* (Marmocchi e al., 2004). Il metodo educativo di Gordon parte dal presupposto che il punto di partenza della sfera educativa sia la soddisfazione di un bisogno. Per le scienze pedagogiche la prima definizione di bisogno si deve a Decroly (1921) che, considerando la fisiologia infantile, individua quattro bisogni fondamentali ovvero nutrirsi, ripararsi e coprirsi, difendersi dai pericoli, agire da solo o in gruppo. In seguito, a livello pedagogico, il bisogno viene interpretato non nel suo aspetto biologico ma in rapporto soprattutto alla vita sociale del bambino (ad esempio, Claparede, 1931). Per quanto concerne, invece, le scienze psicologiche è Maslow (1954) a fornire un'interessante classificazione dei bisogni distinguendoli gerarchicamente partendo dai bisogni di base. Maslow (1954) individua cinque tipologie di bisogni fondamentali: bisogni fisiologici (sopravvivenza), bisogni di sicurezza (protezione), bisogni di affetto (appartenenza, amore), bisogni di stima (considerazione personale), bisogni di autorealizzazione (realizzazione delle proprie potenzialità e aspirazioni).

Gordon (1991), quindi, sostiene fermamente che qualsiasi comportamento sia motivato dal desiderio di soddisfare un bisogno ed è proprio nella soddisfazione del bisogno che diventa fondamentale l'approccio e il ruolo di colui che è chiamato ad educare, che ha il compito di cercare e soddisfare in maniera positiva e funzionale il bisogno sottostante ad un comportamento tralasciando l'atteggiamento giudicante sul comportamento stesso. Gordon sostiene che l'educazione abbia la funzione di soddisfare i propri bisogni e gestire e risolvere i conflitti che inevitabilmente si creano quando i bisogni diversi di più individui interferiscono fra loro; la soddisfazione dei bisogni del singolo costruisce la soddisfazione dei bisogni di una società e ciò contribuisce alla creazione di una società sana, fatta da individui sani. Maggiolini e Riva (2003) sottolineano l'importanza del ruolo di modulazione che gli adulti hanno nei confronti dei bisogni e dei comportamenti degli adolescenti: agli adulti spetta il compito di comprendere le determinanti affettive di un comportamento anche quando rischioso o deviante perché le determinanti affettive sono determinanti umane e in quanto tali necessitano di comprensione.

La maggior parte dei programmi di educazione alle life skills rivolti a bambini e adolescenti si basa sull'approccio teorico della teoria del comportamento pianificato (Ajzen e Fishbein, 1977, 1980). La teoria del comportamento pianificato (Ajzen e Fishbein, 1977, 1980) rappresenta l'estensione della teoria dell'azione ragionata (Ajzen e Fishbein, 1977, 1980) e risulta essere un modello efficace nell'analisi delle determinanti di azione ed intenzione. L'analisi delle determinanti di azioni e intenzioni risulta essere molto utile in psicologia sociale perché attraverso essa è possibile mettere in luce quali sono le variabili di maggiore peso che determinano specifici comportamenti (Caprara e al., 2004). Per tale motivo entrambe le teorie sono state utilizzate, in generale, in molti ambiti della ricerca sociale e nell'ambito della tutela dello stato di salute si sono rivelate efficaci nella spiegazione dei comportamenti preventivi come l'uso di contraccettivi, l'aborto, il mettere in atto comportamenti sessuali rischiosi (Terry e al., 1993), il fumo (Sabogal e al., 1990), il consumo di alcol (Schlegel e al., 1992), l'intenzione di perdere peso (Lloyd e al., 1993). In particolare l'OMS (1993) ha individuato due importanti implicazioni per la partecipazione dei ragazzi ad attività di educazione alle Life Skills nella scuola nei presupposti teorici della teoria del comportamento pianificato. Nello specifico le due implicazioni riguardano la percezione di poter ottenere un vantaggio attraverso un comportamento o un'azione che potrebbe determinare un atteggiamento positivo nei confronti di quel comportamento o di quell'azione e la probabilità che specifici comportamenti vengano messi in atto aumenti quando altri significativi ritengono

positivi quei comportamenti e i ragazzi sono motivati a soddisfare le loro aspettative (WHO, 1993).

La teoria dell'azione ragionata (Ajzen e Fishbein, 1977, 1980) sostiene che un comportamento è determinato dall'intenzione di metterlo in atto, quindi dal progetto consapevole di portarlo a termine (Eagly e Chaiken, 1993). L'intenzione è, invece, determinata dal grado di preferenza del comportamento, dal destinatario di esso e dall'intenzione di compiacere l'altro. A questi presupposti la teoria dell'azione ragionata aggiunge un terzo elemento fondamentale ovvero il *controllo comportamentale percepito*, quindi la percezione della possibilità di mettere in atto un comportamento considerando i vincoli interni (quindi le capacità) e quelli esterni (quindi risorse ed ostacoli). Entrambi i modelli proposti sostengono che i determinanti di un'azione sono ancorati a degli eventi concreti ed osservabili che descrivono le conseguenze attese dei comportamenti che si ha intenzione di mettere atto, questi eventi vengono definiti come credenze valutative della persona nei confronti dell'azione. Nello specifico le credenze comportamentali valutano un'azione in termine di vantaggi e svantaggi, le credenze normative si basano sull'ancoraggio sociale per quanto riguarda l'approvazione o la disapprovazione del comportamento e, infine, le credenze sul controllo definiscono gli elementi che possono ostacolare o favorire un determinato comportamento.

L'insegnamento delle 'life skills' è presente in un'ampia varietà di programmi educativi ritenuti efficaci. A tale proposito il documento di Ginevra del 1994 redatto dall'OMS a proposito dell'utilizzo delle life skills, dichiara che i programmi educativi che includono tali skills sono stati adottati in vari ambiti con risultati positivi per la prevenzione di abuso di droga (Botvin, 1980, 1984; Pentz, 1983), per la prevenzione delle gravidanze precoci (Zabin, 1986; Schinke, 1984), per lo sviluppo delle potenzialità intellettive (Gonzales, 1990), per la lotta ai comportamenti violenti (Olweus, 1990), per la prevenzione all'AIDS (WHO, 1994).

Insegnare gli skills in relazione a problemi generali o più specifici risulta essere quindi un efficace strumento di prevenzione primaria (Mansi e al., 2010).

Nell'ottica della prevenzione primaria queste skills sono quindi il tramite tra fattori cognitivi, attitudini e valori e la promozione di un comportamento sano e positivo poiché attraverso l'apprendimento delle life skills i valori si trasformano in azioni concrete (Marmocchi e al., 2004).

Numerose ricerche (ad esempio Botvin, 1980 e Pentz, 1983) dimostrano che sviluppando queste abilità di base è possibile prevenire comportamenti dannosi per la salute come l'uso di alcol e droghe, e comportamenti antisociali (come ad esempio il bullismo).

Il LifeSkills Training è, ad esempio, un programma di prevenzione all'uso e abuso di sostanze: il programma presenta caratteristiche di validità scientifica e si è dimostrato realmente efficace nella riduzione del rischio concernente l'abuso di alcol, tabacco e droghe. Il programma, nello specifico, è stato sviluppato negli Stati Uniti proprio dal prof. Botvin, che sperimenta e verifica la validità del programma da oltre trent'anni (www.lifeskillstraining.com). L'acquisizione delle life skills può, quindi, influenzare il modo in cui ci mettiamo in relazione con gli altri, con noi stessi e il modo in cui siamo percepiti dagli altri (Botvin, 2004).

In Italia le prime esperienze riguardanti l'apprendimento delle life skills vengono condotte con altre denominazioni come ad esempio educazione socio affettiva (cap.1) (Francescato Putton e Cudini, 1986). In seguito alcuni autori si occupano dell'apprendimento delle life skills in diversi ambiti di educazione e prevenzione, per esempio nel 2000 Soresi e Nota mettono a punto un programma su un gruppo sperimentale di venti soggetti con sindrome di down che permette di acquisire prima e generalizzare poi alcune fondamentali competenze sociali che i test di criterio e le osservazioni degli insegnanti effettuate su tale programma hanno ritenuto efficace. L'acquisizione delle competenze sociali, secondo le ricerche di Soresi e Nota, influenza positivamente gli stati di insicurezza che caratterizzano alcuni adolescenti (2003) e influisce positivamente sulle loro scelte future anche professionali (2004).

Marmocchi, dall'Aglio e Zannini (2004) sottolineano come i programmi basati sulle life skills sono programmi interattivi e basati sull'esperienza concreta, non sono caratterizzati da un insegnamento passivo e didattico, ma da un apprendimento attivo che coinvolge insegnanti e allievi in un processo dinamico. L'apprendimento, infatti, si basa principalmente sul lavoro di gruppo, in cui si condividono esperienze, opinioni, conoscenze in una dinamica di reciprocità che rassicura coloro che apprendono. È in questo modo possibile promuovere la cooperazione, l'ascolto e la comunicazione, la gestione dei propri sentimenti, la tolleranza e la comprensione nei confronti degli altri, incoraggiando l'innovazione e la creatività e avviando un fondamentale processo di riconoscimento delle proprie capacità e risorse.

In questa prospettiva proposta di apprendimento la scuola risulta essere il luogo ideale per apprendere le life skills poiché i percorsi di apprendimento delle life skills a scuola incrementano le relazioni tra insegnante ed allievo (Parsons, 1988), limitano i comportamenti conflittuali tra pari, incrementano le performance disciplinari (Wiessberg, 1988), aumentano la frequenza e la motivazione (Zabin, 1986). La scuola è un luogo privilegiato per la trasmissione delle life skills proprio perché questa tipologia di competenze dovrebbe far parte del comune repertorio di competenze

psicosociali che i giovani dovrebbero possedere per affrontare le difficoltà relative al cambiamento e alle aspettative nei loro confronti (Bombi e Baumgartner, 2002). Marmocchi e colleghi (2004) sottolineano inoltre gli elementi che differenziano i programmi di prevenzione basati sull'insegnamento delle life skills da altri programmi di prevenzione. I programmi che prevedono l'insegnamento delle life skills si basano su evidenze scientifiche, adottano un approccio totale al problema preso in considerazione, promuovono le singole abilità attraverso metodologie efficaci, sono strutturate in unità di lavoro dettagliate e continuamente implementate, prevedono un approccio multidisciplinare strutturato in maniera longitudinale a livello temporale e affiancato da studi di valutazione ritenuti efficaci. L'educazione alle *Life Skills* naturalmente differisce sulla base della cultura e del luogo nel quale viene sperimentata ma mantiene tre principi comuni (WHO, 1993): è finalizzata a promuovere il benessere dei giovani e ad incrementare le loro competenze affinché possano affrontare positivamente ed efficacemente le difficoltà della vita, è basata su una metodologia centrata sul soggetto e orientata sull'attività ed intende promuovere nei giovani l'assunzione delle proprie responsabilità riguardo alle proprie azioni.

Alla luce delle implicazioni teoriche e delle linee guida dell'OMS relative alla trasmissione delle competenze di vita ai bambini e ai ragazzi Boda (2001) evidenzia come la metodologia della peer education possa essere un valido strumento di trasmissione per questa tipologia di competenze proprio per l'efficacia dimostrata nella modalità di veicolare il messaggio. Alla trasmissione delle life skills e alla peer education è assegnato, quindi, il fondamentale compito di potenziare trasversalmente la dimensione sociale dell'apprendimento per permettere ai ragazzi di individuare il loro senso nell'esistere come individui e come comunità (Boda, 2001).

La letteratura scientifica riguardante la modalità di trasmissione delle competenze agli adolescenti (ad esempio Giusti, 2010) sottolinea come la mente dei ragazzi sia un sistema in continua trasformazione, aperto all'interazione con l'ambiente. La mente si occupa di incorporare le codificazioni che il soggetto fornisce al proprio vissuto personale che si trova ad essere assimilato all'ambiente in una assimilazione composta dal linguaggio utilizzato, dall'intelligenza emotiva, dall'intelligenza senso motoria che si genera dal movimento e dal contatto, dallo spazio logico-matematico. Qualsiasi tipo di apprendimento ha, quindi, secondo la riflessione di Giusti (2010) una forte componente emotiva che non può essere trascurata ma che anzi può essere valorizzata attraverso la trasmissione delle life skills che se praticata con i ragazzi, tra i ragazzi e per i ragazzi assume una forma concreta nella quale le emozioni provate si possono nominare e si può fare. Le life skills sono quindi elementi essenziali per la

crescita di tutti i bambini e adolescenti; l'intervento quindi non è finalizzato soltanto a coloro che già sono a rischio o che già presentano vissuti problematici (Giusti, 2010).

L'intelligenza emotiva

Nell'ambito delle scienze psicologiche, con particolare riferimento alle definizioni del costrutto di intelligenza, nel 1922 Thorndike fornisce una prima definizione di intelligenza sociale. Thorndike (1922), nello specifico, ha individuato tre tipologie di intelligenza: l'intelligenza astratta che riguarda i pensieri e le idee, l'intelligenza meccanica che riguarda le abilità pratiche e l'intelligenza sociale che riguarda l'abilità di gestire con efficacia i dinamismi relazionali. In seguito, Gardner (1983), partendo da alcuni studi eseguiti su bambini che presentavano diverse capacità intellettive, desume l'esistenza di diverse forme di intelligenza quindi di diversi domini di abilità specifiche per specifiche funzioni cognitive. La teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 1983) propone sette tipologie di intelligenza spesso utilizzate contemporaneamente dall'individuo con lo scopo di raggiungere un alto livello di benessere personale. In particolare secondo Gardner (1983) il costrutto di intelligenza si divide in intelligenza linguistica che riguarda l'uso del linguaggio, intelligenza logico matematica che riguarda le funzioni del pensiero logico deduttivo, intelligenza musicale che riguarda i toni e i ritmi, intelligenza corporea cinestetica che riguarda i movimenti del corpo, intelligenza spaziale che riguarda l'uso dello spazio, intelligenza interpersonale che riguarda la capacità di comprendere sentimenti e azioni dell'altro e intelligenza intrapersonale che riguarda la consapevolezza delle proprie sensazioni e dei propri sentimenti.

Pellai e colleghi (2002) osservano che il modello di intelligenza proposta da Gardner (1983) presenta delle importanti implicazioni teoriche alla base della metodologia dell'educazione tra pari perché, se esistono diversi tipi di intelligenza e se tutte queste intelligenze sono sviluppabili, l'adulto per quanto esperto e competente non detiene la totale responsabilità del processo educativo.

In seguito, intorno alla fine degli anni '90, alcuni psicologi (ad esempio Salovey e Mayer, 1990 e Goleman, 1996), approfondendo le interazioni tra sfera emotiva e sfera cognitiva, hanno delineato un nuovo costrutto di intelligenza definito intelligenza emotiva. I tre principali modelli teorici riferiti al costrutto di intelligenza

emotiva sono il modello di abilità dell'intelligenza emotiva di Salovey e Mayer (1990), il modello di Goleman (1996) e il modello dell'Intelligenza Emotiva-Sociale (ESI) di Bar-On (2005).

Il modello di Salovey e Mayer (1990) definisce l'intelligenza emotiva come la capacità di monitorare i propri sentimenti e quelli degli altri discriminando tra sentimenti ed emozioni ed utilizzando le informazioni fornite dalla propria sfera emotiva per guidare pensieri, comportamenti ed azioni. Salovey e Mayer (1990) sostengono che l'acquisizione dell'intelligenza emotiva avvenga attraverso uno sforzo consapevole del soggetto che acquisisce le abilità caratterizzanti il costrutto attraverso il passaggio progressivo nelle diverse fasi che caratterizzano l'acquisizione di ognuna delle caratteristiche che caratterizzano un individuo emotivamente intelligente.

Nel 1996 Goleman teorizza l'esistenza di cinque fondamentali competenze emotive e sociali che sono la conoscenza delle proprie emozioni, il controllo di quest'ultime, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali. Nello specifico la consapevolezza di sé corrisponde alla capacità di riconoscere un'emozione quando sta per manifestarsi che permette, a sua volta, all'individuo di monitorare e calibrare le sue azioni; il controllo delle emozioni corrisponde alla capacità dell'individuo di tollerare ed affrontare gli eventi anche negativi della vita; la motivazione si riferisce alla capacità di controllare le proprie emozioni in funzione ad un obiettivo, l'empatia si riferisce alla capacità di comprendere i bisogni e i desideri dell'altro ed, infine le abilità nelle relazioni sociali riguardano la capacità di relazionarsi positivamente e funzionalmente con gli altri. Queste competenze sono, secondo Goleman, possedute dagli individui in forme e sfumature diverse ma necessitano di essere potenziate. Goleman (1996), quindi, contribuisce ad estendere l'accezione della definizione di intelligenza e, alla luce anche delle scoperte sull'architettura emozionale del cervello umano, sostiene che le emozioni sono attitudini fondamentali della vita dell'uomo. Geneticamente, infatti, l'uomo nasce con una serie di talenti emozionali che contribuiscono a plasmare il suo temperamento ma i circuiti cerebrali coinvolti godono di una straordinaria plasticità. *Il temperamento, quindi, non è destino* (Goleman, 2011, pag. 10) e gli insegnamenti che i bambini apprendono sulla sfera emozionale contribuiscono a plasmare i circuiti cerebrali coinvolti nel funzionamento delle emozioni.

A questo proposito Gottman (2015) sottolinea l'importanza della comunicazione emozionale tra genitori e figli perché i valori in famiglia si trasmettono proprio attraverso le interazioni emozionali. Le interazioni emozionali tra genitori e figli sono fondamentali ed è fondamentale parlare ai bambini quando si trovano in uno stato di emotività (Ginnott, 1972).

Il modello dell'Intelligenza Emotiva-Sociale (ESI) di Bar-On (2005) delinea un costrutto multifattoriale dell'intelligenza costituito da abilità emotive, personali e sociali che sono tra loro correlate. Nel 1988 Bar-On delinea il costrutto di intelligenza emotiva come un insieme di abilità e competenze che aiutano l'individuo a vivere positivamente nel suo ambiente (Zammuner, 2004). Il modello proposto è costituito da cinque ambiti di competenze. La prima competenza presa in considerazione riguarda le capacità intra-personali che sono la considerazione di sé, l'autoconsapevolezza emotiva, l'assertività, l'indipendenza e la realizzazione di sé. La seconda competenza riguarda, invece le capacità inter-personali quindi l'empatia, la responsabilità sociale e le relazioni. La terza competenza corrisponde alle capacità dell'individuo di monitorare il proprio stato d'animo e quello dell'altro in base alle richieste dell'ambiente esterno e comprende l'esame della realtà (quindi la misura della differenza fra ciò che l'individuo prova e ciò che sta realmente accadendo), la flessibilità di adattamento agli imprevisti e il livello di problem solving dell'individuo in situazioni di difficoltà. La quarta competenza riguarda le strategie di gestione dello stress che sono principalmente il livello di tolleranza dello stress stesso e il livello di controllo degli impulsi. L'ultima competenza riguarda i fattori motivazionali ed è composta da felicità e ottimismo (Franco e Tappatà, 2007).

L'intelligenza emotiva-sociale risulta, quindi, avere delle importanti implicazioni relativamente all'adattamento sociale dell'individuo. Maslow (1954) mette in relazione l'adattamento sociale delle persone con l'autorealizzazione che definisce come il desiderio dell'uomo di diventare tutto quello che è capace di diventare. Keyes (1988) mette in relazione l'intelligenza emotiva-sociale con il benessere individuale. Il costrutto di benessere individuale viene concettualizzato da Daine (1984) come un'esperienza emozionale positiva accompagnata da sentimenti di soddisfazione nei confronti della propria vita. Il concetto di benessere individuale presenta una correlazione con il concetto di benessere socio emotivo inteso come la qualità delle relazioni dell'individuo e la misura del suo funzionamento nella società (Keyes, 1988).

Goleman (2011) sottolinea l'importanza dell'educazione emotiva con i bambini e con gli adolescenti perché una sana educazione emotiva permette lo sviluppo di individui sani che possono sfruttare positivamente il loro benessere emotivo. Goleman (2011) individua le cinque abilità fondamentali da insegnare a bambini e ragazzi all'interno di un programma o di un intervento di educazione emotiva che sono

autoconsapevolezza, autogestione, empatia, abilità sociali e incremento positivo del decision making.

Il concetto di intelligenza emotiva e di benessere emotivo è stato indagato in relazione all'ambiente scolastico, perché una parte della letteratura scientifica sull'argomento (ad esempio Di Fabio, 2010) sostiene che esiste una relazione tra intelligenza e benessere emotivo e rendimento scolastico. A questo proposito Perna (2004) sostiene che la felicità aumenti le capacità di apprendimento e di memoria e che un individuo felice costruisce attivamente la sua esperienza del mondo e nel mondo. Alcune ricerche fanno emergere uno stretto legame tra l'intelligenza socio-emotiva e il benessere emotivo (Di Fabio, 2010). A questo proposito Colacchioni (2010) afferma che le persone competenti sul piano emozionale (quindi coloro che sanno leggere e gestire le proprie emozioni) hanno più successo in tutti i campi della vita. Il benessere emotivo risulta quindi essere di fondamentale importanza per la salute fisica e mentale e per l'uso efficace delle proprie capacità cognitive. Ecco perché secondo Colacchioni (2010) la scuola dovrebbe favorire un'alfabetizzazione emozionale utile alla sfera cognitiva ma anche e soprattutto alla crescita personale, perché è proprio all'interno del contesto scuola che gli individui si formano e crescono e la scuola deve (e può) contribuire ad un sano sviluppo del loro ciclo di vita. Goleman (2011) definisce l'analfabetismo emotivo come la mancanza di consapevolezza sul proprio vissuto emozionale che si ripercuote nella mancanza di controllo della propria sfera emotiva e nell'incapacità di leggere e relazionarsi con la sfera emotiva dell'altro. Galimberti (1992) sottolinea gli effetti negativi dell'analfabetismo emotivo negli adolescenti: secondo Galimberti (1992) l'analfabetismo emotivo si trasforma negli adolescenti nell'incapacità di esprimere sentimenti positivi (come la simpatia e la gratitudine), in abbozzi sessuali senza coinvolgimento o, peggio ancora, in apatia sociale o condotte non morali. È di fondamentale importanza quindi insegnare ai bambini e ai ragazzi "l'alfabeto delle emozioni" per aiutarli a diventare uomini consapevoli che riconoscono la complessità del mondo emotivo che caratterizza ogni individuo. (Kindlon e al., 2002). Ricci e Resico (2010) inseriscono l'analfabetismo emotivo accompagnato da situazioni di disagio personali, sociali o familiari tra le cause che portano a condotte devianti in adolescenza e sottolineano l'importanza di una sana educazione che ha come obiettivo principale quello di trasformare l'adolescente in adulto maturo in grado di esprimere i propri sentimenti e di instaurare relazioni mature e positive. Giusti (2010) sottolinea, infatti, che l'intelligenza emotiva e lo sviluppo di essa hanno un ruolo determinante per la definizione del comportamento dell'essere umano. In adolescenza, infatti, spesso il ragazzo mette in atto comportamenti che non corrispondono in realtà agli stimoli forniti dalla sua parte emotiva. Le emozioni dei

ragazzi, quindi, necessitano di essere “educate” perché una gestione positiva delle emozioni ne valorizza le enormi potenzialità.

L’educazione emotiva ha quindi una relazione importante con il comportamento sociale e a questo proposito diversi studi (ad esempio Elias e al.,1997) dimostrano che i bambini e gli adolescenti che hanno appreso le modalità per controllare e per gestire la propria sfera emotiva mostrano una maggiore tolleranza nelle situazioni stressanti, comunicano funzionalmente i propri stati emozionali, sviluppano relazioni positive e affrontano in generale la vita con più successo.

Pellai e colleghi (2002) sottolineano che l’educazione emotiva e il controllo della sfera emozionale sono argomenti fondamentali se declinati in un’ottica di prevenzione perché le emozioni precisano e definiscono i limiti di potenzialità di sviluppo dell’individuo (Van der Stel e Wooderwind, 2001). Alla luce di ciò lo sviluppo dell’intelligenza emotiva è fondamentale per un’efficace e reale promozione della salute e promuovere la salute, in quest’ottica, significa, secondo Pellai e colleghi (2002), alfabetizzare l’individuo dal punto di vista emotivo e relazionale. L’alfabetizzazione emotiva e razionale permette anche di elaborare in modo generativo i conflitti, di riconoscere e legittimare la diversità e di abitare realmente il proprio microsistema attraverso una rielaborazione delle risorse e dei vincoli (Pellai e al., 2002).

L’attenzione per lo sviluppo dell’intelligenza emotiva può essere declinata in molti modi nei modelli di educazione tra pari ma è fondamentale che a livello trasversale, l’attenzione per l’intelligenza emotiva contraddistingua tutti i programmi (Pellai e al., 2002).

Capitolo 5

La prospettiva pratica della Peer Education: un'esperienza di comunità

In questo capitolo finale intendo descrivere gli obiettivi e le modalità di svolgimento di un progetto di prevenzione primaria esistente nella provincia di Torino che utilizza la metodologia proposta dalla peer education per prevenire e contrastare la dispersione scolastica.

Descrizione del progetto “Sinergie Dopolascuola”

Il progetto che si intende presentare sorge come proposta progettuale comune dalla collaborazione di diversi enti ed associazioni presenti sul territorio di Ivrea, nella provincia di Torino: l'associazione Epicentro APS (capofila), l'associazione Tutto Sotto il Cielo (partner), l'area del Servizio Istruzione del comune di Ivrea, l'Istituto Comprensivo Ivrea 1, l'Istituto comprensivo Ivrea 2, il Consorzio dei servizi sociali IN.RE.TE, alcuni Istituti secondari di II grado del territorio e lo Studio Cometa, studio della città specializzato in disturbi dell'apprendimento.

“Sinergie Dopolascuola” è un progetto di prevenzione della dispersione scolastica e del disagio giovanile rivolto agli alunni delle scuole secondarie di I grado di Ivrea e attivo sul territorio dall'anno scolastico 2012/2013 (Associazione Tutto Sotto Il Cielo, 2018).⁵⁸ Il progetto nasce per rispondere ad un avviso pubblico redatto dal comune di Ivrea (TO) per l'erogazione di contributi economici a sostegno di attività di lotta alla dispersione scolastica (Comune di Ivrea, 2018). L'istituzione comunale, infatti, si occupa da tempo di contrastare la dispersione scolastica rafforzando l'istituzione scolastica attraverso il confronto e la collaborazione tra pubblico e privato (Comune di Ivrea, 2015).

Sinergie Dopolascuola risponde ai criteri contenuti nell'avviso pubblico con una programmazione ideata con lo scopo di aiutare i ragazzi ad affrontare le complessità del mondo attuale in ambito scolastico, lavorativo e relazionale; il progetto, infatti, si propone di rafforzare le loro risorse proponendo strumenti utili a compensare le difficoltà, dando anche l'occasione ai ragazzi di riflettere sui loro successi e sui loro fallimenti. Il progetto permette la costruzione del percorso didattico insieme agli studenti, alle loro famiglie, ai loro insegnanti. Tramite le singole proposte previste dalla progettualità gli studenti coinvolti hanno la possibilità di rinforzare le loro competenze personali, di vivere situazioni aggregative costruttive e di apprendere in modo attivo e partecipe differenti metodi di studio e strumenti da applicare e utilizzare a seconda della necessità.

Il progetto proposto include, inoltre, l'opportunità per alcuni ragazzi (60 circa) delle scuole superiori del territorio di svolgere all'interno del progetto il percorso di

alternanza scuola-lavoro, legge 107/2015 meglio nota come buona scuola (Miele, 2016): affiancando gli educatori presenti nel progetto i ragazzi delle scuole superiori (tutor-peer) vengono formati e coordinati affinché, con l'instaurarsi di una corretta relazione di supporto possano diventare una risorsa in grado di sostenere e affiancare gli studenti più giovani.

Gli obiettivi generali che la tipologia di progettualità si pone, in relazione alle richieste dell'istituzione comunale, riguardano la prevenzione dell'abbandono scolastico, il miglioramento del rendimento e del successo scolastico dei destinatari; l'incremento positivo delle relazioni tra scuola, famiglia, studenti e territorio; l'aumento della motivazione alla frequenza scolastica dei soggetti più deboli; l'incremento delle competenze personali e trasversali attraverso anche la proposta di attività laboratoriali e il rafforzamento generale della rete che nel territorio a diverso titolo si occupa di educazione, scolarizzazione e sostegno educativo (scuole, famiglie, associazioni, servizi sociali).

All'interno del progetto vengono differenziate due programmazioni per rispondere alle esigenze specifiche dei contesti in cui le due scuole destinatarie sono collocate e alle richieste degli istituti scolastici e degli insegnanti.

Nello specifico una delle due programmazioni proposte è rivolta agli allievi di una scuola secondaria di I grado sita in una zona periferica e vulnerabile del comune di Ivrea: il quartiere Bellavista, quartiere di edilizia popolare che presenta un'alta concentrazione di ragazzi e famiglie straniere, anziani e famiglie in disagio. Si tratta di un territorio oggi svantaggiato per quanto concerne l'accesso ai servizi e alle occasioni socio-culturali della città. Il quartiere Bellavista rappresenta una parte di storia importante per la città di Ivrea; nasce nel 1957 ad opera dell'architetto Luigi Piccinato, su commissione dell'azienda Olivetti, che ha rappresentato la storia economica e sociale della città (Silmo, 2017). Il complesso è sorto su un'area di 32000 metri quadri ed è stato destinato ad accogliere circa 4000 abitazioni nonché scuole, servizi, attività commerciali e ricreative (Bonifazio, 2002).

Dai dati raccolti sul quartiere nel 2012 emerge che nel quartiere abitavano, nel 2012, 1800 persone divise in 800 nuclei familiari e che il 52% della popolazione superava i 50 anni (si tratta di una percentuale considerevole se paragonata alla percentuale di popolazione anziana della città di Ivrea che corrisponde al 45,6%). Sempre nel 2012, la SPI CGIL ha condotto una ricerca nel quartiere distribuendo 180 questionari dai quali è emerso che il 63% dei nuclei familiari coinvolti nell'indagine vivono con redditi molto bassi, tra i 500 e i mille euro (Bellomo, 2012).

Si tratta quindi di una realtà che ha bisogno di sostegno anche e soprattutto per i giovani che la vivono: i destinatari del progetto sono, infatti, 20 ragazzi tra gli 11 e i 13 anni provenienti da famiglie segnalate dalla scuola in collaborazione con il consorzio per i servizi sociali della città, che si trovano in svantaggio economico e/o culturale con ridotte possibilità di accesso sia a forme di sostegno scolastico privato sia alla partecipazione ad attività sportive e ricreativo- culturali di qualità.

Destinatari secondari del progetto sono, inoltre, 40 ragazzi tra i 16 e i 18 anni provenienti dai licei e dagli istituti superiori della città nel ruolo di tutor che attraverso la metodologia permessa dalla peer education (cap.3) e all'inversione dei ruoli si trovano ad attivare dinamiche di meta riflessione che permettono loro di valorizzare in maniera differente il proprio percorso scolastico.

Gli obiettivi specifici della progettualità destinata a questo territorio riguardano:

- l'offerta di un sostegno didattico utile allo sviluppo delle competenze di base necessarie alla riuscita scolastica, stimolando gli studenti all'utilizzo di metodologie di studio più efficaci che permettano di aumentare l'autonomia e il senso di responsabilità nello svolgimento dei compiti che conseguentemente aumentano il generale benessere scolastico degli studenti (Albanesi e al., 2010);
- lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze trasversali dei ragazzi, quindi di quelle competenze che possono trasformare una conoscenza in comportamento (Di Nuovo e Magnano, 2013);
- il sostegno attivo sui processi di sviluppo e di incremento dell'autostima dei soggetti coinvolti attraverso il riconoscimento di risorse e limiti;
- lo sviluppo del senso di cittadinanza dei soggetti coinvolti.

Il progetto presentato in risposta all'avviso pubblico dell'istituzione comunale descrive nel dettaglio le azioni che si intendono svolgere nelle fasi iniziali, intermedie e finali dell'azione preventiva progettata (Associazione Tutto Sotto il Cielo, 2018).

Dopo un primo incontro di conoscenza con il ragazzo e la sua famiglia vengono definiti, attraverso un confronto con gli insegnanti, gli obiettivi per il singolo ragazzo, costantemente rimodulati attraverso verifiche periodiche. Sono previsti e messi a budget nella progettazione quattro incontri con gli insegnanti dai cui verbali redatti dall'associazione emerge un incontro iniziale plenario di presentazione e tre colloqui individuali che interessano i coordinatori di classe delle classi coinvolte i cui obiettivi sono definire le caratteristiche del soggetto e gli obiettivi da raggiungere nel primo incontro, confrontarsi sull'andamento del soggetto e rimodulare se necessario gli obiettivi nel secondo incontro centrale, confrontarsi sugli obiettivi raggiunti dal

soggetto nell'incontro finale. All'inizio delle attività i venti ragazzi vengono divisi in due gruppi misti (per età, classe frequentata, tipologia di difficoltà segnalata) : ogni gruppo è composto da dieci ragazzi e dai loro dieci rispettivi tutor ed è supervisionato da un educatore adulto che ha il compito di coordinare le attività delle singole coppie e del gruppo e di modulare le dinamiche di interazione delle singole coppie e del gruppo. Le coppie iniziali (peer- tutor peer) sono formate con la mediazione dell'educatore adulto di riferimento, mediazione che diventa meno invasiva nel corso dell'anno lasciando spazio alle naturali dinamiche di socializzazione tra pari (Shinner, 1999) alla base della metodologia proposta dalla peer education (Pellai e al., 2002).I due gruppi sono costantemente supervisionati da un coordinatore educativo sia durante le attività di studio e svolgimento dei compiti sia durante le proposte laboratoriali ;il coordinatore educativo ha il compito di osservare le dinamiche personali e relazionali che emergono nei due gruppi e ha il compito di coordinare i vari attori coinvolti nel progetto (peer, tutor peer e adulti di riferimento).

Dal progetto presentato emerge che il lavoro durante l'intero anno scolastico viene impostato ai fini di far acquisire ai destinatari coinvolti consapevolezza sulle proprie capacità attraverso dei momenti di confronto in gruppo o tramite colloqui individuali che permettono al ragazzo di riconoscere, tramite la mediazione dei tutor, a loro volta guidati dagli educatori adulti, risorse e capacità. L'affezione al contesto scuola viene proposta attraverso la cura delle relazioni con i pari fornendo strumenti per stabilire relazioni positive e gestire efficacemente i conflitti. Il comportamento dei soggetti coinvolti viene costantemente monitorato sia dai tutor peer che dagli educatori adulti che propongono strumenti che favoriscono l'autoregolazione e la consapevolezza relativa ai comportamenti. Nel corso dell'anno scolastico, progressivamente i ragazzi acquisiscono fiducia nei confronti dei loro pari a cui è stato assegnato il ruolo di tutor e anche nei confronti degli operatori adulti coinvolti e la fiducia porta ad un'esposizione spesso "disordinata" e irregolare del loro mondo; gli adulti ascoltano e accolgono il mondo portato dai ragazzi per riuscire a proporre percorsi e strategie di ampliamento positivo dell'esperienza affrontando e analizzando, insieme ai ragazzi stessi, le possibilità reali che offre il microsistema di appartenenza.

Dalla presentazione del progetto emerge che diversi metodi affiancano la metodologia della peer education al fine di lavorare efficacemente nel contesto di riferimento.

Uno dei metodi che affianca la peer education nel contesto di riferimento del progetto è il "*learning by doing*" (Schank, 1995) ovvero l'"imparare attraverso il fare", attraverso le azioni. Numerosi studi (ad esempio, Acconero e Capozza, 2006)

dimostrano che sia questo un efficace modo per imparare ma anche e soprattutto per comprendere e memorizzare. *L'intelligenza è un sistema di operazioni... L'operazione non è altro che azione: un'azione reale, ma interiorizzata, divenuta reversibile. Perché il bambino giunga a combinare delle operazioni, si tratti di operazioni numeriche o di operazioni spaziali, è necessario che abbia manipolato, è necessario che abbia agito, sperimentato non solo su disegni ma su un materiale reale, su oggetti fisici* (PIAGET, 1956, p. 31.).

L'*osservazione* viene utilizzata come strumento per l'individuazione dei bisogni educativi del singolo e del gruppo. Le professionalità formative ed educative, infatti, si trovano costantemente a confronto con situazioni complesse che richiedono una strutturata riflessività (Cambi e al., 2003). Il professionista delinea e risolve i problemi, opera scelte progetta azioni ma si confronta anche spesso con dilemmi etici mettendosi in gioco sul piano culturale ma anche personale e umano. Osservazione e riflessione risultano quindi essere pratiche necessarie perché attraverso esse il professionista riesce ad attivare processi di apprendimento ricostruiti sulla base delle esperienze e delle pratiche agite (Schön, 1993), sottolineando le azioni e i condizionamenti culturali sottesi all'agire stesso (Carr e Kemmis, 1988). In questo modo è anche possibile ricostruire funzionalmente le dinamiche affettive e relazionali implicate nelle situazioni e negli eventi vissuti (Richert, 1992).

L'*assemblea* viene utilizzata con i tutee come strumento che ha il compito della gestione collettiva degli spazi, delle incombenze che permettono la vita della comunità e la partecipazione attiva alle decisioni del gruppo; altro compito dell'assemblea è verificare con modalità condivise l'efficacia delle decisioni prese insieme e, se è il caso, "correre ai ripari". Grazie a questo tipo di esperienza, i ragazzi hanno la possibilità di sperimentarsi e di divertirsi insieme ai propri coetanei, sviluppando autonomia, responsabilità e senso critico. L'istituzione di un'assemblea parte dalla lettura del pensiero sull'educazione esplicitato da Philippe Merieu ([ww.merieu.com](http://www.merieu.com)) che sostiene che l'educazione non prevede un processo di fabbricazione ma è il percorso che accompagna l'emergere di un soggetto libero. L'educazione, per tale motivo, dovrebbe essere educazione alla democrazia che forma cittadini capaci di dare una forma sana e positiva al mondo.

I *laboratori* sportivi, creativi e di giochi in scatola, hanno la funzione di ampliare l'esperienza del ragazzo e di permettergli di scoprire il proprio sé in contesti che difficilmente avrebbe sperimentato in autonomia. Il gioco risulta essere un'attività che permette di costruire la propria identità; il gioco crea un'area simbolica che facilita il rapporto tra realtà esterna e realtà interna. In generale, il gioco è uno strumento di simulazione della realtà e in quanto tale è uno strumento ideale nell'apprendimento

sociale. Nel gioco ai ragazzi viene data la possibilità di prendere coscienza dei loro atteggiamenti più nascosti e di provare soluzioni creative e nuove senza subire conseguenze negative sviluppando strategie applicabili poi nel vissuto reale (S. Finzi, 2013). Lo sport, inoltre, può costituire una risorsa importante nello sviluppo dell'identità corporea e personale dei giovani se lo spazio educativo di esso viene agito consapevolmente e responsabilmente (Bellantonio, 2014).

Lo strumento del *focus group* viene ampiamente utilizzato nelle fasi di monitoraggio, sia in itinere che finali, sia con i tutee che con i tutor, perché lo strumento permette di esplorare il punto di vista del soggetto in un ambiente comunicativo facilitante in cui il soggetto si sente emozionalmente libero di confrontarsi (Corrao, 2005). La condivisione inoltre sostiene la formazione dell'identità dell'individuo che può essere messa a disposizione dell'intera comunità, in una logica di partecipazione attiva e democratica (Bandura, 2000).

ATTIVITA', TEMPI E FASI DEL PROGETTO NELL'ANNO SCOLASTICO 2018/2019

Periodo complessivo di riferimento: settembre 2018 –giugno 2019

Luogo: aule della scuola dell'I. C. Ivrea 2

PERIODO	AZIONI
Settembre 2018 - Novembre 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione del progetto e dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro alle classi III-IV delle scuole secondarie di II grado della città' di Ivrea ; • incontro con gli insegnanti referenti delle classi coinvolte della scuola secondaria di I grado condivisione degli obiettivi educativi del progetto ; • presentazione del progetto da parte degli insegnanti alle famiglie degli studenti della secondaria di I grado; • adesione dei <i>tutor-peer</i> delle scuole superiori;

	<ul style="list-style-type: none"> • incontro con gli insegnanti referenti della secondaria di I grado G. Falcone e presentazione dei profili dei ragazzi che parteciperanno al progetto; • incontro tra i referenti, ragazzi e genitori per la presentazione del progetto e del regolamento e per la sottoscrizione del Patto Educativo.
<p>Novembre 2018 - Maggio 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formazione dei <i>tutor-peer</i> delle Scuole Superiori; • attività di doposcuola ogni mercoledì e venerdì dalle 14,45 alle 17,15 ; • focus group periodici con i <i>tutor-peer</i> e coordinamento; • colloqui individuali di monitoraggio tra referenti e ragazzi coinvolti; • riunioni di equipe tra gli operatori e colloqui con corpo docenti; • supervisione in attività da parte della figura responsabile della formazione dei <i>tutor-peer</i>.
<p>Maggio 2019- Giugno 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incontro di verifica tra insegnanti e referenti; • valutazione finali dei <i>tutor-peer</i>; • realizzazione dell'evento finale; • incontro di restituzione con le famiglie; • incontro di verifica finale tra gli operatori del progetto e colloquio di restituzione e valutazione del progetto con i docenti; • produzione delle relazioni e

	<i>Report finali.</i>
--	-----------------------

Il monitoraggio del progetto avviene costantemente attraverso diverse azioni di valutazione sia con gli studenti che con i loro tutor. Nel corso dell'anno vengono proposte delle attività strutturate attraverso il focus group o il colloquio individuale che hanno l'obiettivo di far emergere il livello di benessere dei beneficiari coinvolti e sulla base dei risultati il lavoro viene rimodulato per arginare eventuali perplessità e disagi. Dal progetto proposto emerge che la valutazione globale di efficacia dell'azione si basa principalmente su due indicatori riferiti ai destinatari primari, ovvero il rendimento scolastico e la qualità delle relazioni instaurate con i pari. Dall'incontro finale con gli insegnanti degli studenti che hanno partecipato al progetto nell'anno scolastico 2018/2019 emerge l'effettivo miglioramento dei risultati scolastici per la maggior parte degli studenti coinvolti al quale quasi sempre corrisponde un miglioramento sia delle relazioni con i pari che con gli insegnanti. Alcuni insegnanti segnalano che quando manca un oggettivo miglioramento del rendimento scolastico (che viene misurato osservando l'eventuale incremento dei voti scolastici) i ragazzi coinvolti nel progetto mostrano però lo stesso maggiore serenità e meno disagio rispetto alle dinamiche del contesto scuola.

Dalla relazione finale delle attività di quell'anno scolastico (Associazione Tutto sotto Il Cielo, 2019), in ottemperanza alle regole previste dalla chiamata pubblica, il benessere dei destinatari primari è stata indagato ed esplicitato attraverso l'analisi di due singoli casi. Dalla relazione finale emerge, infatti, che è stato necessario lavorare con i soggetti coinvolti sul concetto di scelta responsabile di partecipazione al progetto. Questo tipo di riflessione è stato svolto con i ragazzi in modo graduale ed in alcuni casi è stato possibile coinvolgere alcuni genitori; la riflessione ha portato alla modifica della modalità di partecipazione al progetto e di variazioni positive del comportamento.

A dimostrazione delle modifiche comportamentali avvenute in alcuni soggetti la relazione contiene l'esplicitazione del caso di A (Associazione Tutto Sotto Il Cielo, 2019 pag.4):

A . è un ragazzo con un comportamento molto disturbante sia nell'orario dei compiti che nel momento della socializzazione, fatica a cominciare a svolgere i compiti e ad inserirsi nel gruppo. Dopo un lavoro legato all'approfondimento delle motivazioni legate alla partecipazione e invitandolo all'ascolto di ciò che lo muove A. è invitato a responsabilizzarsi rispetto al suo comportamento. A. sceglie di partecipare,

inizialmente, solo al momento dei compiti avendo concordato con il padre un'uscita anticipata e frequentando in maniera molto adeguata lo spazio offertogli. Successivamente, di tanto in tanto, inizia ad osservare l'andamento dei pomeriggi e a trovare il suo posto nel gruppo in autonomia scegliendo, così, di prolungare la sua permanenza durante il progetto. Esemplificativa è la volta in cui si dimentica che deve andare via. Il placare la tensione derivata dal controllo esterno su di sé e la possibilità datagli di avvicinarsi in modo graduale e secondo i suoi tempi al gruppo, ha permesso ad A. di lasciare spazio all'osservazione del contesto e alla curiosità che esso suscitava.

Il concetto di scelta responsabile è stato applicato sia durante il tempo dedicato ai compiti che durante l'ora di attività sportive e ricreative e anche in questo caso ha portato a dei risultati positivi che emergono nella relazione finale attraverso l'analisi di uno specifico caso (Associazione tutto sotto il cielo, 2019, pag. 6):

M. è un ragazzo molto disturbante nel momento delle attività laboratoriali e, durante i momenti dedicati ad attività di socializzazione, fatica enormemente nel trovare un proprio spazio non sentendosi accettato dai diversi gruppi che spontaneamente si creano. Effettivamente tali gruppi, disturbati dal suo comportamento lo respingono, lui tenta maldestri avvicinamenti, ma viene costantemente rifiutato. L'educatrice interviene dandogli la possibilità di non partecipare agli sport qualora non se la senta e si pone come figura di mediazione cercando di introdurlo all'interno dei gruppi proponendo dei giochi di interesse comune e favorendo le relazioni interne ai nuovi gruppi createsi.

Questo lavoro permette a M. di sperimentare contesti di inclusione; di appropriarsi di modalità diverse di avvicinamento all'altro, non dando per scontato che verrà respinto e quindi mettendosi già in forma difensiva/aggressiva, ma accostandosi con maggiore fiducia e delicatezza. Non sempre ci riesce, ma è chiaro che ha cominciato un percorso. Rispetto alle attività sportive, tra le diverse proposte, M. si mostra incuriosito dall'aikido, ma non manifesta il desiderio di continuare a svolgere l'attività iniziando, per contro, ad attuare comportamenti disturbanti, mentre nel rugby l'insegnante individua in lui un particolare talento dando, quindi, un ottimo segnale alla sua percezione di sé anche in presenza dei compagni.

Il lavoro delle educatrici con M. prevede quindi un sostegno nella ricerca delle proprie inclinazioni e l'invito alla sperimentazione, attenuando le situazioni in cui M. si sente inadeguato e cercando di trasformare il disagio in opportunità di conoscenza di sé e in occasione di ricerca evitando di essere preda di emozioni disordinate che si

manifestano in comportamenti disturbanti e che non favoriscono la socializzazione con i compagni.

Per quanto riguarda gli studenti tutor l'associazione somministra a tutti i partecipanti un questionario finale strutturato come metariflessione composto da items che valutano il gradimento del progetto scelto valutando l'esperienza generale, il rapporto rispetto al ragazzo seguito in particolare e alle attività in generale durante il progetto, la qualità della formazione seguita e i cambiamenti che l'esperienza ha prodotto nel partecipante. Dall'analisi dei questionari somministrati ai partecipanti nell'anno scolastico 2018/2019 (Associazione tutto sotto il cielo, 2019) emerge che il 90% dei ragazzi ha trovato l'esperienza molto positiva o positiva. L'elemento ricorrente per quanto concerne i cambiamenti apportati dall'esperienza è, secondo i ragazzi, l'aver imparato a immedesimarsi nel ruolo dell'insegnante e l'aver imparato ad apprezzare maggiormente lo studio.

La presentazione del progetto per l'anno scolastico 2019/2020 (Associazione Tutto Sotto il Cielo, 2019) è stata strutturata analizzando l'impatto quantitativo del progetto nell'anno scolastico 2018/2019, l'impatto qualitativo sul tessuto sociale coinvolto trasversalmente nel tempo di realizzazione delle azioni e analizzando, infine, l'impatto d'efficacia dell'azione nel tempo.

L'impatto quantitativo dell'iniziativa nella collettività alla quale si è rivolta misurato per l'anno scolastico 2018/2019 evidenzia il coinvolgimento di 20 ragazzi della scuola secondaria di primo grado, 40 ragazzi della scuola secondaria di secondo grado, 20 famiglie con figli in età 11-13 anni, 15 docenti della scuola secondaria di primo grado, 3 docenti della scuola secondaria di secondo grado, 6 associazioni sportive e ricreativo-culturali del territorio.

L'impatto qualitativo del progetto sul tessuto sociale del luogo nel quale si è svolto (Associazione Tutto Sotto Il cielo, 2019) è stato misurato trasversalmente nel tempo tenendo in considerazione l'incremento positivo delle relazioni scuola famiglia attraverso forme di sostegno al dialogo tra genitori e insegnanti, l'incremento d'efficacia delle relazioni genitori figli grazie alla possibilità di una maggiore comprensione concernente le dinamiche pre-adolescenziali, l'incremento delle connessioni tra le diverse realtà del territorio (scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado, associazioni sportive e culturali). In particolare dalla relazione finale riguardante l'anno scolastico 2018/2019 emerge che l'esito positivo

del progetto dipende in gran misura dalla rete efficace che le educatrici creano con le insegnanti. La condivisione degli obiettivi attuata in diversi momenti nel corso dell'anno e la disponibilità dei coordinatori di classe ha permesso di lavorare, in molti casi con profitto, sui bisogni educativi del singolo ragazzo e ha consentito di intervenire anche in situazioni di crisi in modo veloce e preventivo. Inoltre il rapporto "informale" creato con alcuni genitori, per via del controllo sulle assenze richiesto dal patto educativo, ha permesso agli operatori di svolgere serenamente un lavoro che mira al benessere dei ragazzi rispettando anche le esigenze e le preoccupazioni delle famiglie.

L'impatto d'efficacia dell'azione (Associazione Tutto Sotto il Cielo, 2019) nel tempo è stata misurata incrociando il dato quantitativo del numero totale dei partecipanti con il dato qualitativo del numero di ripetenze durante il ciclo di studi dei partecipanti partendo dal presupposto che la ripetenza crea disagio e può in misura importante anticipare un futuro abbandono scolastico (MIUR, 2017). Dai dati in possesso emerge che 167 ragazzi della scuola secondaria di primo grado del territorio coinvolto hanno partecipato al progetto dall'anno scolastico 2012/2013 all'anno scolastico 2018/2019 e non lo hanno abbandonato in corso di svolgimento, considerando la continuità che viene garantita ai destinatari nel ciclo di studi (ovvero se un ragazzo partecipa al progetto il I anno della scuola secondaria di primo grado tenderà a partecipare per tutto il ciclo di studi) e di questi 3, ovvero l'1,7% ha dovuto ripetere l'anno di corso frequentato.

Conclusioni

Una delle accezioni del termine educare si riferisce alla possibilità di condurre l'educando alla libertà maggiore, ovvero a quella libertà di scegliere il bene (Musaio, 2012). Chi nella vita per professione ha scelto di educare ha la possibilità e spesso la necessità di riflettere sull'accezione del concetto di libertà riferito all'ambito educativo. Mi sono spesso chiesta dove inizi la libertà e dove finisca sia la mia che quella dei ragazzi; mi sono spesso chiesta che senso abbia parlare di libertà se il microsistema di riferimento, le condizioni economiche e socioculturali non permettono la piena espressione di essa.

Le risposte più importanti a queste domande le ho trovate nelle azioni dei ragazzi e nelle loro emozioni ed è nella metodologia permessa dalla peer education, applicando con forza le basi delle teorie di riferimento, ho trovato un "valido alleato" per condurre i ragazzi alla libertà e insieme a loro, nella ricchezza della reciprocità caratteristica delle relazioni di cura, condurre anche me stessa.

Bibliografia

- Aguglia, E., Signorelli, M. S., Pollicino, C., Arcidiacono, E., & Petralia, A. (2010). Hikikomori phenomenon: cultural bound or emergent psychopathology?. *Journal of Psychopathology*, 16, 157-164.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Albanesi, C., Marcon, A., & Cicognani, E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Tema: la relazione educativa*, 179.
- Amerio, P. (2000). *Psicologia di comunità*. Bologna: Il mulino.
- Amerio, P. (2006). Rileggere Lewin e altri antenati: qualche riflessione sull'attualità della psicologia sociale. *Psicologia sociale*, 1(3), 553-566.
- Antonelli Costaggini, G. (2004). *Chi abbandona chi. La dispersione scolastica tra cause e soluzioni*.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. *Organizational influence processes*, 295-303.
- Associazione Tutto Sotto Il Cielo (Settembre 2019). *Documento di presentazione progetto sinergie dopolascuola a. s. 2019/2020*.
- Associazione Tutto sotto Il Cielo. (Giugno 2018). *Documento di progetto Sinergie Dopolascuola*.
- Associazione Tutto Sotto Il Cielo (Giugno 2019). *Relazione finale progetto Sinergie Dopolascuola*.
- Associazione Tutto sotto il cielo (Maggio 2019). *Report risultati metariflessione tutor progetto Sinergie Dopolascuola*.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64 (6p1), 359.
- Ballarino, G., & Schadee, H. (2010). Genere, origine sociale e disuguaglianza di istruzione nell'Italia contemporanea. *Sociologia del lavoro*.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of principles of organization behavior*, 2, 0011-21.
- Batini, F., Mayo, P., & Surian, A. (2014). *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the struggle for social justice*. New York: Peter Lang.
- Baudrit, A. (2010). Reciprocal Teaching and Tutoring: A Comparative Analysis of Two Teaching Methods. *Revue française de pédagogie*, (2), 119-143.

- Baumgartner, E., & Bombi, A. (2002). L'educazione alle Life Skill. *Scuola e Città*, 3, 30-41.
- Bazalgette, C. (1995). *Key aspects of media education*.
- Bellantonio, S. (2014). *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse* (Vol. 1, pp. 1-152). FrancoAngeli.
- Bellomo, M. (2012). Bellavista non brilla più “quartiere abbandonato”. *La sentinella del Canavese*.
- Bertalanffy Von, L. (1971) *Teoria dei sistemi*. Milano: Mondadori.
- Bertini, M. (1988) *Psicologia e Salute*. Roma: Nis.
- Besozzi, E., & Cesareo, V. (1994). *Elementi di sociologia dell'educazione*. La Nuova Italia Scientifica.
- Boda, G. (2001). *Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*. La Nuova Italia.
- Bombardelli O. (a cura di), *La scuola alla prova*, in *Labirinti 52*, Ed. Università degli Studi di Trento, 2001
- Bonifazio, P., & Scrivano, P. (2001). *Olivetti costruisce: architettura moderna a Ivrea: guida al museo a cielo aperto*. Skira.
- Bonino, S. (Ed.). (2008). *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*. Edizioni Erickson.
- Botvin, G. J. (2000). Life skills training program.
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *Journal of primary prevention*, 25(2), 211-232.
- Botvin, G. J., Baker, E., Botvin, E. M., Filazzola, A. D., & Millman, R. B. (1984). Alcohol abuse prevention through the development of personal and social competence: A pilot study. *Journal of Studies on Alcohol*, 45, 550-552.
- Botvin, G. J., Eng., A., & Williams, C. L. (1980). *Preventing the onset of cigarette smoking through Life Skills Training*. *Preventative Medicine*, 9, 135-143.
- Bowen, J., & De Toni, G. A. (1979). *Storia dell'educazione occidentale*.
- Buckingham, D., & Domaille, K. (2001). *Youth media education*.
- Cambi, F. (2003). *Le professionalità educative: tipologia, interpretazione e modello*.
- Caprara G. V., Delle Fratte A. & Steca P. (2002). Determinanti personali del benessere in adolescenza: Indicatori e predittori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 6,203-233.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 98-124.

- Cederna, G. (2016). *Atlante dell'infanzia a rischio: Bambini e supereroi*. Rome: *Save the Children-Treccani*.
- Cilione, G. (2012). *Diritto sanitario* (Vol. 98). Maggioli Editore.
- Claparede, E. (1964). *Psicologia del fanciullo e psicologia sperimentale. Lo sviluppo mentale*. Firenze: *Editrice Universitaria*.
- Coie, J. C., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Ramney, S. L. & Shure, M. B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.
- Collachioni, L. (2006). *Dall'analfabetismo emotivo all'alfabetizzazione emozionale*.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola democratica*, 6(2), 411-424.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Edizioni Erickson.
- Colombo, M. (2015). Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali. *Scuola democratica*, 6(2), 387-394.
- Colosimo M., *Esperienze di peer education in Italia*, in "Proposta educativa", n. 3 set-dic 2008.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (2006). *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*. Las.
- Comune di Ivrea (2018). *Avviso pubblico per l'assegnazione di contributi economici a sostegno di attività di lotta alla dispersione scolastica a.s. 2018/2019*.
- Comune di Ivrea. (2015). *Contrasto all'abbandono scolastico* (Documento).
- Consoni, D. (2009). *Emergenze educative e pratiche di cura. Le Scuole della Seconda Occasione*.
- Corrao, S. (2005). *Il focus group* (Vol. 25). Francoangeli.
- Croce M., Gnemmi A. (2003), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Franco Angeli, Milano
- Crocetti, E., & Palmonari, A. (2011). *Sviluppi degli studi sull'adolescenza*. A. Palmonari, *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: *Il Mulino*.
- Cudini, S., Francescato, D., & Putton, A. (1997). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*.

- Dahlgren, G., & Whitehead, M. (1991). Policies and strategies to promote social equity in health. *Stockholm: Institute for future studies*, 27(1), 4-41.
- Dalle Carbonare, E., Ghittoni, E., & Rosson, S. (Eds.). (2004). *Peer educator: istruzioni per l'uso* (Vol. 23). FrancoAngeli.
- Damon, W. 2004. What Is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- De Bono, E. (1996). *Saper pensare*. Sovera Edizioni.
- DeCarvalho, R. J. (1991). Gordon Allport and humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(3), 8-13.
- Deutsch, M., & Gerard, H. B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *The journal of abnormal and social psychology*, 51(3), 629.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1973). *Knowing and the known*.
- Di Fabio, A., & Blustein, D. L. (2010). Emotional intelligence and decisional conflict styles: Some empirical evidence among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 18(1), 71-81.
- Dignam, J. T. & West, S. G. (1988). Social support in the workplace: Tests of six theoretical models. *American Journal of Community Psychology*, 16, 701-72
- Eagly and Chaiken, (1993). *The Psychology of Attitudes*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Elias, M. J. (1991), An action research approach to evaluating the impact of a social decision-making and problem-solving curriculum for preventing behavior and academic dysfunction in children, *Evaluation and Program Planning*, 61, 3, 409-417.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Engel, G. (1977) *The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine*. *Science* 196(4286): 129-136.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Psychology Press.

- Farmer, P. (2004). *Pathologies of power: Health, human rights, and the new war on the poor* (Vol. 4). Univ of California Press.
- Felini, D., & Trincherò, R. (2015) Progettare la media education. *Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*.
- Filigrasso, N., & Travaglini, R. (Eds.). (2004). *Dewey e l'educazione della mente* (Vol. 49). FrancoAngeli.
- Finzi, S. V. (2013). *A piccoli passi*. Edizioni Mondadori.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior.
- Franco, M., & Tappata, L. T. (2007). *Intelligenza socio emotiva. Che cos'è, come si misura, come svilupparla*. Carocci.
- Francome, C., & Marks, D. (1996). *Improving the Health of the Nation: the Failure of the Government's Health Reforms*. Middlesex University Press.
- Freire, P. (1975). *La pedagogia degli oppressi: A cura di Linda Bimbi*. A. Mondadori.
- Galimberti, U. (2002). *Analfabeti sentimentali*.
- Galimberti, U. (2002). *Dizionario di psicologia*. Siglo xxi.
- Gardner, H. (1993). *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*. Milano: Anabasi.
- Ghione, V. (2005). *La dispersione scolastica: le parole chiave*. Carocci.
- Ginott, H. G., & Palmer, M. (1972). *Teacher and child: A book for parents and teachers* (p. 317). New York: Macmillan.
- Giori, F. (Ed.). (1998). *Adolescenza e rischio: il gruppo classe come risorsa per la prevenzione* (Vol. 49). FrancoAngeli.
- Giusti, M. (2010). Life skill education e peer education: sostenere i ragazzi nella preadolescenza anche con gli strumenti della pedagogia. In *Utilizzo della strategia di prevenzione di comunità nel settore delle sostanze di abuso*. Ministero della Salute, Regione Toscana.
- Gnemmi, A., & Croce, M. (Eds.). (2003). *Peer education: adolescenti protagonisti nella prevenzione*. Angeli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: rizzoli.

- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Bur.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva* (Vol. 45). Bur.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Giunti.
- Gottman, J. (2015). *Intelligenza emotiva per un figlio*. Bur.
- Goussot, A. (2005). *La scuola nella vita: il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*. Edizioni Erickson.
- Green, L. W., & Kreuter, M. W. (2005). *Health Program Planning: An educational and ecological approach*. Edition.
- Havighurst, Robert J. *Developmental Tasks and Education*. McKay, 1972.
- Huber, M., Knottnerus, J. A., Green, L., van der Horst, H., Jadad, A. R., Kromhout, D., ... & Schnabel, P. (2011). How should we define health?. *Bmj*, 343, d4163.
- Iagulli, P. (2012). Sé ed emozioni nell'interazionismo simbolico. *Studi di sociologia*, 289-307.
- Jessor, R. (1987). Problem-behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British journal of addiction*, 82(4), 331-342.
- Jessor, R. (2014). Problem behavior theory: A half-century of research on adolescent behavior and development.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29-30.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2011). Cooperative learning. *The encyclopedia of peace psychology*.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social psychology quarterly*, 121-140.
- Kindlon, D., Thompson, M., & Baker, T. (2002). *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*. Biblioteca Universale Rizzoli.
- Lemma, P. (2005). *Promuovere salute nell'era della globalizzazione* (pp. 1-222). Unicopli.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.

- Lewin, K. (1948). I conflitti sociali. *Saggi di dinamica di gruppo* (trans. Renata Licausi). Milano: Franco Angeli
- Lloyd, T, Andon, M. B., Rollings, N., Martel, J. K., Landis, J. R., Demers, L. M., Eggli, D. F., Kieselhorst, K., Kulin, H. E. (1993). Calcium supplementation and bone mineral density in adolescent girls. *JAMA* 18, 270, 7, 841-844.
- Lutte, G. (1997). *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*. Milano: il mulino
- della Pubblica Istruzione, M. (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*.
- della Salute, M. (2014). *Piano Nazionale della Prevenzione (PNP)*.
- Marescotti, E. (2004). La scuola dispersa tra globalizzazione e politica.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione mondiale della sanità*. Edizioni Erickson.
- Maslow, A. (1954). Hierarchy of human needs. *Motivation and Personality*.
- Maslow, A. (1973). *Teoria della motivazione umana*. Pirelli.
- Maslow, A. H. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Astrolabio-Ubaldini Editore.
- Mead, G. H. (1999). Mind, self and society. *Journal of Higher Education*, 70(5), 620-620.
- Melozzi F. (2004), *Peer education: l'educazione tra pari in Italia*, in "Mondodomani", n. 2/2004.
- Metzger, W. (2007). L'influenza di Kurt Lewin sullo sviluppo della psicologia sociale. *Psicologia sociale*, 2(1), 167-0.
- Missoni E., Pacileo, G. (2016). *Elementi di salute globale: globalizzazione, politiche sanitarie e salute umana*. Milano: Franco Angeli.
- Miur, S. (2017). Studi, La dispersione scolastica nell'as 2015/2016 e nel passaggio all'as 2016/2017.
- Mocetti, S. (2007, September). Scelte post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria. In *XIXth SIEP Conferences, Pavia* (pp. 13-14).
- Morgagni, E. (Ed.). (1998). *Adolescenti e dispersione scolastica: possibilità di prevenzione e recupero*. Carocci.
- Morrow, G. P. (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts.

Murray R., Zentner J. (2001), *Health Promotion Strategies through the lifespan*, Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.

Musaio, M. (2012). *Dentro la relazione educativa*.

Nota, L., & Soresi, S. (2004). Improving the Problem-Solving and Decision-Making Skills of a High Indecision Group of Young Adolescents: A Test of the "Difficult: No Problem!" Training. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(1), 3-21.

OMS, E. (1999). *HEALTH 21. The health for all policy framework for the WHO European Region*.

della Sanità, O. M. (1993). Life skills education in Schools. *Ginevra: OMS*.

Paccagnella, B. (2005). L'evoluzione del concetto di salute. *Pace e diritti umani*,(3), 21-36.

Palmonari, A. (2007). Adolescenza e psicologia sociale. *Psicologia sociale*, 2(2), 195-208.

Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti*. Il mulino.

Palmonari A. (a cura di) (2011), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna

Parsons, T. (1972). *La classe scolastica come sistema sociale*. Cesareo V., (a cura di).

Parsons, P. F. (1988). *Inside America's Christian schools*. Mercer University Press.

Pellai, A., Rinaldin, V., & Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari: Manuale teorico-pratico di Empowered Peer Education* (Vol. 56). Trento: Edizioni Erickson.

Pellai, A., Rinaldin, V., & Tamborini, B. (2003). L'educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli. *Quaderni di Animazione e Formazione, La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*. Torino: EGA Editore.

Pellecchia, U., & Zanutelli, F. (2010). *La cura e il potere. Salute globale, saperi antropologici, azioni di cooperazione sanitaria transnazionale* (Vol. 3). editpress.

Pender N. (2005), *Health Promotion in nursing practice*, Norwalk, CT: Appleton e Lange.

Pender N. (1966), *Health promotion in nursing practice*, 3[^] ed., Norwalk, CT: Appleton e Lange.

- Pentz, M. A. (1998). Preventing drug abuse through the community: Multicomponent programs make the difference. In A. Sloboda & W. B. Hansen (Eds.), *Putting research to work for the community* (NIDA Publication No. 98-4293; pp. 73–86). Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Perna, G., & Romano, P. (2005). *Le emozioni della mente: biologia del cervello emotivo*. Edizioni Paoline.
- Perry, C. L., Kelder, S. H., & Komro, K. A. (1993). The Social World of Adolescents: Family, Peers, Schools. *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century*, 73-96.
- Piaget, J. (1932). Il giudizio morale del fanciullo (trad. it).
- Piaget, J. (2016). *L'epistemologia genetica*. Edizioni Studium Srl.
- Pietropolli Charmet, G. (1997). *Amici, compagni, complici*. F. Angeli.
- Pietropolli Charmet, G. (2000). I nuovi adolescenti. *Milano: Cortina*.
- Pietropolli Charmet, G. (1993). Strumenti per la nascita sociale. *Scaparro F., Pietropolli Charmet G.(1993), Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata, Bollati Boringhieri, Torino*.
- Prellezo, J. M., Malizia, G., & Nanni, C. (Eds.). (2008). *Dizionario di Scienze dell'educazione*. LAS.
- Raeburn, J., Akerman, M., Chuengsatiansup, K., Mejia, F., & Oladepo, O. (2006). Community capacity building and health promotion in a globalized world. *Health promotion international*, 21(suppl_1), 84-90.
- Ranieri, F. (2016). Adolescenti tra abbandono scolastico e ritiro sociale: il fenomeno degli «hikikomori». *Psicologia clinica dello sviluppo*, 20(2), 319-326.
- Ribolzi, L. (1984). La scuola incompiuta. *Vita e Pensiero, Milano*, 13-14.
- Ribolzi, L. (1984). La sociologia dell'educazione come sociologia dei processi di socializzazione. *Studi di Sociologia*, 422-427.
- Ricci, G. F., & Resico, D. (2010). *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*.
- Rogers, C. R. (1979). The foundations of the person-centered approach. *Education*, 100(2), 98-107.

- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21(2), 95.
- Rolf, J., Masten, A.S., Cicchetti, D., Neuchterlein, K. H. & Weintraub S. (1990), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York: Cambridge University Press.
- Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of education*, 48(3), 405-418.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (2004). *Emotional intelligence*. Dude publishing.
- Savage, I. (1993). Demographic influences on risk perceptions. *Risk analysis*, 13(4), 413-420.
- Sberna, M. (1998). Lewin, comunità e politica. *Attualità di Kurt Lewin*, 61.
- Schank, R. C. (1995). *What we learn when we learn by doing*. Northwestern University.
- Schinke, S., Blythe, B., & Gilchrest, L. D. (1981). Cognitive-behavioural prevention of adolescent pregnancy. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 451-454
- Schlegel, R. P., D'Avernas, J. R., Zanna, M. P. and DeCourville, N. H. (1992). Problem drinking: a problem for the theory of reasoned action? *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 358–385.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.
- Schwartz, G. E. (1984). *Psychobiology of health: A new synthesis*.
- Sciacca, J. P. (1987). Student peer health education: a powerful yet inexpensive helping strategy. *Peer Facilitator Quarterly*, 5(2), 4-6.
- Sempio Liverta, O., Confalonieri, E., & Scaratti, G. (1995). I drop-outs nella scuola dell'obbligo: aspetti relazionali.
- Seppilli, A. (1966, October). L'educazione sanitaria nella difesa della salute. In *Relazione alla I Conferenza di Educazione sanitaria. Educazione Sanitaria* (Vol. 11, pp. 339-62).
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1987). Training teachers for cooperative learning. *Educational Leadership*, 45(3), 20-25.
- Shiner, M. (1999). Defining peer education. *Journal of adolescence*, 22(4), 555-566.

- Sibilla, M. (2004). L'impatto sociale della dispersione scolastica. Aracne.
- Silmo, G. (2017) *Olivetti. Una storia breve*. Hever.
- Soresi, S., & Nota, L. (2000). A social skill training for persons with Down's syndrome. *European psychologist*, 5(1), 34.
- Soresi, S., & Nota, L. (2003). Abilità sociali e qualità della vita: Clipper portfolio per l'Orientamento dai 15 ai 19 anni [Social skills and quality of life: Clipper portfolio for guidance from 15 to 19 years]. *Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali*.
- Soresi, S., & Nota, L. (2014). *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi. Strumenti e contributi di ricerca*.
- Spencer Lyle, M., & Spencer Signe, M. (1993). Competence at work: Models for superior performance. *New York*.
- Stearns, S. C. (2000). Daniel Bernoulli (1738): evolution and economics under risk. *Journal of biosciences*, 25(3), 221-228.
- Striano, M. (2017). Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche. *John Dewey e la pedagogia democratica del'900*.
- Striano, M. (2006). La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi. *P. de Mennato (a cura di), Progetti di vita come progetti di formazione*, 35-50.
- Stroebe, W. e Stroebe, M. (1997). *Psicologia sociale e salute*. Mc Graw Hill.
- Strozza, S., Serpieri, R., De Filippo, E., & Grimaldi, E. (2014). Una scuola che include. Formazione, mediazione e networking. L'esperienza delle scuole napoletane.
- Taylor, S.E (1995) *Health Psychology*, New York: McGraw-Hill.
- Terry, D., Gallois C. & McCamish M. (1993). The theory of reasoned action and health care behaviour. In, D Terry, C Gallois and M McCamish (Eds.). *The theory of reasoned action: its application to AIDS-preventive behaviour*. Pergamon Press: Oxford.
- Thorndike, E. L. (1922). *Measurement in education*.
- Topping, K. (2014). *Tutoring-Nuova Edizione: L'insegnamento reciproco tra compagni*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-Operative Learning*. Cambridge: Brookline Books

- Topping, K. (2000). *Tutoring*. Genf, Switzerland: International Academy of Education.
- Treccani, E. (2009). Istituto Enciclopedia Italiana.
- Trimpop, R. M. (1994). *The psychology of risk taking behavior*. Elsevier.
- Tursz, A. (1989) Le risque accidentel à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'adolescence*, 37, 265-273.
- Vaccarini, F. (2014). *Adolescenti, gruppi ed influenza sociale*. Federico Vaccarini.
- Valente E., Dodge K. A. (1997). *Evaluation of prevention programs for children*. In R. P. Weissberg, R.P., Gullotta, T. P., Hampton, R. L., Ryan, B. A. & Adams, G. R. (Ed.). *Issue in Children and Families' Lives* (pp.184-218) . Sage Publications.
- Van der Stel, J., & Voordewind, D. (Eds.). (2001). *Manuale di prevenzione: alcol, droghe e tabacco: come rendere più facile la vita all'operatore della prevenzione*. Milano: Angeli.
- Weber, M. (2014). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Giulio Einaudi editore.
- Wheaton, B. (1986). Models for the stress-buffering functions of coping resources. *Journal of Health and Social Behavior*, 26, 352-365.
- World Health Organization. (1986, November). Carta di Ottawa per la promozione della salute. In *Congresso Internazionale sulla Promozione della Salute, Ottawa, Canada* (pp. 17-21).
- World Health Organization. (2012). Glossario OMS della Promozione della Salute. *Disponibile su: http://www.dors.it/documentazione/testo/201303/OMS_Glossario%201998_Italiano.pdf (accesso il 20 febbraio 2018)*.
- World Health Organization (1996). *Life skills education: Planning for research*. WHO/MNH/PSF/96.2 Rev. 1. WHO, Geneva.
- World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 3, Training workshops for the development and implementation of life skills programmes* (No. WHO/MNH/PSF/93.7 B. Rev. 1). Geneva: World Health Organization.
- WHO, W. (1948). WHO definition of health. In *Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference*.

Zabin, L. S., Hirsch, M. B., Smith, E. A., Streett, R., & Hardy, J. B. (1986). Evaluation of a pregnancy prevention programme for urban teenagers. *Family Planning Perspectives, 18*,119–126.

Zammuner, V. L., & Kafetsios, K. (2004). The Inovicts Method: Training career starters' emotion and interpersonal skills. *Manuscript, published in www. skills2work.com for the years, 2006.*

Zani, B., & Cicognani, E. (2000). *Psicologia della salute*. Il mulino.

Zuckerman, M. (1979). Sensation seeking and risk taking. In *Emotions in personality and psychopathology* (pp. 161-197). Boston, MA: Springer.