

Mauro Croce, Gioacchino Lavanco,
Mauro Vassura (a cura di)

Prevenzione tra pari

Modelli, pratiche e processi di valutazione



ISTITUTO DI STUDI E RICERCHE ECONOMICHE E SOCIALI



FrancoAngeli

IRES, collana dell'Istituto di Studi e Ricerche Economiche e Sociali

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Mauro Croce, Gioacchino Lavanco,
Mauro Vassura (a cura di)

Prevenzione tra pari

Modelli, pratiche e processi di valutazione

Con i contributi di:

Maria Concetta Barbato, Vittorio Demicheli,
Emilio Ghittoni, Andrea Gnemmi,
Carolina Messina, Gianmaria Ottolini,
Francesca Paracchini, Massimo Santinello

FrancoAngeli

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Premessa	pag.	9
Introduzione	»	11
1. Peer education: una, cento... nessuna? , di <i>Gianmaria Ottolini e Francesca Paracchini</i>	»	21
2. Peer education: una griglia per riflettere sui modelli di riferimento , di <i>Gianmaria Ottolini ed Emilio Ghittoni</i>	»	55
3. Verso una clinica della prevenzione , di <i>Mauro Croce</i>	»	61
4. La valutazione degli interventi sanitari , di <i>Vittorio Demicheli</i>	»	83
5. La valutazione della peer education , di <i>Massimo Santinello e Maria Concetta Barbato</i>	»	105
6. Peer education fra prevenzione e intervento. Alcune esperienze di valutazione partecipata , di <i>Gioacchino Lavanco e Carolina Messina</i>	»	139
7. Le ricerche nella valutazione della prevenzione: dai dati di fatto alle questioni aperte , di <i>Andrea Gnemmi e Mauro Vassura</i>	»	165
Appendice. Peer education e prevenzione HIV. Il caso di Verbania è una prova di evidenza “conclamata”? Una proposta di ricerca per il futuro , di <i>Emilio Ghittoni</i>	»	191

Gli autori

Maria Concetta Barbato, psicologa, collabora presso il Laboratorio Link del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova a progetti di ricerca e alla sperimentazione di programmi di prevenzione tra i minori.

Mauro Croce, psicologo, psicoterapeuta e criminologo. È direttore della Struttura di Educazione Sanitaria ASL VCO.

Vittorio Demicheli, epidemiologo, responsabile servizi di epidemiologia SSEpi e SeREMI dell'ASL di Alessandria.

Emilio Ghittoni, presidente dell'organizzazione di volontariato Contorno Viola, finance middle manager di un'azienda aeronautica.

Andrea Gnemmi, psicologo, consulente e formatore Associazione Contorno Viola.

Gioacchino Lavanco, professore ordinario di Psicologia di comunità; presidente dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione, Università degli Studi di Palermo.

Carolina Messina, pedagogista, valutatore e presidente dell'Associazione Empowerment Sociale.

Gianmaria Ottolini, insegnante a riposo, consulente rete peer education di Verbania e collaboratore dell'Associazione Contorno Viola.

Francesca Paracchini, pedagogista, formatrice Associazione Contorno Viola.

Massimo Santinello, insegna "Modelli di intervento in psicologia di Comunità" e "Prevenzione e Promozione della salute" presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova.

Mauro Vassura, psicologo, ricercatore, consulente scolastico e collaboratore dell'Associazione Contorno Viola.

Si ringrazia per il contributo Chiara Pasqualini, epidemiologa SeREMI dell'ASL di Alessandria e Andrea Sartori, project manager di Selex Elsag.

Premessa

È il 1997, tre lustri fa. In quell'anno la sonda *Mars Pathfinder* si posa su Marte, viene applicato per la 21^a volta dal 1972 il “secondo intercalare”, che sincronizza il tempo coordinato universale (UTC) alla rotazione terrestre, il computer *Deep Blue* batte per la prima volta un campione di scacchi in carne e ossa e Andrew Wiles riceve un premio per aver risolto l'ultimo teorema di *Fermat*. Succedono molte altre cose quell'anno, come in tutti gli anni del resto. L'elenco sopra riportato è un piccolo estratto di faccende umane caratterizzate da intuizione e metodo, da pensiero creativo e rigore scientifico. È una grande tradizione speculativa, tra le kantiane intuizioni empiriche e quelle pure, il pensiero di Hegel, di Einstein, di Poincaré, ecc. quella che tentò di “disciplinare” il processo creativo al servizio della Scienza e della Conoscenza. Perché quell'anno, il 1997, nasceva anche la Peer Education, almeno nell'accezione moderna e nell'ambito delle scienze umane. E per quanto di quell'evento non c'è traccia nelle enciclopedie, *on* e *off line*, e lì che bisogna ritornare per capire il percorso che la Peer Education (e la sua valutazione) ha intrapreso. Non è quindi per presunzione che si evidenzia nel calendario del mondo, nell'anno della firma del protocollo di Kyoto, una “piccola” esperienza che muove timidamente i suoi primi passi. Perché all'inizio si è trattato di seguire un'intuizione, in seguito di dimostrarne la validità.

Da sempre, dall'inizio..., è stato quindi “necessario” mantenere alta la tensione verso la valutazione dei modelli e delle pratiche, scontando il difetto di gioventù di non avere fondamenta solide sulle quali poggiarsi. E il *mix* tra disegni qualitativi e quantitativi, tra le valutazioni processuali, di impatto e di efficacia, rappresenta il tentativo di ottenere qualche risposta, qualche indirizzo, qualche riflessione per alcuni dei numerosi aspetti considerati. Molti erano e molti sono tuttora gli elementi chiamati in causa da una strategia di peer education in ambito preventivo che meritano un approfondimento conoscitivo, una riflessione sistematica. Dieci e più anni di

sperimentazione e analisi, soprattutto per la larga diffusione di esperienze avvenute nel contesto europeo, hanno focalizzato l'attenzione su di una pratica preventiva che, per la prima volta, ha messo in discussione uno dei pilastri sui quali si sono poggiate le azioni sociali per tanti anni, il passaggio verticale dell'informazione tra l'adulto competente e il giovane "poco informato".

Introduzione

Il pensiero sorge dopo delle difficoltà e precede l'azione.

B. Brecht, *Me-Ti. Libro delle svolte*

L'idea di una **prevenzione fra pari** (peer education) è certo nata dalle difficoltà (e dai fallimenti) della prevenzione dell'AIDS, e più in generale delle IST (infezioni sessualmente trasmesse), basata su campagne informative veicolate dagli esperti e su campagne promozionali affidate ad agenzie pubblicitarie e diffuse dai media nazionali. Si pensi ad esempio allo spot italiano che ebbe ampia diffusione e che vedeva le persone venute a contatto con il virus HIV apparire alieni riconoscibili, e da evitare, attorniate da un contorno viola.

Ribaltare quel tipo di prevenzione partendo non dall'alto ma dal basso: non dall'alto delle conoscenze dell'infettivologo ma dai vissuti dei ragazzi, non dall'alto di una comunicazione di massa teletrasmessa ma dall'orizzontalità della relazione comunicativa fra pari: questa l'idea, o meglio l'intuizione, che man mano si è fatta pensiero ed azione. Una intuizione che nacque anche dalla importante esperienza dei gruppi di auto-aiuto. Ovvero dall'idea che i soggetti siano in grado, se messi nelle condizioni ideali, di diventare non solo attivi e protagonisti del loro cambiamento ma anche di coinvolgere ed aiutare altri in questo processo.

Certo di peer education (PE) se ne era già parlato all'inizio degli anni ottanta soprattutto in ambito anglosassone. Ma così come è stato per la riduzione del danno, esperienza che ha tratto spunto dalle esperienze europee trovando una sua dimensione, una sua pratica ed anche una sua filosofia in ambito mediterraneo, anche il concetto, più che la metodologia, della peer education non ha potuto che trovare in Italia una diversa pratica, una diversa operatività ed anche una diversa filosofia.

Ma quando si è cominciato a parlare di peer education in Italia? Difficile dirlo. È certamente verso la fine degli anni ottanta che la critica ai modelli di prevenzione dell'AIDS diventa sempre più forte così come la necessità di trovare nuove pratiche. Da parte nostra abbiamo convenzionalmente indicato come data il 1997, vuoi perché in fondo non interessa la palma di

una primogenitura, vuoi perché è in quell'anno che le nostre prime intuizioni, le prime sperimentazioni, le prime ipotesi, si coagulano in un modello, in una diffusione a rete, in una sistematizzazione operativa ed anche nel tentativo di trovarne una cornice teorica.

Al di là comunque di quella che si converrà essere la data di nascita nel nostro paese, vero è che, se la peer education ha da tempo superato la fase dell'infanzia, certo non è ancora diventata adulta. Ci piace pensare sia nella fase dell'adolescenza. Una adolescenza che evidenzia tutta la sua energia ma anche tutte le sue fragilità. Con dei requisiti che la rendono sempre più indicata a plasmarsi su di un universo così fluido come quello dei comportamenti a rischio, in particolare giovanili, e che proprio per questa ragione sembra riscuotere una crescente attenzione da più parti. Una attenzione spesso entusiasta, talvolta disincantata, altre volte sospetta. Una attenzione che non può che spingerci a coglierne ed evidenziarne quelle che appaiono come aree di innovazione, di interesse, di sviluppo e di applicazione. Ma anche a vedere quelle che appaiono come aree di criticità. In sintesi, e in linguaggio sportivo, ci verrebbe da dire come alla fine di questo primo tempo il risultato sia di 5 a 2. Cinque aree di interesse, di pertinenza, di sviluppo contro due aree che appaiono tuttora critiche. Parlando di fine del primo tempo vogliamo anche dire come la partita sia tuttora aperta. E come questo volume non voglia essere, nelle intenzioni e ci auguriamo anche nelle reazioni, il risultato finale, quanto il campo base per nuove e più audaci esplorazioni. Un campo base che ha visto la partecipazione di autorevoli studiosi che vogliamo ringraziare per avere accettato questa sfida non solo cogliendone il senso e condividendo la fatica, ma anche per non averci nascosto i rischi e le difficoltà di questa avventura.

Cinque punti a favore: ecologia, processo naturale, salutogenesi, attribuzioni di significato e capitale sociale

In primo luogo la peer education è per sua stessa definizione **ecologica**. Se in ambito biologico lo studio (*λόγος*: discorso ragionato) dell'interazione fra gli organismi e il loro ambiente (*oikos*: casa) costituisce una "guida" alle corrette relazioni fra uomo e natura e alle azioni di riequilibrio, la PE rappresenta un buon esempio di "ecologia sociale". Uno dei pilastri dell'educazione tra pari è infatti costituito proprio dal fatto di mantenere la relazione formativa nello stesso segmento orizzontale di età e di status, il gruppo dei pari (e non solo i pari in generale) come ambiente naturale, "casa" dove le relazioni più facilmente interagiscono con i comportamenti. Un po' come una buona campagna pubblicitaria deve sondare percezioni e rappresentazioni del *target* cui si rivolge ed è tanto più efficace tanto più è "mirata", così la PE è strutturalmente costruita in modo che i simili si parlino e

si confrontino, evitando i noti rischi della comunicazione di tipo verticale.

La questione, qui solo accennata, è chiaramente più complessa ma, pur con tutte le specifiche del caso, l'educazione tra pari sembra fornire da questo punto di vista una buona garanzia.

In secondo luogo la PE riattiva un **meccanismo naturale**. Non è che gli adulti non siano presenti: il processo di peer education richiede però una loro ricollocazione di tipo strategico. Per certi aspetti è come se fra adulti e giovani si innesca un meccanismo di tipo consenziale. Scrivevamo anni fa definendo la PE, allora ancora *in nuce*,

... una strategia educativa volta ad attivare un processo naturale di passaggio di conoscenze e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri di pari status. ... Non si può quindi parlare di invenzione o scoperta e forse nemmeno di precursori, ma più correttamente di una riscoperta o **riattivazione di un processo naturale** che affonda le sue radici nella notte dei tempi e nella natura stessa dell'uomo (Contorno Viola, 2000).

E se con il senno di poi rinforziamo ulteriormente il riattivare di fronte a forme nuove di stallo sociale, si capisce come la PE possa essere considerata una sorta di ammortizzatore sociale che si innesca quando relazioni e scambi di esperienze significative non scorrono più spontaneamente. Perché, e il discorso ci porterebbe lontano, la PE non si esaurisce certo nelle poche ore di un corso di formazione o di un intervento di aula. Il peer è – e si considera tale – dentro e fuori dalla scuola, durante e dopo gli interventi, anche a distanza di anni.

In terzo luogo **salutogenesi**: la pratica della peer education sembra anche discostarsi da quello che appare come un modello di tipo medico eziologico per il quale una certa sintomatologia va ricondotta ad una causa scatenante, ad un punto che spieghi tutto il resto. La peer education, infatti pur muovendosi frequentemente nell'ambito dei comportamenti a rischio, non sembra ricercare la causa prima di una condotta e di conseguenza non viene costruita per colmare le carenze o rimuovere un fattore. Il fattore (o i fattori) che rende (rendono) sia fragile che resiliente di fronte al rischio rimane (rimangono) indefinito (i). E se questa particolare architettura difficilmente può trovare cittadinanza in un contesto scientifico fondato sull'attenzione alla patogenesi anziché della salutogenesi, non dovrebbe risultare ostica a quel mondo della promozione alla salute più attento e disponibile a farsi contaminare dalle esperienze delle persone, dei gruppi e delle comunità. Il che significa accettare di muoversi su un terreno molto più sconnesso e instabile: quello delle relazioni, dei rapporti sociali, delle reti e più in generale della complessità.

La peer education, e siamo al quarto punto di forza, innesca **processi autonomi di attribuzione di significato**. Il che da un lato è affermazione

ovvia dato che ogni percorso educativo che abbia un minimo di senso deve essere in grado in grado di finalizzare l'attività mentale ad attribuire un significato all'esperienza e a comprendere i fenomeni in un continuo gioco di confronto tra l'attribuzione individuale e la rappresentazione sociale, tra la rappresentazione del sé e l'identità collettiva. La novità è che questo processo avviene in un contesto in cui l'adulto non è più centrale e l'identità si ridefinisce in uno **spazio autonomo**. Avventurarsi in questa dimensione significa lasciare all'ingresso la maggior parte delle rassicuranti certezze attraverso le quali il mondo adulto osserva e spiega le faccende adolescenziali e si rappresenta il processo di trasmissione delle conoscenze. Dopodiché, e al netto di tutta la fatica, è una buona garanzia che la consapevolezza dei ragazzi non venga raggiunta quando questi la pensano esattamente come gli adulti che hanno intorno. E gli adulti sappiano rapportarsi con netta percezione della loro specificità di ruolo e con sguardo "laico" alle reciproche differenze.

La peer education infine, per logica intrinseca, quale strategia di prevenzione sociale, deve costruirsi come una **strategia territoriale e di comunità**; non limitandosi al piccolo gruppo, sia questo una classe, una scuola, un piccolo quartiere. Si pensi semplicemente agli adulti coinvolti, medici, psicologi, responsabili di servizi, docenti e dirigenti; alla necessità di approntare una rete di supporto che sappia accogliere le richieste provenienti dal mondo giovanile e adolescenziale. Rete tessuta insieme da un filo rosso che cuce i diversi ruoli e viene costantemente alimentato dal protagonismo giovanile e dallo stratificarsi nel tempo di diverse generazioni di peer educator. Questo è, con pochi dubbi, *Empowerment di Comunità*, perché una comunità esce da questo percorso con la consapevolezza di essere più forte. E questo significa anche lavorare sul e per il capitale sociale.

Due punti critici: gestione processuale e valutazione

Queste annotazioni non ci possono impedire di osservare quelle che appaiono come criticità. Alcune più teorico-scientifiche, altre organizzative, altre ancora di piglio pragmatico. Tra tutte, due ci sembrano particolarmente meritevoli di attenzione.

In primo luogo la **gestione processuale**. Proprio in raccordo con le azioni sociali di tipo territoriale e di promozione del capitale sociale evidenziate poc'anzi, una strategia realmente efficace deve portare al cambiamento del contesto, anche per evitare la logica dell'acquario pulito all'interno di un mare inquinato. Il lavoro di costruzione e mantenimento della rete non è un'appendice in un progetto in cui centrali sono le ore di formazione e gli interventi nelle classi (o negli altri tipi di gruppi). Il lavoro di tipo processuale riveste un'importanza decisiva. Il problema è che il mansiona-

rio collegato è vario, dispendioso e decisamente impegnativo e le relazioni di rete ricche ma spesso instabili. Usando metafore (peraltro non nostre) prese a prestito dall'astrofisica e dall'informatica, nelle reti sociali brillano le *Novae*, punti lontani nell'universo delle reti che, come le omonime stelle, irradiano (ma non per molto) una luce molto più intensa del solito e possono indicarci nuove vie. Abbiamo (e dobbiamo potenziare) gli *Hub*, nodi della rete particolarmente ricchi di relazioni ed attivi, in grado di sviluppare e "curvare" la rete, accorciare le distanze, modificare idee e tendenze; ma per loro natura, e per la natura della rete, sottoposti essi stessi e modifiche continue. Abbiamo (e facciamo parte dei) *Cluster*, grappoli di reti che ci introducono e rapportano ad una scala più elevata, reti di reti la cui potenza di azione si eleva di grado allo stesso modo della potenza di condizionamento. Insomma gestire un processo "dentro" la rete è come navigare in un mare i cui fondali e i cui confini cambiano di continuo. Bisogna avere una mappa, ma bisogna anche esser capaci di ridisegnarla di continuo questa mappa.

Un forte elemento di criticità non poteva non riguardare il tema della **valutazione**. Tema che si snoda lungo un continuum che chiama in causa amministratori e decisori, di settore e di territorio, operatori sul campo nonché discipline scientifiche che fanno da sfondo ai fondamenti teorici.

Un tema da sempre presente nel dibattito scientifico ma quanto mai importante e cogente in questo momento, in particolar modo in ambito sanitario ed educativo, di fronte alle scelte da operare in termini di progettazione, di razionalizzazione, di economia di sistema e di priorità di programmazione ed intervento. Tuttavia il tema della valutazione sembra muoversi tra due polarità. Da una parte vi è un richiamo sempre più pressante ad una modellistica *evidence based* che ha le sue forti ed innegabili ragioni ed è degna della massima attenzione ma che rischia di essere ancorata a modelli rigidi, difficilmente applicabili, se non con delle pericolose forzature, fuori dal "laboratorio" od in contesti culturali, scolastici, organizzativi, sanitari ecc. diversi da dove ha presentato evidenze. Con il rischio che una rigida ed impermeabile adesione a questa logica possa portare a fare aderire non tanto il modello alla realtà quanto la realtà al modello. D'altro canto esiste e permane in molti operatori una anacronistica posizione impressionistica ("è stata una bella esperienza", "i ragazzi hanno partecipato ed è loro piaciuta"); oppure una pratica di valutazione che si risolve in questionari di gradimento o di apprendimento ben sapendo che non è il gradimento di un intervento e nemmeno il semplice – per quanto importante – "saper qualcosa" che modifica il comportamento.

È chiaro quanto sia necessario ed urgente superare questa dicotomia. Che dire poi di molti progetti ed interventi interessanti ed innovativi ma non valutabili secondo i canoni della ricerca scientifica? Eravamo e siamo sempre più convinti come sia quello della valutazione un tema gigantesco che attraversa tutte le attività preventive e, come è logico che sia, in par-

ticolare tutte quelle che sono finanziate da denari pubblici dove la legittima affermazione “finanziamo se dimostrate che funziona” e “attenetevi alle pratiche *Evidence Based*”, non riesce a nascondere l'impressione che il sistema attuale sia congegnato per valorizzare, riconoscere e premiare solo quelle pratiche che hanno un pregio: quello di essere misurabili. Insomma siamo di fronte ad una irrisolvibile dicotomia tra una visione estremamente rigorosa – meccanicistica – laboratoristica ed un approccio *naïf* che non riesce a dar conto e tradurre in metodo, risultati, scienza le proprie prassi.

Pur avendo dedicato a questo tema molta attenzione nel corso di questi anni, e questo volume ne offre certamente una testimonianza, non crediamo con questo di avere risolto ed esaurito la questione della valutazione. Così come, nonostante le innumerevoli ricerche in campo internazionale, crediamo che la PE education non sembra aver dato sinora risposte univoche e condivise. Se prendiamo i testi di alcuni anni fa, propri di una PE nel nostro paese ancora nell'età infantile, notiamo una attenzione ancora marginale ed una certa incertezza ad affrontare l'argomento.

... le variabili che entrano in gioco sono numerose ed estremamente complesse. Per questo motivo non esiste una ricetta per stilare protocolli di valutazione. Questa va progettata e riprogettata... (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2003).

Nel settore della peer education le difficoltà di valutazione sono di varia natura. Come abbiamo già detto, alcune sono contestuali, altre riguardano atteggiamenti ed elementi che hanno a che fare con la mentalità degli operatori (Tortone, 2003).

Forse è anche il caso di riconoscere che, se è vero che la valutazione nell'ambito della prevenzione è impresa “spinosa” e “scivolosa”, questo è ancora più vero nel campo dei comportamenti adolescenziali che, all'interno di quella che viene definita una società liquida, appaiono talvolta gassosi, sfuggenti, imprevedibili, imprevedibili e certamente indefinibili a priori e, non di rado, anche a posteriori. È possibile allora pensare a modelli di valutazione che possano aiutare a “come e cosa guardare... come e cosa valutare... limiti, rischi, risultati”? E poi a cosa serve la valutazione? a fare un report finale? ad ottenere una pubblicazione in una rivista accreditata? a fornire elementi di riflessione critica rispetto ad una prassi? a dimostrare quello che si vuole?

Certo è che l'irrinunciabile lavoro “sul campo” ogni giorno pone urgenze e chiede modelli di interpretazione e risposta agili, innovativi ed ecologicamente fondati. Se l'adolescenza rappresenta la seconda nascita, la nascita sociale a pieno titolo, e la prevenzione tra pari si trova in questa fase, è allora tempo che per aver pieno riconoscimento la peer education si appresti a questo pubblico passaggio: l'elaborazione di un discorso più maturo e convinto sulla valutazione che, riprendendo Brecht, non parta da idee lontane ed estranee ma dalle proprie esperienze e dalle proprie difficoltà.

Non offra certezze e chiuda riflessioni critiche, ma permetta di tenere aperta la tensione tra ricerca scientifica e pratica sul campo.

Come è organizzato il volume

Il volume è strutturato secondo un percorso che parte dalla peer education (la strategia sotto la luce dei riflettori della valutazione), transita dalla prevenzione, che è l'obiettivo definito della strategia, per inoltrarsi nel tema della valutazione vero e proprio attraverso una rassegna metodologica della letteratura esistente in ambito internazionale e delle esperienze più specifiche in qualche modo collegate alla realtà verbanese.

Il **primo capitolo**, partendo da una ricostruzione storica delle esperienze precorritrici, si propone di sistematizzare la strategia della peer education definendone i caratteri costitutivi. In questa prospettiva la peer education va intesa inequivocabilmente come una strategia di prevenzione che si propone obiettivi esterni socialmente rilevanti con caratteri costitutivi ben definiti e che si discosta in maniera netta da interventi con finalità didattiche oppure legati all'animazione giovanile.

L'obiettivo specifico della prevenzione consente in questo modo di declinare con più precisione come "prevenzione fra pari" la stessa definizione anglosassone *peer education*, rispetto alla traduzione letterale "educazione fra pari".

Fermo restando l'obiettivo della prevenzione, vengono individuati, a cavallo **tra il primo e il secondo capitolo**, alcune differenze di modellizzazione della peer education, o meglio della prevenzione fra pari, quali: la polarità (leggera e forte) e cinque assi fondamentali: coordinate essenziali per costruire una rappresentazione condivisa dei diversi progetti di peer education anche tramite il ricorso alla rappresentazione grafica.

Il **terzo capitolo** è una ricognizione del mondo della prevenzione, o meglio della promozione della salute, caratterizzato dalla presenza di paradigmi, approcci e metodologie che raramente riescono a comunicare ed interagire tra loro. Una situazione che si riflette sulle stesse politiche di promozione della salute polarizzate tra modelli standardizzati, prevalenti in ambito medico e sanitario, che privilegiano, nella prevenzione dei comportamenti a rischio, gli interventi sul singolo individuo (modelli alla ricerca del fattore x) rispetto a modelli di azione più flessibili che si muovono, entro la prospettiva preventiva, in una dimensione sociale e di comunità. Solo il superamento della dicotomia fra questi modelli di conoscenza e di azione può rendere la prevenzione un'occasione di partecipazione, di ricerca e di "coscientizzazione" verso nuovi e condivisi percorsi di promozione della salute.

Il **quarto capitolo** presenta una serie di riflessioni sulla valutazione degli interventi sanitari e, in particolare, degli interventi per la prevenzione delle malattie e per la promozione della salute. L'assunto di partenza è l'af-

fermazione che senza valutazione si rischia di non comprendere la direzione che si vuole intraprendere con gli interventi di prevenzione. La riflessione si articola secondo un percorso a “tappe”, per non perdersi nel cammino della valutazione, che riguarda la dialettica tra i programmi di prevenzione e la loro valutazione, la rigorosità del metodo scientifico perseguito, la necessità dell’identificazione chiara dello scopo di un intervento di prevenzione, dell’oggetto da valutare, delle caratteristiche da sottoporre a valutazione e dell’orizzonte temporale entro cui collocare la valutazione. La riflessione si conclude con l’auspicio di ampliamento di orizzonte conoscitivo per rafforzare gli stessi processi valutativi.

Il **quinto capitolo** propone una selezione di studi condotti a livello internazionale sulla valutazione di programmi di peer education nell’ambito di abuso/consumo di sostanze, bullismo e HIV e MST presentandone i risultati, pur diversi tra loro, e alcune indicazioni per favorire l’efficacia dei progetti. La maggior parte di questi programmi producono risultati in termini di aumento delle conoscenze che, seppure non sufficienti in quanto tali, rappresentano un prerequisito a cambiamenti successivi anche in termini di atteggiamenti o intenzioni comportamentali. I risultati, in sostanza, mostrano che la peer education qualche cambiamento lo induce ed è più probabile che lo produca se si presta attenzione ad alcuni aspetti dei programmi quali, in particolare, le modalità di selezione dei peer. Le prove empiriche quindi evidenziano alcuni risultati documentabili e questo non è un aspetto di poco conto.

Nell’ambito del dibattito sviluppato nel volume, il **sesto capitolo** si pone idealmente in sintonia con i modelli di peer education che si muovono entro l’orizzonte di comunità, proponendo un approccio partecipato alla valutazione degli interventi di peer education nei quali il compito valutativo è disseminato tra i soggetti protagonisti degli interventi, valorizzandone le conoscenze e le competenze.

Si tratta di un percorso adottato nello sviluppo del programma di valutazione, coordinato dalla cattedra di Psicologia di comunità dell’Università degli Studi di Palermo, del progetto Interreg “Peer education Italia-Svizzera” che ha rappresentato, peraltro, un’ottima opportunità per sviluppare un ampio confronto sul tema della valutazione degli interventi di peer education di cui il presente volume rappresenta un risultato considerevole. Il capitolo descrive gli assunti di base di un approccio partecipato al tema della valutazione, il percorso seguito lungo la direttrice Verbania-Palermo e i risultati più significativi raggiunti.

Il **settimo capitolo** costituisce una rassegna delle ricerche qualitative e quantitative sviluppate nel corso di quindici anni dal gruppo di Verbania. In particolare, nel periodo 1998-2005, la ricerca qualitativa, che si è avvalsa di strumenti quali le interviste non strutturate, gli *ideative* e *focus group*, è stato lo strumento grazie al quale sono stati messi a punto i processi di peer education. In una fase successiva sono state condotte due tipo-

logie di ricerche quantitative, la prima rivolta ad indagare la percezione dei peer educator sulla loro esperienza e la seconda a testare gli esiti degli interventi, di cui vengono presentati i risultati più significativi.

Il volume si conclude con un'appendice che pone un quesito esplicito al mondo della valutazione sull'esistenza o meno di una correlazione tra l'estensione temporale e territoriale degli interventi di peer education e un decremento dei casi di Aids nella provincia del VCO più pronunciato rispetto ad altre realtà analoghe. La correlazione individuata attraverso l'analisi dei casi di Aids registrati nel territorio tra il 1998 e il 2010 è in sostanza una vera e propria proposta per un programma di lavoro condiviso sottoposto all'attenzione dei valutatori.

I curatori

Bibliografia

- Ass. Contorno Viola (2000), *I giovani: una risorsa e non un problema*, Verbania.
- Brecht B. (1979), *Me-Ti. Libro delle svolte*, Einaudi, Torino.
- Croce M. (2003), "Peer education: un nuovo paradigma per la prevenzione?", in Conte M., Floris F., a cura di, *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, Quaderni di Animazione e Formazione, EGA, Torino, pp. 5-11.
- Croce M., Gnemmi A., a cura di (2003), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, FrancoAngeli, Milano.
- Croce M., Roccato M., Vassura M. (2003), "Adolescenti e disagio: un percorso di ricerca-azione in ambito scolastico", in De Piccoli N., Lavanco G., a cura di, *Setting di comunità. Gli interventi psicologici nel sociale*, Unicopli, Milano.
- Croce M., Vassura M. (2008), "I quattro assi della prevenzione", in *Animazione Sociale*, n. 8-9, Torino, pp. 21-36.
- Dalle Carbonare E., Ghittoni E., Rosson S., a cura di (2004), *Peer educator. Istruzioni per l'uso*, FrancoAngeli, Milano.
- Lavanco G., Mandalà M. (2004), "Peer or poor education?", *Animazione sociale*, XXXIV, 183, 53-58.
- Lavanco G., Novara C. (2006), *Elementi di psicologia di comunità*, McGraw-Hill, Milano.
- Ottolini G., a cura di (2011), "Verso una peer education 2.0?", in *Animazione Sociale*, Supplemento al n. 1, Torino.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B. (2003), "Appunti per un percorso di empowered peer education a scuola", in *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, Gruppo Abele, Torino.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B. (2002), *Educazione tra pari. Manuale teorico pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento.
- Pietropolli Charmet G., Rosci E. (1992), *La seconda nascita*, Unicoli, Milano
- Tortone C. (2003), "Verso una valutazione dei programmi di peer education", in Croce M., Gnemmi A., *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, FrancoAngeli, Milano.