

Il ruolo del *peer tutoring* in presenza e online nella costruzione di ambienti universitari inclusivi

Andrea Canevaro, Roberta Caldin,
Elisa Ferrini e Paola Guidet*

Sommario

Il presente contributo vuole evidenziare l'idea che ci ha guidato nell'impostazione e nel successivo funzionamento della piattaforma e-learning realizzata nel progetto di ricerca FIRB «Ret@ccessibile. Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita». Nello specifico si pone come obiettivo quello di sottolineare il ruolo chiave dell'e-tutor, figura innovativa nel contesto della didattica universitaria, che rappresenta un utile punto di riferimento per tutti gli studenti, non solo per quelli con bisogni educativi speciali.

Il progetto di ricerca FIRB «Ret@ccessibile. Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita» si inserisce in un contesto sociale e culturale in cui le nuove tecnologie e le applicazioni del web 2.0 assumono rilievo per quanto riguarda non solo la dimensione sociale e relazionale (ad esempio, social network), ma anche quella formativa e professionalizzante, rivoluzionando i modelli, le metodologie e gli strumenti della didattica tradizionale. Al centro vi è il soggetto che

impara e sperimenta forme di apprendimento collaborativo.

L'Università è sempre più sensibile all'introduzione di una didattica innovativa che si integri con quella tradizionale e che tenga conto delle nuove esigenze formative delle imprese e della società, tra cui vanno annoverate quelle degli studenti con bisogni educativi speciali.

In questo contesto le potenzialità del web 2.0, l'uso di wiki, blog, software multimediali e tecnologie partecipative hanno permesso un avanzamento nei programmi di formazione a distanza, consentendo la creazione di situazioni inclusive in cui ognuno diventa il centro della rete, contribuisce alla creazione dei contenuti e li condivide in modo interattivo con gli altri.

Ciò risulta ancora più rilevante se pensiamo agli studenti universitari con disabilità

* Andrea Canevaro (Professore dell'Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, presso la Facoltà di Scienze della Formazione), Roberta Caldin (Professore Straordinario dell'Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, presso la Facoltà di Scienze della Formazione), Elisa Ferrini (ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna) e Paola Guidet (ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna).

e alle potenzialità delle nuove tecnologie, che si pongono come «mediatori/organizzatori che possono facilitare il potenziamento dell'autoregolazione nella pianificazione delle attività di apprendimento e di ricerca [...] ma forniscono anche la possibilità di monitorare il proprio percorso di studio e di trovare le soluzioni adeguate alle difficoltà incontrate» (Canevaro, 2008, p. 96).

Riferendoci al contesto dell'Ateneo bolognese per l'anno accademico 2010-2011, possiamo dare indicazione di un numero degli iscritti con invalidità civile superiore al 66%, pari a 536 studenti. Si può constatare che questa percentuale aumenta di anno in anno e che, all'interno di questo dato, in costante crescita, non sono compresi gli studenti con disabilità non riconosciuta, come coloro che hanno un disturbo specifico dell'apprendimento (dislessia, discalculia, disgrafia, disortografia), per quanto presenti in numero elevato.

È perciò chiaro che sempre di più i docenti che decidono di investire in un'innovazione nella didattica (ma non solo) si troveranno a confrontarsi con le esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali. Questo può essere valido anche per gli Atenei con numeri maggiormente contenuti di studenti universitari con disabilità.

Richiamandoci a un concetto di «scuola/educazione» inclusiva, anche la piattaforma vuole ricercare e sostenere il successo del processo di apprendimento di tutti gli studenti, sollecitandone la partecipazione attiva e stimolandone il senso di appartenenza e di responsabilità individuale e sociale.

Con uno sguardo lungimirante, promuovere un sistema educativo inclusivo stimola positivamente l'inclusione anche negli altri sistemi sociali, come quello economico, politico e culturale. Un elemento fondamentale dell'educazione inclusiva è la reale possibilità di promuovere la partecipazione di tutte le

persone, rimuovendo le barriere che ostacolano questo processo: nella presente ricerca, trattandosi di una piattaforma on-line, il primo obiettivo ricercato è stato quello di rendere Moodle accessibile a ogni disabilità (ad esempio, che fosse «letto» da una sintesi vocale e risultasse, quindi, accessibile alle persone non vedenti). Tuttavia, non si è solo lavorato dal punto di vista tecnico-tecnologico, ma si è ragionato affinché i contenuti veicolati dalla piattaforma fossero intesi in un'ottica di rete cognitiva e comunicativa, per superare non solo le barriere fisiche (ad esempio, la distanza fra i diversi atenei coinvolti e i relativi studenti), ma anche quelle derivanti da una didattica di tipo esclusivamente frontale.

La didattica tradizionale prevede una dinamica in cui prevale un'interazione sequenziale fra docente e studenti, mentre in un'ottica di didattica inclusiva l'interazione assume il carattere di simultaneità; ovviamente, per la natura del web 2.0, nelle piattaforme e-learning che tengono in considerazione le sue caratteristiche, questo è già compreso e valorizzato.

In questa riflessione diventa molto utile chiarire il termine «accompagnamento». La necessità che una persona con disabilità abbia un accompagnamento adeguato alle sue esigenze dovrebbe essere fuori discussione. Non è altrettanto chiara la necessità che questa forma di aiuto abbia una modulazione tale da non intralciare il percorso e da rappresentare continuamente una valorizzazione dei ruoli sociali. In questo senso l'accompagnamento non può essere un elemento ripetitivo per tutta la vita.

E il termine «accompagnamento» si riferisce anche alla possibilità che vi siano i tutor, figure importanti che assumono caratteristiche diverse a seconda delle aree di formazione in cui sono coinvolte. Con lo sviluppo dell'e-learning, inoltre, si sta sempre

più affermando la figura di tutor che opera specificamente in quest'ambito: l'*e-tutor*.

Rispetto al tutor di formazione in presenza, che ha acquisito nel tempo una connotazione ben definita e riconosciuta e che ha una funzione orientativa e di supporto al ruolo del docente, la figura dell'*e-tutor* è ancora in fase di definizione e presenta elementi di discontinuità rispetto alle forme di tutoring diffuse nella didattica in presenza.

Anche i riferimenti teorici che concorrono a definire la figura dell'*e-tutor* sono molteplici. Il riferimento più opportuno è al concetto di «zona di sviluppo prossimale» (Vygotskij, 2006), che si collega a quello di *scaffolding*, più vicino a quanto vogliamo esporre in questo articolo, teorizzato per la prima volta da Bruner (2000).

Lo *scaffolding* indica un insieme di strategie di aiuto che si configurano come supporto attivo orientato a colmare la distanza tra l'attuale livello di sviluppo di un soggetto e il livello potenziale di sviluppo che potrebbe raggiungere sotto la guida di soggetti più esperti.

Si parla di azioni di *scaffolding* anche nelle situazioni di *peer tutoring*. In sostanza, emerge l'idea che dobbiamo appoggiarci a supporti esterni, siano essi indicazioni, suggerimenti o strumenti. Rispetto all'idea classica secondo cui tale supporto deriva dall'attività «istruttiva» dell'insegnante, si sottolinea sempre più frequentemente che l'apprendimento è un'attività che muove inequivocabilmente dal soggetto che deve avvalersi di strumenti o protesi che consentano di esercitare ed espandere le potenzialità interne (Rotta e Ranieri, 2005).

Il ricorso ai concetti di «accompagnamento», «zona di sviluppo prossimale» e «*scaffolding*» assume ancora più rilevanza se parliamo di studenti con disabilità, per i quali, a seconda del deficit, l'azione di supporto del tutor può essere più o meno significativa.

Indipendentemente dalla tipologia di disabilità, comunque la figura del tutor online risulta centrale nell'apprendimento in rete, in cui occorre prestare particolare attenzione e cura al singolo allievo e ai processi formativi.

Nella presente ricerca, il ruolo dell'*e-tutor* è stato basilare nella realizzazione della partecipazione degli studenti in generale, dunque non solo per il sostegno agli studenti con bisogni educativi speciali, in quanto la maggior parte degli studenti, identificati in un range d'età compresa tra i 19 e i 30 anni circa, pur utilizzando ogni giorno social network e applicazioni tecnologiche del web 2.0, trovandosi in un contesto formalizzato — quale la piattaforma Moodle — faticano a orientarsi e hanno bisogno di essere stimolati. La piattaforma, nata proprio come possibilità di impiegare le competenze informali in un contesto formale, ha reso evidente questo gap.

Gli *e-tutor* hanno dunque sostenuto gli studenti nella parte più iniziale della partecipazione in piattaforma. Soprattutto per le unità che hanno avuto la possibilità di ricorrere alla modalità *blended*, il coinvolgimento degli studenti è stato più efficace e il riferimento degli *e-tutor* meno utilizzato.

Per quanto riguarda le aree comprendenti le attività comuni (Help desk, Autoriflessione e La Piazzetta), incentrate principalmente sull'uso di forum di discussione aperti a diversi argomenti, l'*e-tutor* ha stimolato la partecipazione, fungendo anche da moderatore.

Ma il termine «accompagnamento», utilizzato per le figure dei tutor, rischia di essere interpretato in senso riduttivo, calamitato dal «rapporto diadico», o a due, che spesso caratterizza l'impiego delle figure di «sostegno». Stiamo usando molto le virgolette. E questo significa che alcuni termini hanno assunto significati che vanno precisati e forse ripensati.

Una delle difficoltà di un individuo con deficit è l'essere percepito come un sistema

semplice, ridotto a una sola funzione, ad esempio la comunicazione. E la difficoltà aumenta se quella funzione è al negativo: la non comunicazione. Tutto si concentra su questo punto. E, finché una persona sta crescendo, molto avviene in un rapporto che viene detto «duale», che appare ad alcuni indispensabile per chi ha un disturbo dello spettro autistico. Il rapporto duale dovrebbe evolvere in un rapporto plurale. E questo avviene in una doppia evoluzione (coevoluzione), se entrambi i soggetti si scoprono come sistemi complessi. Se invece si concentrano sempre e solo su un'unica funzione, non si scopre un funzionamento.

L'azione di scaffolding, anche nelle situazioni di peer tutoring, deve indicare che non è l'individuo — tutor — a fornire il sostegno, ma il contesto. La rappresentazione abituale del contesto universitario rende poco credibile questa affermazione. È una rappresentazione alquanto caotica e labirintica, con incroci di tempi e spazi che vengono a fatica padroneggiati da chi vi si avventura, e a volte anche da chi vi lavora con compiti di docenza. Il Progetto FIRB «Ret@ccessibile. Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita» permette di introdurre un'innovazione che aiuta a rappresentare un contesto, anche complesso come quello universitario, e rende possibile a ognuno trovare il suo percorso, sostenuto dal contesto, vivendolo come originale perché suo e, nello stesso tempo, condiviso con gli altri.

Sembra un gioco di parole paradossale. Vale la pena spiegare meglio. Chi cresce non procede secondo un percorso standardizzato ma secondo una propria originalità sistemica. Con tutta probabilità, se sviluppa una buona competenza motoria, si servirà del linguaggio parlato più tardi di chi, più lento nella conquista delle competenze motorie, potrebbe servirsi prima del linguaggio parlato. Questo dipende proprio dal fatto che,

già nella primissima fase della vita, quando il rapporto duale è necessario, l'individuo è sistema: ha una molteplicità di funzioni e il suo funzionamento dipenderà da quella o quelle funzioni che incrocerà o incroceranno meglio le occasioni che incontrerà. Emi Pikler, pediatra e educatrice a Budapest, utilizza l'espressione *il gesto interrotto* (cfr. Cocever, 1990), che a volte risulta estremamente difficile da capire nella sua potenzialità e nel suo sviluppo. E il gesto interrotto lascia uno spazio, forse minimo per quanto importante, che il soggetto che sta crescendo completa con la funzione che potrà o che gli converrà meglio; bisogna lasciare all'altro uno spazio e un tempo per la sua iniziativa, che può essere diversa da quella attesa. Per facilitare questo, a suo tempo è stato proposto lo «sfondo integratore», cioè un elemento che permettesse di intrecciare i comportamenti, anche comunicativi, non unicamente grazie alla combinazione fra loro.

Lo sfondo integratore fa riferimento a una riflessione e a una proposta attivate qualche anno fa da Zanelli (1986), da Canevaro, Lippi e Zanelli (1988) e da Severi e Zanelli (1990). Lo sfondo integratore può essere considerato un compito proprio della scuola (la programmazione), oppure può essere trasformato in un'ambientazione sceneggiata, spesso fantastica. Può diventare un contesto significativo e per questo sostegno.

Trovare le connessioni — l'etimologia di contesto contiene la tessitura, la trama — fra elementi diversi può certo essere un'opera di fantasia. Ma la fantasia non basta. Vi è un significato profondo che non sempre è compreso unicamente in un ragionamento «freddo» ma può essere meglio compreso nell'intreccio fra razionalità che precede, esperienza e riflessione. «Simbolo» (dal greco *syn* = «con» e *ballo* = «metto») significa «mettere insieme». Il simbolo è come il ricongiungimento e la ricostruzione dell'anello,

a suo tempo spezzato e diviso: il bambino abbandonato sarà riconosciuto se il frammento di anello a lui lasciato combacerà e si salderà con il pezzo in possesso di chi lo abbandonò per eventi più forti della singola volontà. Una struttura simbolica fa collegare pezzi diversi secondo un disegno unitario che in precedenza era forse intuibile ma non pienamente visibile.

Cyrulnik (1995) ha sottolineato che l'essere umano è l'unico vivente in cui appare «spontaneamente» l'utilizzo del dito per indicare un oggetto. È la stimolazione significativa, come vettore di comunicazione e accesso al linguaggio. La capacità di indicare con il dito un oggetto permette di avere una rappresentazione elaborata, che può rinviare a qualcosa di lontano nello spazio e può essere ottenuto attraverso un intermediario. Questa rappresentazione elaborata può permettere a chi cresce di essere nello stesso tempo soggetto che percepisce e oggetto che è percepito. E quindi di vivere l'ambiguità come possibilità, come positività (Merleau-Ponty, 1945).

È interessante — ma fa parte di un'altra riflessione — notare come studi importanti sul tema siano apparsi in coincidenza con la più crudele disumanizzazione della nostra storia, compiuta dai nazisti che riducevano altri esseri umani a «cose» e non si curavano minimamente di ciò che potevano percepire. Ma proprio per questo dovremmo essere attenti a non ritenere che un soggetto con il suo autismo sia incapace di avere una rappresentazione elaborata e, quindi, di essere percepito e percepire. Egli lo fa in maniera del tutto originale e questo ci crea non pochi problemi. Dovremmo riconoscere che la diversità, specialmente quando ci appare come indecifrabile, può portare a condizionare l'altro al punto da far sembrare che egli accetti e anche gradisca il «lasciarsi fare» e vivere senza più agire intenzionalmente (Brunet, Blanc e Margot, 2009).

Un ambiente, se diventa contesto — come nel Progetto «Ret@ccessibile. Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita» —, permette che il singolo elemento, ovvero il dettaglio, assuma il senso che quel contesto richiede. Impedisce che assuma il significato astrattamente letterale, per inserirlo nel significato contestuale, che può, nella maggior parte dei casi, essere simbolico. L'ICF (OMS, 2002) permette di notare, e di conseguenza valorizzare, la differenza fra ambiente e contesto, cioè ambiente percepito e percepibile come strutturato. E consiglia vivamente di non funzionare «in automatico» nel fornire a un termine che conosciamo la contestualizzazione alla quale siamo abituati, ma di interrogarci e forse scoprire nuove contestualizzazioni.

La dinamica della reattività prevedibile e prevista non è la sola che permette di dimostrare un funzionamento adeguato alle situazioni. Vi è anche la dinamica che potremmo chiamare della riflessività. Mentre nella dinamica delle sequenze reattive se A dice a B una cosa gentile, B reagisce con gentilezza, nella dinamica della riflessività la gentilezza di A potrebbe essere accolta da B con apparente freddezza e lasciare A sconcertato.

Nel primo caso, probabilmente, A ritiene B simpatico e intelligente; nel secondo caso A reputa, molto probabilmente, che B sia un tipo strano, e forse lo ritiene poco intelligente. In questo caso, A potrebbe pensare che non sia il caso di dire a B che è un tipo strano. Glielo farà, però, capire senza dire niente, semplicemente con il suo comportamento. Questo potrebbe essere ciò che capita a chi vive il suo originale autismo e non ha un funzionamento reattivo secondo le aspettative degli altri.

Vermeulen (2010) si occupa di autismo e il suo impegno di ricerca di basa sul fornire informazioni sulla propria condizione a varie persone, ciascuna con il proprio autismo.

L'informazione non può essere standardizzata ma deve essere personalizzata. Il Progetto FIRB «Ret@ccessibile. Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita» va in questa direzione.

Le persone, ciascuna con il proprio autismo, hanno un'immagine reale di se stessi? Secondo Vermeulen no. Ma sono, per questo, molto simili a tanti individui che non hanno nulla a che fare con i disturbi dello spettro autistico, e non hanno un'immagine reale di se stessi. Vermeulen non si propone tanto di portare ad avere un'immagine reale di sé, quanto di permettere, attraverso una buona informazione sulla propria condizione, di favorire il benessere personale.

Gli studi di Bandura (2000) indicano quanto la conoscenza della propria condizione permetta di resistere positivamente alle contrarietà. Una persona che pensa e osserva in maniera autistica si guarda ugualmente in questa maniera, e questo condiziona le sue informazioni sull'autismo (cfr. Vermeulen, 2010, p. 38). Ancora una volta, sembra appropriato il collegamento con la condizione di un gran numero di deportati nei campi di sterminio, caratterizzata dalla mancanza di informazioni da «fuori» e dalla costrizione a basarsi quasi esclusivamente sulle informazioni da «dentro» la loro esperienza. Questo impediva a molti di loro di conoscere la località nella quale vivevano la loro esperienza.

Vermeulen ritiene che un soggetto con il suo autismo originale abbia diritto all'immagine del proprio autismo originale. È quindi una conoscenza vissuta di sé quella di cui ha bisogno il singolo nella sua originalità. Questo può essere molto diverso dalla conoscenza derivata dalla sola lettura della cartella che contiene l'anamnesi e la diagnosi.

La personalizzazione dell'informazione si collega all'autodeterminazione, che così viene incoraggiata e resa possibile. Contiene non solo le informazioni sui limiti, ma anche

quelle sulle risorse e sugli aiuti di cui ciascuno può aver bisogno e che, anche questi, non dovrebbero essere standardizzati ma personalizzati, per ragioni umane e anche di qualità ed efficienza.

Vermeulen rielabora la metodologia del dialogo socratico, mettendo in guardia dal rischio di porre domande con l'atteggiamento di chi conosce già le risposte o conosce verità che gli permetteranno di dominare le risposte. Il dialogo socratico deve essere alimentato dalla curiosità, che non va confusa con l'ignoranza. L'insistenza sul fatto che ciascuna persona con diagnosi di disturbo dello spettro autistico abbia una sua specifica e originale condizione di autismo dovrebbe garantire la curiosità anche, e forse più, in chi ha conoscenze scientifiche elevate.

Il Progetto FIRB «Ret@ccessibile. Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita» ha l'ambizione di fornire un contesto non solo che permetta di sentirsi sostenuti, ma anche coevolutivo. Se il soggetto è stimolato dal contesto ad agire, la sua azione produce un doppio cambiamento: del soggetto e del contesto. Dovrebbe essere chiaro che il tutor abbandona la funzione di sostegno individuale, per agire come apertura verso le reti sociali e la loro gestione da parte del soggetto. In questo modo, dovremmo ridurre i rischi di dipendenza e assicurare una crescita di padronanza e autoefficacia. Ma questo potrà essere meglio affermato nel tempo.

Bibliografia

- Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.
- Bruner J. (2000), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli.
- Brunet F., Blanc C. e Margot A.-C. (2009), *Polyhandicap Handicap severe*, Joinville-le-Pont, Actes Ed.

- Büchel J., Paour L., Courbois Y. e Scharnhorst U. (1998), *Attention, mémoire, apprentissage. Etudes sur le retard mental*, Lucerne, SZH/SPC.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2008), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Lippi G. e Zanelli P. (1988), *Una scuola, uno «sfondo»*, Bologna, Nicola Milano.
- Cyrulnik B. (1995), *La naissance du sens*, Paris, Hachette.
- Cocever E. (1990), *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l'adulto? L'esperienza di Łoczy*, Firenze, La Nuova Italia.
- Howlin P., Baron-Cohen S. e Hadwin J. (1999), *Teoria della mente e autismo. Insegnare a comprendere gli stati psichici dell'altro*, Trento, Erickson.
- Merleau-Ponty M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, trad. it.
- Fenomenologia della percezione*, Milano, Il Saggiatore, 1965.
- World Health Organization/WHO (2001), *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, WHO, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS, *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.
- Rotta M. e Ranieri M. (2005), *E-tutor, identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Trento, Erickson.
- Severi V. e Zanelli P. (1990), *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.
- Vermeulen P. (2010), *«Je suis spécial». Manuel psycho-éducatif pour autistes*, Bruxelles, De Boeck.
- Vygotskij L. (2006), *Psicologia pedagogica. Attenzione, memoria e pensiero*, Trento Erickson.
- Zanelli P. (1986), *Uno «sfondo» per integrare*, Bologna, Cappelli.

Abstract

This paper intends to highlight the idea that guided us in structuring and the subsequent operation of the e-learning platform achieved in the FIRB research project: «Ret@ccessibile. Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita» (Net@ccessibile: teaching and learning together and for one and all in a lifelong plan). More specifically, the paper aims to emphasize the key role played by the e-tutor, an innovative educational figure in the context of University education. The e-tutor is a helpful reference point for all students and not only students with special needs.