

Il Sistema Politropico Come Pratica Educativa Inclusiva

Paola Cotticelli¹

¹ University of Campania “Luigi Vanvitelli”; paola.cotticelli@unicampania.it

Abstract: L'articolo esplora il concetto di inclusione attraverso la lente del Sistema Politropico, evidenziando l'importanza di un approccio metacognitivo e metaemotivo all'apprendimento, grazie al quale ogni individuo può sviluppare appieno il proprio potenziale. Questo modello suggerisce una rivoluzione copernicana del paradigma educativo tradizionale spostando l'attenzione su una progettazione educativa calibrata sul singolo soggetto apprendente e non più sull'oggetto da apprendere. Tale approccio si allinea con modelli di pedagogia contemporanea come il *Responsive Teaching*, che si basa sulla costruzione di un ambiente di apprendimento in cui le esperienze, gli stili cognitivi e il background socio-culturale dello studente vengono riconosciuti, valorizzati e integrati nel processo di insegnamento/apprendimento. Questa prospettiva si inserisce inoltre nel filone della pedagogia contemporanea che valorizza il concetto di *Scuola-Contesto* nel quale si riconosce il benessere psicologico degli studenti come parte integrante del loro percorso culturale e formativo. Promuove, infatti, un apprendimento attivo, cooperativo, consapevole e personalizzato che tiene conto non solo della dimensione cognitiva, ma anche di quella emotiva, favorendo la costruzione di *formae mentis* dinamiche, flessibili e aperte al confronto con l'altro da sé. Il modello politropico integra, dunque, le teorie classiche dell'apprendimento, come il costruttivismo e il cognitivismo, con approcci più recenti della psicologia dell'apprendimento sociale e delle neuroscienze cognitive, evidenziando la sua capacità di promuovere dinamiche inclusive basate sulla valorizzazione delle diversità per una scuola di qualità equa e inclusiva.

Keywords: Pensiero Politropico; Apprendimento Metacognitivo; Inclusione; Warm cognition; Metaemotività



Copyright: © 2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduzione

La letteratura pedagogica ha identificato una vasta gamma di Bisogni Educativi Speciali, che includono, oltre quelli più facilmente diagnosticabili come disabilità o disturbi evolutivi specifici, lo svantaggio socioeconomico, la difficoltà linguistica, la carenza di background culturale, l'analfabetismo emotivo (Ianes & Cramerotti, 2013). La diversità e complessità presente nell'attuale panorama educativo, evidenziata in Italia dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012¹, che delinea le linee guida e le politiche educative relative all'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, richiede una riflessione più ampia sul concetto di inclusione che prescindano da qualsiasi

¹ Direttiva Ministeriale del 27 dicembre sugli strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>

classificazione di tipo burocratico e sollecita la necessità di un approccio didattico di tipo olistico e *immersivo* finalizzato alla creazione di un ambiente educativo che sia equo, personalizzato, interattivo, orientato allo sviluppo delle competenze trasversali e fondato su principi di interazione e integrazione sociale. Riconoscere e affrontare la diversità di bisogni educativi, non necessariamente speciali, all'interno delle scuole è cruciale per garantire un'istruzione inclusiva per tutti gli studenti, in base alle loro caratteristiche individuali, uniche e irripetibili. Questa *vision*, presume che ogni alunno, in una scuola di qualità, abbia un accesso equo ed inclusivo all'istruzione e che le scuole organizzino l'apprendimento in spazi che accolgano tutti nello spirito del *design universale* (Savia, 2016). Necessita inoltre di una rivoluzione copernicana del paradigma educativo tradizionale poiché rivolge l'attenzione ad una progettazione educativa calibrata sul singolo soggetto apprendente e non più sull'oggetto da apprendere, proposto ad un target standardizzato di individui riuniti nella stessa classe unicamente per motivi anagrafici. Tale capovolgimento di prospettiva prevede, infatti, la costruzione di un ambiente educativo mirato a promuovere l'*empowerment* negli studenti per contribuire al loro successo formativo e facilitare lo sviluppo di relazioni sane attraverso un approccio pratico, esperienziale ed euristico. In questo panorama pedagogico, affonda le sue radici il Sistema Politropico, un nuovo modello di pedagogia sperimentale focalizzato sulla dimensione metacognitiva e *metaemotiva* della dialettica apprendimento/insegnamento. Esso coniuga le teorie classiche dell'apprendimento costruttivista e cognitivista, centrate sull'importanza del coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento, con alcune suggestioni più recenti, spesso trascurate nei tradizionali percorsi educativi, vicine alla psicologia dell'apprendimento sociale (Bandura, 2001) e alle neuroscienze cognitive (Sousa, 2011). Le prime sottolineano l'importanza dell'osservazione, dell'imitazione e della riflessione critica per lo sviluppo delle competenze cognitive e comportamentali in contesti complessi; le seconde si focalizzano sulla dimensione metacognitiva dell'apprendimento e sul ruolo centrale dell'intelligenza emotiva nel raggiungimento del successo personale, scolastico ed esistenziale.

1.1 Una Scuola di Qualità Equa ed Inclusiva²

L'apprendimento inclusivo e *immersivo* a scuola si configura come un approccio educativo mirato a creare un ambiente ottimale per tutti gli studenti, a prescindere dalle loro caratteristiche individuali, necessità o bisogni. Gli obiettivi principali di questo tipo di apprendimento sono molteplici e possono essere analizzati attraverso varie prospettive che partono dal principio cardine dell'equità educativa: fornire a tutti e a ciascuno le risorse, il supporto e le opportunità necessarie per raggiungere il successo scolastico e personale, indipendentemente dalle differenze di abilità e background culturale o socioeconomico. Tra gli orientamenti pedagogici tesi a favorire un apprendimento significativo e inclusivo, emerge la rilevanza del *Responsive Teaching* (Hammond, 2014), un approccio educativo basato sulla costruzione di un ambiente di apprendimento che riconosce, valorizza e incorpora le esperienze, gli stili cognitivi e le

² Agenda 2030 dell'ONU: Obiettivo 4. "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti". Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU il 25 settembre 2015; A/RES/70/1 <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

prospettive socioculturali degli studenti nel processo educativo e formativo. L'obiettivo è la creazione di un ambiente in cui gli studenti si sentano *visti, ascoltati e rispettati*, e in cui le loro esperienze e prospettive culturali, di qualunque natura siano, vengono integrate nel percorso scolastico e diventano funzionali al processo di apprendimento. Ciò significa che gli insegnanti, orientati a questo tipo di approccio, consapevoli delle differenze cognitive, socioculturali e linguistiche dei propri studenti, devono riadattare flessibilmente il proprio stile di insegnamento ai diversi stili di apprendimento degli studenti con la duplice finalità di raggiungere specifici obiettivi didattici e formativi e rendere il *contesto-classe* inclusivo, accogliente e stimolante per tutti gli studenti. L'idea fondamentale alla base del *Responsive Teaching* è quella di costruire una relazione educativa solida e reciproca tra docente e studente, in cui entrambi sono coinvolti attivamente nel processo di insegnamento/apprendimento. Tale approccio è in linea con i principi della pedagogia inclusiva, che promuove l'idea di un'istruzione che rispetti e valorizzi le differenze individuali, assicurando a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento. In questo contesto, il *Responsive Teaching* si rivela particolarmente efficace nel supportare il processo di apprendimento degli studenti con bisogni educativi speciali, offrendo modalità di insegnamento flessibili e personalizzate che tengono conto delle loro specifiche necessità.

1.2 La Scuola come contesto

Il concetto di scuola come *contesto*, piuttosto che come luogo fisico, è profondamente radicato nell'approccio pedagogico contemporaneo. Questa prospettiva invita a esaminare non solo gli aspetti strutturali, ma anche le dinamiche relazionali che permeano l'ambiente educativo, influenzando sia gli insegnanti sia gli studenti. Da un lato il costruttivismo storico-culturale di Vygotskij e il socioculturale di Bruner hanno ormai da tempo messo in evidenza l'inadeguatezza di un sistema educativo basato su modalità trasmissive, sottolineando invece l'importanza della partecipazione attiva degli individui nel processo di apprendimento. Dall'altro le recenti teorie sulla *warm cognition* (Lucangeli 2020) suggeriscono l'idea di una complessa interazione tra emozioni e processi cognitivi sostenendo che le prime non solo accompagnano il processo di apprendimento, ma giocano un ruolo fondamentale nel determinarne l'efficacia. Questa teoria, secondo la quale le emozioni svolgono un ruolo chiave nell'elaborazione delle informazioni nel cervello, affonda le sue radici nelle neuroscienze affettive e nella psicologia dell'apprendimento. Secondo questo filone, le nozioni si fissano nel cervello insieme alle emozioni, che, a loro volta, influiscono concretamente sui processi cognitivi, come attenzione, memoria, comprensione. Quando uno studente sperimenta emozioni positive come gioia e interesse durante il processo di apprendimento, è più probabile che mantenga un'attenzione elevata, che memorizzi in modo più efficace e che sia più incline a comprendere profondamente i concetti. Questo fenomeno è supportato dalla teoria del "cervello emotivo" (LeDoux, & Coyaud, 2003) secondo cui le emozioni e i processi cognitivi sono strettamente intrecciati e reciprocamente influenzati. In tal senso la responsabilità dell'insegnante, non si limita alla mera trasmissione di conoscenze, ma si estende, come abbiamo già sottolineato, alla creazione di un *contesto-classe* inteso come spazio di confronto pluridirezionale, che favorisca lo sviluppo dell'identità attraverso l'esplorazione e la realizzazione del potenziale individuale degli studenti in un continuo dialogo emotivo al fine di creare un ambiente educativo che favorisca lo sviluppo integrale degli studenti, consentendo loro di esplorare e realizzare appieno il proprio potenziale individuale e iden-

titario attraverso un percorso di crescita significativo e costruttivo. Questo implica la necessaria consapevolezza, da parte degli insegnanti, dell'importanza delle relazioni e delle dinamiche interpersonali nell'apprendimento e nello sviluppo degli studenti, nonché il costante impegno nel promuovere un clima di rispetto, fiducia e collaborazione all'interno della comunità educativa. L'insegnante, dunque, assume un ruolo cruciale nella costruzione dell'ambiente educativo e nell'orientamento del percorso di apprendimento degli studenti. La necessità di una sua partecipazione a specifici programmi formativi emerge come un fattore determinante per migliorare le tecniche didattiche e per favorire l'adozione di approcci orientati all'inclusione scolastica. Alcuni programmi formativi rinforzano le competenze e le conoscenze necessarie per comprendere, supportare e differenziare l'insegnamento con l'obiettivo di fornire un'educazione equa e inclusiva puntando al soggettivo sviluppo di ciascun allievo all'interno del *sistema-classe*. In tal senso la formazione non rappresenta solo un investimento personale per il docente, ma costituisce anche un patrimonio culturale che, arricchendo l'intero contesto scolastico, può contribuire in maniera determinante ad un profondo cambiamento del paradigma educativo della scuola tradizionale (Forlin, 2012).

1.3 Cambiare il paradigma di un sistema educativo obsoleto

Il sistema educativo attualmente in vigore ha radici storiche profonde e si è consolidato nel corso degli ultimi settant'anni. Esso si è modellato su un paradigma cognitivo influenzato dal razionalismo e dal classicismo, che ha privilegiato un tipo di apprendimento basato sulla standardizzazione dei contenuti e sulla memorizzazione di risposte predeterminate piuttosto che sulla valorizzazione del processo di costruzione consapevole della conoscenza e dell'apprendimento. In questo contesto educativo, le abilità tradizionalmente associate all'ambito scolastico sono state enfatizzate e valorizzate, mentre altre forme di intelligenza sono state penalizzate. Tale impostazione ha portato a sottovalutare e trascurare alcune forme di intelligenza, anche brillanti, ma alternative rispetto a quella predefinita e coltivata dal sistema educativo tradizionale. Bisogna attendere l'intuizione di Gardner negli anni '80 del Novecento circa la teoria delle "intelligenze multiple" per incominciare a scardinare questa convenzione. Gardner sostiene che le capacità intellettuali non possono essere ridotte a un'unica misura, ma piuttosto si manifestano in diverse forme e modalità all'interno di ciascun individuo; enfatizza la diversità delle capacità umane e sottolinea l'importanza di riconoscerle e coltivarle all'interno dell'ambiente educativo considerandole una risorsa. Anche critici come Freire hanno evidenziato il problema dell'oppressione culturale nel sistema educativo tradizionale, il quale tende a privilegiare una certa forma di conoscenza e di valutazione delle capacità cognitive, ignorando o penalizzando altre forme di espressione intellettuale. Un esempio tangibile della cristallizzazione di questo modello educativo è rappresentato dalla suddivisione degli studenti in classi in base alla loro età anziché e non in base alle loro attitudini, competenze o interessi (Robinson, 2017). Tale modello promuove una crescita standardizzata e omologata, suffragata dal proliferare di test standardizzati e curricoli rigidi ancora oggi scanditi in base a "programmi" predefiniti. Gli autori citati e le loro riflessioni critiche, in alcuni casi provocatorie, mettono in discussione la validità di un sistema educativo che tende a categorizzare gli studenti in base a criteri standardizzati e omologati, trascurando così la ricchezza e la diversità delle loro soggettive potenzialità.

2. Il Sistema Politropico come pratica educativa inclusiva

Sulla suggestione di queste riflessioni pedagogiche si inserisce il Sistema Politropico. *Polytropos* è l'aggettivo che Omero attribuisce ad Ulisse nell'incipit dell'Odissea per descrivere la sua versatilità d'ingegno e la prontezza nell'affrontare ogni situazione con grande flessibilità. L'implementazione di questo modello nel contesto educativo si propone come un'opportunità significativa per migliorare l'esperienza formativa degli studenti e promuovere un ambiente inclusivo e collaborativo. Secondo l'approccio politropico, infatti, ogni membro dell'*organismo-classe* assume un ruolo attivo e determinante nella costruzione dell'ambiente di apprendimento e contribuisce al funzionamento virtuoso dell'intero sistema. Attraverso la riflessione guidata sul proprio stile cognitivo, l'attuazione di vissuti esperienziali autentici e la realizzazione di percorsi metaemotivi, è possibile costruire percorsi formativi personalizzati, che tengano conto delle inclinazioni, delle abilità e degli interessi di ciascuno studente, e che contemplino tempi di apprendimento soggettivi e strategie cognitive non convenzionali. Questo modello suggerisce l'adozione di un paradigma educativo per il quale la Scuola viene considerata come un laboratorio costruttivo che ha il compito di fornire "la cassetta degli attrezzi" utili alla manipolazione degli strumenti cognitivi funzionali alla comprensione e costruzione di nuove conoscenze attraverso la scomposizione e ricomposizione degli "oggetti culturali" (De Carolis, Martina, Mazzeo 2006). Esso promuove un apprendimento proattivo, incoraggia l'attivazione delle pre-conoscenze, propone la ripetizione riflessiva ed esperienziale dei contenuti, abituata alla trasferibilità delle informazioni nei vari contesti, crea le condizioni per un significativo aumento della neuroplasticità e quindi dello sviluppo non solo cognitivo ma anche emotivo degli individui, favorisce la costruzione di *formae mentis* dinamiche e flessibili. Infatti, il modello politropico, oltre a sviluppare il graduale controllo del pensiero attraverso processi autoregolativi, educa al linguaggio *metaemotivo* attraverso il lessico delle emozioni. Insegna, inoltre, a destrutturare i pre-concetti prima che diventino pre-giudizi attraverso il potenziamento di alcune tecniche di pensiero laterale, che aiutano a semplificare la complessità, senza per questo svilirla, rendendola decifrabile e comprensibile a più livelli, potenziando, come vedremo nel paragrafo 2.2, la capacità di interdipendenza tra la visione analitica e la visione sintetica di un oggetto o di un fenomeno di studio. Quest'ultima procedura, molto inclusiva per le "intelligenze altre", è vicina al concetto di *semplicità* teorizzata dal fisiologo Alain Berthoz che con questo termine sintetizza la capacità di scomporre un sistema complesso in un sistema modulare e dare inizio ad una decodifica prima analitica e poi sintetica dei fenomeni (Berthoz, 2019) al fine di rendere il sapere accessibile, comprensibile e familiare a tutti.

Il modello politropico è caratterizzato, come si evince da quanto detto finora, da diverse peculiarità che sintetizzeremo di seguito in tre elementi essenziali:

1. la personalizzazione dell'apprendimento;
2. il potenziamento delle competenze metacognitive e *metaemotive*;
3. la promozione dell'interazione e della cooperazione.

2.1 La personalizzazione dell'apprendimento

Una delle caratteristiche distintive del sistema politropico è la personalizzazione dell'apprendimento, un paradigma educativo in cui l'insegnamento e le metodologie didattiche sono adattate alle esigenze individuali degli studenti. Questo approccio può essere particolarmente importante per gli studenti con bisogni educativi speciali o per

coloro che hanno ritmi di apprendimento diversi. Numerose ricerche supportano l'efficacia dell'approccio educativo finalizzato alla personalizzazione dell'apprendimento che può migliorare significativamente le prestazioni degli studenti e la loro motivazione. (Tomlinson e Allan 2000). Esso si basa su un'analisi approfondita dei diversi stili cognitivi degli studenti attraverso l'impiego di test e questionari specifici somministrati all'inizio del percorso scolastico. I risultati di questa valutazione vengono utilizzati per pianificare le pratiche educative, garantendo così una risposta personalizzata ai bisogni individuali. Massima attenzione viene riservata ai diversi stili e ritmi di apprendimento, nonché agli interessi e talenti specifici degli allievi, consentendo loro di impegnarsi attivamente nel processo di crescita e di ottenere una comprensione più profonda e soggettiva dell'oggetto di studio proposto. Ad esempio, se si parte dal presupposto che per alcuni studenti, a prescindere dall'età, può essere complicato ragionare in termini astratti, per rendere più comprensibile una nuova informazione si cerca di ricondurla ad una dimensione concreta il più possibile vicina all'esperienza quotidiana di ciascuno studente. Attraverso una sorta di *Responsive Teaching cognitivo* il "pensiero politropico" tende a creare un gancio tra le nuove informazioni e quelle che il nostro cervello già possiede per facilitarne l'acquisizione. Questo meccanismo potenzia il pensiero analogico basato sull'uso coerente e significativo di metafore, similitudini e antitesi che sviluppano da un lato la capacità di astrazione e categorizzazione, dall'altro la creatività; offre, inoltre, agli studenti la possibilità di esplorare con maggiore familiarità i nuovi concetti e di trovare le strategie di apprendimento più efficaci per se stessi.

Dunque, è necessario che gli insegnanti, siano formati su questo modello didattico-educativo affinché possano creare un ambiente di apprendimento inclusivo e dinamico in cui sia possibile rispondere alle diverse esigenze e abilità degli studenti con la differenziazione delle metodologie, l'uso di tecniche di insegnamento flessibili e di supporti personalizzati all'interno del percorso didattico. Le lezioni possono essere organizzate per favorire la collaborazione tra gli studenti, l'attuazione di attività pratiche, l'utilizzo di risorse multimediali e l'accesso a tecnologie assistive, con l'obiettivo di fornire le risorse e il sostegno di cui ciascuno ha bisogno per migliorare le proprie prestazioni e superare con successo le sfide soggettive che incontra durante il processo scolastico (Galdieri & Todino 2021). Ciò ha inevitabilmente un impatto positivo sul benessere emotivo e sulla motivazione intrinseca degli studenti che, sentendosi supportati e valorizzati all'interno del *contesto-classe*, sono più propensi a impegnarsi attivamente nella dinamica educativa e a sviluppare un *mindset* dinamico (Selleri & Romagnoli 2019).

2.2 Il potenziamento delle competenze metacognitive e metaemotive

Il fulcro del Sistema Politropico è l'implementazione del *pensiero* politropico, un nuovo modello metacognitivo duale basato sull'interconnessione consapevole di due strategie cognitive, apparentemente dicotomiche, ma inevitabilmente complementari: da un lato una *pars construens*, propria del pensiero verticale, incentrata rigorosamente sui connettivi logici e l'uso corretto dei quantificatori propri della logica aristotelica; essa tende a costruire classificazioni e procedure rigorose da seguire per rafforzare il pensiero analitico e inferenziale al fine di creare le categorie, i *cassetti della mente* nei quali riporre in maniera sistematica tutte le informazioni attinte dall'esterno. Tale approccio strategico attiene ad un pensiero lento (Kahneman, 2012), lineare, analitico, sequenziale che ad ogni passaggio logico verifica il precedente, come se volesse veri-

ficare la tenuta di ogni gradino di una scala. Dall'altro una *pars destruens*, incentrata sul metodo intuitivo/reticolare, che attiene al pensiero laterale (De Bono, 2015) un particolare metodo di trattamento dell'informazione da parte della mente che intenzionalmente provvede alla trasformazione dei consueti schemi logico-interpretativi e dei modelli concettuali precostituiti per ricercare nuove soluzioni a vecchi problemi partendo da punti di vista alternativi. Quest'ultima strategia, in particolare, favorisce il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse forme di intelligenza presenti nel *contesto-classe*, incoraggiando uno sviluppo creativo del pensiero, contribuendo alla crescita individuale in un ambiente complesso e favorendo dinamiche inclusive. Spesso, infatti, proprio gli alunni etichettati come "meno bravi" o "problematici" manifestano un vivo interesse per un approccio metodologico alternativo, dimostrando di possedere capacità analitiche e sintetiche diverse, *intelligenze altre* che stentano ad emergere nei consueti percorsi didattici. Tutta l'impalcatura metacognitiva del pensiero politropico si basa sull'interdipendenza tra la visione globale e la visione analitica di una situazione-problema. Analisi e sintesi sono due momenti indissolubili del processo circolare di interconnessione e separazione che sottende all'elaborazione della conoscenza e dell'apprendimento significativo. Nel processo di interconnessione sono contemplate categorie logiche quali la congiunzione, la disgiunzione (inclusiva ed esclusiva), l'implicazione, ecc.; quello di separazione invece si basa sui principi di differenziazione, selezione, discriminazione ecc. Un allenamento cognitivo e metacognitivo costante, attraverso esercizi, applicazioni multimediali e attività che rinforzano i vari ambiti di potenziamento favorisce il riconoscimento di tali processi e la capacità di scomporre e manipolare le informazioni disponibili in maniera consapevole. È fondamentale adottare un approccio che consideri il problema da risolvere come la somma di elementi, che possono essere esaminati separatamente e ricombinati in modo diverso. Tale strategia amplia il ventaglio delle possibili soluzioni, che possono emergere attraverso analogie, combinazioni, connessioni e associazioni di idee. La scomposizione dell'oggetto o del fenomeno proposto favorisce una interazione dinamica delle sue parti, consentendo di ridefinire la comprensione dell'argomento in modo più funzionale e significativo. L'abitudine a questo duplice esercizio cognitivo può aiutare gli studenti anche sul piano relazionale ed esistenziale; saranno infatti, abituati a ri-guardare ogni volta da una nuova prospettiva problemi e situazioni giungendo a soluzioni creative, innovative e costruttive per sé stessi e per gli altri. In un *contesto-classe* in cui si coltiva il pensiero libero e creativo, attraverso lo studio sistematico delle procedure cognitive legate al pensiero politropico, gli studenti sono incoraggiati a esplorare nuove idee, assumersi rischi, sperimentare soluzioni non convenzionali, stimolando così la loro capacità di pensare fuori dagli schemi e di sperimentare il valore arricchente della diversità. Alcuni studi empirici hanno dimostrato l'efficacia dei metodi didattici basati sul potenziamento delle strategie metacognitive e *metaemotive*, evidenziando come l'insegnamento esplicito delle strategie di autoregolazione possa migliorare significativamente le prestazioni scolastiche e relazionali degli allievi (Zimmerman e Schunk 2001) contribuendo alla costruzione di comunità scolastiche più inclusive e orientare in maniera sistemica ai valori dell'inclusione e dell'integrazione/interazione sociale e culturale (Elias e Arnold 2006).

2.3 La promozione dell'interazione e della collaborazione

Un altro obiettivo cruciale del Sistema politropico è promuovere l'interazione e la collaborazione tra gli studenti attraverso attività tra pari, progetti collaborativi, esperienze di scrittura collettiva e *brainstorming*, adottando pratiche di apprendimento cooperativo. Questo approccio promuove l'interdipendenza positiva tra gli studenti, incoraggiandoli a collaborare per raggiungere obiettivi comuni e a sostenersi reciprocamente nel processo formativo. Lo studio condotto dai fratelli Johnson nel 2009 ha evidenziato un significativo miglioramento delle performance accademiche degli studenti che hanno partecipato a programmi di cooperative learning rispetto a quelli che hanno seguito approcci tradizionali. Una ricerca condotta dai fratelli Johnson (Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 2009) sintetizza i risultati di oltre 1.200 studi sulla pratica dell'apprendimento cooperativo, competitivo e individualistico svolti nel corso degli ultimi decenni. Gli esiti di questi studi hanno convalidato la teoria dell'interdipendenza positiva tra gli studenti laddove è stata trasformata in pratica didattica dagli insegnanti. Infatti, l'adozione di strategie pedagogiche che privilegiano l'interazione e la collaborazione tra pari incarna un obiettivo cardine nei contesti educativi contemporanei e rappresenta un'importante risorsa per gli educatori impegnati nella formazione di individui che dovranno agire in contesti sociali complessi, dinamici e sempre più interconnessi. Il contesto cooperativo favorisce lo sviluppo della creatività nella risoluzione dei conflitti poiché gli studenti devono negoziare ruoli, condividere responsabilità e comunicare efficacemente per raggiungere gli obiettivi comuni, cercando di non perdere la propria individualità. Essi si abituano a lavorare efficacemente insieme, rispettando le diverse prospettive e valorizzando le competenze e le attitudini di ciascun membro del gruppo, contribuendo così alla creazione di un clima di apprendimento inclusivo e supportivo che favorisce il benessere emotivo e il coinvolgimento nell'apprendimento. Queste pratiche favoriscono lo sviluppo di competenze ritenute essenziali anche nel mondo del lavoro nei prossimi decenni come evidenziano le indagini del World Economic Forum³ che, per il futuro dei nostri giovani, suggerisce di puntare sulle competenze relazionali-emotive, impossibili da sostituire con l'avanzamento tecnologico.

3. Conclusioni

La promozione di una cultura scolastica basata sull'accettazione, sulla valorizzazione delle diversità, sull'interazione/integrazione tra pari deve essere un obiettivo centrale per la scuola del terzo millennio. Nonostante le sfide e le difficoltà nel percorso verso la realizzazione di un'educazione di qualità, equa e inclusiva, la scuola non può arrendersi; al contrario, è fondamentale che riconosca la centralità del concetto di educabilità, intesa come la capacità intrinseca di ogni individuo di apprendere e crescere, anche se a piccoli passi; e altresì necessario che ci si impegni a promuovere la fiducia incondizionata nello sviluppo potenziale di ciascun allievo, riconoscendo che per ogni individuo esista un'unica combinazione di talenti, sfide e potenzialità che richiedono un'attenzione personalizzata e un sostegno adeguato. Il Sistema politropico sembra rappresentare un valido modello di scuola inclusiva perché si configura

³ World Economic Forum, *The Future of Growth Report 2024*, WEF_Future_of_Growth_Report_2024
https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Growth_Report_2024.pdf

come il risultato di una doppia visione che guarda parallelamente al processo di apprendimento e alla socializzazione. Fornisce, infatti, un approccio completo e sistematico che mira a favorire il successo formativo degli studenti in ambito scolastico ed extrascolastico, intrinsecamente connesso con il loro benessere psicologico e interpersonale. Il cammino verso l'inclusione, dunque, si configura come un intricato processo relazionale, dinamico ed evolutivo all'interno dell'*organismo-classe*, il quale può essere considerato in buona salute solamente quando anche tutte le sue componenti vivono in uno stato di benessere.

References

- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Berthoz, A. (2019). *Sketching a Theory of Simplicity*. Hors collection, 25-35
- De Bono, E. (2015). *Creatività e pensiero laterale*. Bur.
- De Carolis, M., Martina, V., & Mazzeo, M. (2006). *Cassetta degli attrezzi. Forme di vita*. N. 5, 2006, 1000-1017.
- Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.
- Forlin, C (2012). *Responding to the need for inclusive teacher education: Rhetoric or reality?*. In *Future directions for inclusive teacher education* (pp. 3-12). Routledge.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed (revised)*. New York: Continuum, 356, 357-358.
- Galdieri, M., & Domenico Todino, M. (2021). *Promuovere le tecnologie assistive e la CAA al tempo del Covid-19*. *Form@re*, 21(3).
- Hammond, Z. (2014). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12. 2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Edizioni Erickson.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational researcher*, 38(5), 365-379
- Kahneman, D. (2012). *Pensieri lenti e veloci*. Edizioni Mondadori.
- LeDoux, J. E., & Coyaud, S. (2003). *Il cervello emotivo: alle origini delle emozioni*. Baldini Castoldi Dalai.
- Lucangeli, D., De Meo, T., & Thamburaj, A. (2017). *Warm condition and the neurobiological basis of learning: insights from the neurosciences and cognitive psychology*. In R. Porreca (Ed.), *New Perspectives in Philosophy of Education: Ethics, Politics and Religion* (pp. 45-62). Routledge.
- Robinson, K. (2017). *Fuori di testa: perché la scuola uccide la creatività*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson
- Selleri, P., & Romagnoli, S. (2019). *In classe. Costruire e gestire il benessere a scuola* (pp. 7-135). Carocci Editore.

- Sousa, D. A. (2011). *Commentary: Mind, brain, and education: The impact of educational neuroscience on the science of teaching*. Learning landscapes, 5(1), 37-43.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Ascd.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2012). *Motivation: An essential dimension of self-regulated learning*. In *Motivation and self-regulated learning* (pp. 1-30). Routledge