



La *Flipped Inclusion* tra paradigmi esistenziali e *mission* di inclusività sistemica[°]

Tonia De Giuseppe, Felice Corona

Università degli studi di Salerno

1. Dai processi multidimensionali postmoderni alla pedagogia fenomenologica della *Flipped Inclusion*

Lo sviluppo delle tecnologie e il mutamento storico-culturale (De Kerckhove, 1996) comportano cambiamenti paradigmatici (Levy, 1999), da un filone di fredda gestione della conoscenza, nel suo essere triade *bisogno-tecnologia-prodotto* (De Kerckhove, 1993), a un investimento in vision relazionale-sistemico-ecologica, con mission pedagogiche agite nella triade *persona-personalità-professionalità* (Levy, 2002).

I nuovi processi multidimensionali tras-formativi (Margiotta, 2014) della complessa (Morin, 1985) società della conoscenza (Frabboni, 2005), inducono a riflessioni e analisi circa i cambiamenti che attengono all'azione condivisa didattico-formativa, frutto dell'adattamento procurato dall'interazione con attori di vita, nelle condizioni d'esercizio del lavoro in aula (Damiano, 2017), per una affermazione dell'equità dei diritti, sia a un livello istituzionale macro che a un livello micro.

Gli oscuri paradossi della post-modernità (Bauman, 2003a), caratterizzati da una iper-complessità degenerativa, producono stadi di fluttuante disconnessione tra l'essere/rappresentazione, l'essere/esistenza e l'essere/relazione (Ciasullo, Giordano, 2017: 80). Generativi di perenni transiti di certezze-fittizie, essi sono causa di instabilità esistenziali che finiscono per promuovere stadi di sospensione dell'Essere (Heidegger, 2015), collocato tra l'ontologico e il relazionale.

Nell'*esistenziale-divenire storico* si manifestano le scelte degli individui e delle comunità; in quanto divergenti convergenze, le decisioni intrapersonali costituiscono le variabili differenziali, raggiunte attraverso processi di denuclearizzazione e ridimensionamento (Olson, 1979) di ogni forma categorizzata e storicamente contestualizzabile.

L'antropologica degenerazione del senso di appartenenza, derivante dall'attivazione di comunità virtualmente interconnesse e de-territorializzate sta promuovendo decentramenti subculturali (De Kerckhove, 1996) che, pur rappresentando l'espressione più evidente di una nuova democratizzazione (Dewey, 1961), come partecipazione diretta al sapere co-costruibile, produce processi identitari fluttuanti de-privati di radicamento consolidante, per l'assenza di vincoli e reciprocità contestuali valoriali.

In uno scambio metabletico di *glocalizzazione* (Germano, 1999) *comunicativa* (Mc Luhan, 2008) individuale e collettiva le identità (Bauman, 2003b) si intrecciano fino a perdersi in forme di ri-conoscimento ancorabile soltanto nelle e-mozionalità e nell'intersoggettività empatica. Tale prospettiva, nell'orientare la praticabilità educativa

[°] De Giuseppe ha curato il paragrafo: 1. Dai processi multidimensionali postmoderni alla pedagogia fenomenologica della *Flipped Inclusion*. Corona ha curato il paragrafo: 2. *Flipped Inclusion* e scenari inclusivi di apprendimento crossmediale.



delle competenze (Perla, 2002) diviene costruito di raccordo tra teoria e prassi, oggetto d'analisi teoretica e schema d'organizzazione (Lengler, Eppler, 2007) della pratica educativa (Baldacci, 2006), per un progresso evolutivo multidimensionale sistemico relazionale, circolare (Merleau-Ponty, 1942) dall'intrapersonale al socioculturale, che bypassa il rapporto lineare causa-effetto (Bronfenbrenner, 2002).

Una consapevolezza fenomenico-percettiva (Merleau-Ponty, 1945) circa l'esperienza dei sé (Mead, 1934), nell'essere continua ri-costruzione in mondi-contesto di vita (Merleau-Ponty, 1945) aumentati (formali, informali, e non formali), necessita di critiche e proattive esistenzialità (Merleau-Ponty, 1945), in grado di gestire le ri-modulabili interconnessioni-relazionali, iper-radicanosi nei valori prosociali-inclusivi dell'essere Persona. Il processo esperienziale (Dewey, 1984) permanente ri-costruttivo del sistema cross-apprenditivo della conoscenza (Dewey, 1961), prodotto dall'intreccio di condizionamenti culturali, sociali (De Kerckhove, 1996) ed emotivi (Mason, 2006), influenza significativamente le connessioni neuronali e le strutture cerebrali: si determinano da ciò educabili modificazioni (Santojanni, 2006) dei comportamenti complessi (simbolici, tecnologici e socio-economici), che tras-formano stili d'apprendimento, cognitivi e di attribuzione (Guilford, 1980).

Attraverso una *pedagogia fenomenologica* (Husserl, 1917) *del tempo autentico e della responsabilità* (Merleau-Ponty, 1988), radicata nel valore *dell'alterità intersoggettiva esperienziale, donazione di senso* (Calabrò, 2002) è possibile affrontare didatticamente il paradigma epistemologico della complessità. Si tratta di demarcare epistemologicamente i principi di causalità riduzionisti, facendo emergere gli inesorabili valori dialogico-multidimensionali interconnessi ai fenomenici sistemi complessi-adattivi (Cortoni, 2011). Si fa riferimento ai basilari e molteplici meccanismi che delineano una dimensione educativo-inclusiva delle scelte metodologiche.

L'*allineamento* consapevole dell'insegnamento ai bisogni educativi individuali (Sibilio, 2015) e la modifica dell'agire professionale per la realizzazione del successo formativo di tutti e ciascuno (Santojanni 2010) devono consentire di fronteggiare le sfide della postmodernità, con risposte coerenti alla domanda, alla luce delle prospettive sistemiche e multifattoriali di intervento sull'*individuo che apprende*, al fine di prevenire fenomeni di marginalizzazione e di discriminazione.

È necessario fronteggiare queste sfide formative attraverso paradigmi pedagogici di *ri-comprensione circolare* dell'essere soggetto/oggetto (Merleau-Ponty, 1945) che, attraverso una riconquista di concretezze esistenziali *nel mondo-della-vita, positivo originario*, da cui *ogni prospettiva riceve oggettività e senso*, presuppongano una prospettiva fenomenologica dell'empatia come educazione alla gestione del tempo autentico e delle relazioni intersoggettive pro-sociali.

La ricerca pedagogica, pertanto, nel suo essere fattore propulsivo di ri-generatività e di agentività trans-attiva e tras-formativa di una società ipermediale (Buckingham, 2006) complessa (Galliani, Maragliano, 2002), deve mettere in atto sperimentazioni volte a gestire prospetticamente democratiche forme di rimodulazione crossmediale (Masterman, 1997).

Qui si colloca il coraggio educativo (Corsi, 2003) di un investimento didattico in forme di apprendimento permanente, in prospettiva sistemico-metablitica (Gualandi, 2002), che trasformi democratiche esistenzialità (Lewin, 1948) e divergenze conflittuali in un



crossmediale *potenziamento* (Buckingham, 2006) di empowerment e di responsabilità pro-sociale (Corona, De Giuseppe, 2016).

Promuovere una co-costruzione di conoscenza, attraverso intersezioni tra le matrici *natura della mente e della cultura* (Gardner, 1987), consente di attivare processi educativi (Olson, 1979) situati di scoperta (Bruner, 2000) che partono da motivanti input stimolo di interesse individuale i quali, seppur espressione di normatività culturali generalizzabili, vengono potenziati nei differenziali complessi di contesto. Infatti, il ridimensionamento di ogni forma di generalizzazione e l'eliminazione di categorizzazioni confinanti consente di valorizzare le differenze nella forma dell'essere individuale e sociale, attraverso il potenziamento degli scambi globali (Robertson, 1992) in una ottica pro-sociale.

A ciò si connette la prospettiva perseguita dal modello *Flipped Inclusion* (Corona, De Giuseppe, 2016), ri-modulante di un sistema educativo eticamente collocato, nel suo essere luogo e spazio democratico (Dewey, 1981) di cultura e della persona. Essa, con un ruolo nel mondo, è in continuo *movimento tensivo* di autentica configurazione individuale, con un confronto dialogico e conoscitivo dell'altro nell'altro (Merleau-Ponty, 1945).

La locuzione *Flipped Inclusion* (De Giuseppe, Corona, 2016), che nasce nell'ambito dello studio pilota sperimentato all'Università di Salerno, prova a coniugare il concetto di inclusione e il valore della logica *flipped* nelle azioni educative attraverso modelli di progettazione (Margiotta, 2014) esistenziale (Dewey, 1961) con logiche di ribaltamento (Bergmann, Sams, 2012) del processo di indagine, per un benessere qualitativo di vita (Lawton, Simon, 1968).

Il bisogno formativo di responsabilità consapevole dell'utilizzo crossmediale (Masterman, 1997), in termini di educazione alla cittadinanza (Rivoltella, Ferrari, 2014), connesso alla libera accessibilità ai *mobile devices* e ai *social network*, unitamente alla disponibilità ubiqua di connessione, consente una libera produzione di contenuti digitali e pubblicazione on line (De Kerckhove, 1993), espone l'educativo a un investimento nella multimedialità della *Flipped Inclusion* (Corona, De Giuseppe, 2017) in qualità di strumento di rilettura e di interpretazione dei contesti di apprendimento postmoderni, integrazione corpo-tecnologia. Si investe nel valore educativo del binomio stimolo-risposta (Mead, 1934) per problemi scomposti (Berthoz, 2011) in ottica di *problem solving* (Duncker, 1969).

Nel congiungere linguaggi, apprendimenti formali, informali e non formali, il modello *Flipped Inclusion* promuove forme cooperative, comunità di apprendimento, *Circle Learning*, integrazione multiculturale (Calvani, 2001) volti a favorire una trasformazione delle conoscenze implicite in esplicite e prosociali, modificando in *learning community* produttive-creative (De Kerckhove, 1993) e pro-sociali. L'investimento pedagogico nell'ottica paradigmatica ecologico-relazionale si fonda sul capitale umano e sull'innovazione sostenibile attraverso fasi di gestione e studio 1) teoretico ed esplorativo, 2) osservazione empirica e ideativa, 3) progettazione operativa, 4) agito sperimentale responsabile, attraverso spazi formali, non formali e informali, della mediazione dei saperi (Sibilio, 2015), con una valorizzazione delle metodologie laboratoriali tecnologico-inclusive.



La *Flipped Inclusion* investe nella promozione di competenze pro-sociali con l'intento di favorire le capacità di comunicazione, relazione, discriminazione e imitazione per garantire partecipazione, corresponsabilità e autonomia, nel rispetto degli altri. Esplorare, Ideare, Progettare e Sperimentare (Figura 1) modelli inclusivi rappresenta la finalità dei per-corsi, strutturati in fasi, del modello di progettazione *Flipped Inclusion*, che richiamano la visione di sviluppo ecologico sistemico (Bronfenbrenner, 2002) di macro, meso, e microsistema.

**Ogni fase modulare della ricerca- azione
segue la strutturazione **EIPS****

ESPLORARE (Getzsel,1982)	IDEARE (Gordon, 1961)	PROGETTARE (Baker, et. al.2002)	SPERIMENTARE (Duncker,1945)
PROBLEM FINDING SETTING/ANALYSIS	CREATIVE THINKING processo disaggregazione dei problemi.	DECISION MAKING= strutturazione decisionale	PROBLEM SOLVING Agire = sottoporre a esperimento .
1) raccolta informazioni	1) definizione delle aree di criticità;	1) Creare concetti e produrre rappresentazione	1) Sperimentare attività, sia in presenza sia a distanza
2) creazione di una lista delle priorità	2) generazione delle idee, stimolazione delle creatività;	2) scoprire una relazione significante, mezzi	2) raccogliere i feedback;
3) l'analisi strutturata del contesto	3) organizzazione e raccolta dei dati;	3 costruire modelli e organizzazione, a partire da espressioni chiave, un approccio insight, basato sull'intuizione (Ausubel, 1968)	3) valutarli, analizzare i punti di forza e di debolezza
4) la creazione di ipotetici scenari	4) selezione delle idee più innovative, efficaci e realizzabili.	4) individuare, pianificare ed attuare le azioni necessarie alla risoluzione di problemi.	4) individuare le aree di miglioramento, per implementare il modello finale È finalizzato a riflettere sull'evoluzione dei valori

Figura 1. Fasi E.I.P.S. *Flipped Inclusion*

L'approccio *Flipped Inclusion* rappresenta un approccio integrale (e integrato) all'insegnamento (Rivoltella, 2013); l'investimento nello sviluppo di un pensiero critico (Berthoz, 2015) complesso e proattivo, che garantisce libertà e autonomia pluridimensionale, rappresenta l'antidoto pedagogico a forme autoritarie e dogmatiche che producono ibridazione con dipendenza, alienazione e controllo sociale (Pinto Minerva, 2011). Si investe in logiche di ribaltamento, che prendono avvio da macro-azioni di analisi, comunicazione (Mc Luhan, 2008), progettazione e valutazione legate alle logiche di sistema del Web (Corona, De Giuseppe 2017).

L'università e la scuola, luoghi di elaborazione culturale, di partecipazione civica, sociale e di cittadinanza attiva, devono mettere in atto processi di orientamento educativo (Olson, 1979) alla cura di sé, per "far fiorire al meglio la propria umanità" (Mortari, 2009: 45) e offrire la possibilità di assumere comportamenti alla ricerca delle alternative possibili, che superino i limiti invalicabili e debellino timori inaffrontabili (Dweck, 2000)



L'impiantare percorsi di ricerca in un'ottica di sistema responsabile, dalla prospettiva *Life Long Learning* (Alberici, 2002), consente di ipotizzare scenari futuri attraverso un orientamento democratico (Dewey, 1984) eco-sistemico del per-corso di vita. In un intersecarsi armonico e responsabile di dimensioni planetarie specifiche e globali, è necessario investire in un apprendimento contestuale di pensieri e azioni, al fine di essere interprete protagonista attivo e competente nel pensiero (Gardner, 2006) e nella gestione delle problematiche sfide della complessa postmodernità.

2. Flipped Inclusion e scenari inclusivi di apprendimento crossmediale

Il valore della professionalità docente risiede nell'essere elemento propulsivo di liquido (Bauman, 2003a) cambiamento (Ainscow, 2005) sistemico; da agente pro-attivo di progettualità strutturate, che ripercorrono l'analisi di contesto di Goffman (2001) delle azioni didattiche semplesse (Sibilio, 2015), nella *Flipped Inclusion* si tende ad agire anticipatamente nell'arginare potenziali rischi (Baldacci, 2006) e a intervenire promuovendo forme di risolutività di potenziali emergenze problematiche (Berthoz, 2015). Si tratta di una agentività (Bandura, 1975) generatrice di azioni pro-attive per scopo. Le anticipazioni percettive divengono così l'espressione di una consapevolezza predittiva d'azione, intenta a promuovere competenze pro-sociali che abbattano gli ostacoli relazionali e apprenditivi di contesto.

Perseguendo l'approccio metodologico-didattico della *Flipped Learning* (Bergman, Sam, 2012) nella sua inversione dei tempi lavoro a casa/a scuola e di spazi apprenditivi dinamici, interattivi e creativi, il modello di progettazione esistenziale *Flipped Inclusion* si avvale di forme d'apprendimento di sistema *Complex Blended Learning* (De Giuseppe, Corona, 2018). Si tratta di una forma avanzata di e-learning, *complex learning* e modello *Byod (Bring your own device)*, che è stata utilizzata nella sperimentazione della *Flipped Inclusion* attraverso la piattaforma Spiral, un software complesso all'interno di un hardware non complesso, sofisticata dal punto di vista della struttura progettuale, perché organizzata per livelli di complessità, misti e interattivi. Nella sperimentazione della *Flipped Inclusion*, Spiral¹ è stata utilizzata con lo scopo di promuovere profili e comunità inclusive-accessibili, superando i limiti degli ambienti circoscritti dell'e-learning, favorendo sia forme di cooperazione d'oltre aula sia un rafforzamento consapevole delle identità sociali, individuali e collettive (Bauman, 2003b). Inoltre, è stato possibile evitare i limiti caratteristici dell'e-learning, che privilegia una tipologia di apprendimento cumulativo e di acquisizione passiva delle conoscenze e operatività. Facilmente accessibile da qualsiasi dispositivo in modo sincrono e asincrono, la piattaforma Spiral ha permesso una *interazione im-mediata* (Masterman, 1997) tra docente e allievo, attraverso un sistema complesso di gestione della classe.

Viene attivato un apprendimento per problemi scomposti (Berthoz, 2011) e azioni progressive (Goffman, 2001) di individuazione (*key*), concettualizzazione (*frame*), focalizzazione su problema (*framing*), volte all'individuazione della possibile risoluzione (*framework*). Si procede attraverso la conoscenza, la previsione, la risoluzione delle situazioni-problema, l'organizzazione della conoscenza (Morin, 1995) attraverso interconnessioni di agenti e azioni nodali; puntando ad affrontare il cambiamento e la

¹ <https://spiral.ac/>



complessità crossmediale per l'intero per-corso (Menichetti, Calvani, 2013), coniugandolo con il concetto di inclusione quale processo sistemico di sviluppo ecologico (Bronfenbrenner, 2002).

Le quattro applicazioni di Spiral sono applicabili in maniera flessibile e nella sperimentazione svolta sul corso di scienze motorie e hanno ripercorso le fasi E.I.P.S.² del modello di progettazione *Flipped Inclusion*, così come segue:

- *Quickfire* rappresenta la fase dell'Esplorare, l'avvio della ricerca personale e autonoma. Tramite la metodologia dell'*Inquiry Learning* (Rutherford, 1964), viene avviato un processo di indagine e costruzione delle conoscenze, in cui l'allievo ricerca (Jong, 2017), attraverso momenti di: 1) *Engage*, di input; 2) *Explore*, di raccolta delle informazioni; 3) *Explain*, di rielaborazione produttiva; 4) *peer-Evaluate*, di valutazione e autovalutazione.
- *Discuss*, seconda applicazione di Spiral, è la fase generativa di discussione e confronto, volto alla costruzione di un database di conoscenze condivise che consente la visualizzazione dei progressi. Questa App ha consentito di sperimentare la fase *Ideare* della *Flipped Inclusion*, in cui viene applicata la metodologia del *Discovery Learning* (Bruner, 1978) che consente una co-partecipazione al processo di scoperta, di ipotesi e di valutazione dei feedback (Balim, 2009). Si tiene conto delle 4 fasi del *Discovery Learning*, quali: 1) *percettiva*; 2) *elaborativa*; 3) *deduttiva*, con decodifiche e di individuazione degli elementi funzionali, volti alla formulazione di una idea globale; 4) di *output*, quale attività concettuale previsionale con produzione di un risultato finale.
- *Team up*, l'applicazione del *Progettare* risoluzioni alle problematiche emerse (Motamedi, Sumrall, 2000), è supportata nella *Flipped Inclusion* dalla metodologia del *Mastery Learning* (Bloom, 1973), strutturata in fasi di intervento quali: 1) definizione degli obiettivi; 2) loro frazionamento in livelli di propedeuticità; 3) strutturazione delle prove di verifica e monitoraggio; 4) organizzazione degli interventi didattici.
- *Clip*, quarta applicazione di Spiral, corrisponde alla fase dello *sperimentare* nella *Flipped Inclusion*; è incentrata sulla metodologia dell'*Experiential Learning* (Kolb, 1984), volta a una formazione esperienziale caratterizzata da personalizzata riflessione critica e pro-attiva, dalla esperienzialità e dalla significatività intuitiva. Consente di orientare comportamenti, attraverso forme di *feedback* retroattivo e processi di interiorizzazione costante. È fondata sulla motivazione intrinseca e segue fasi di 1) Esperienza concreta; 2) Osservazione e riflessione; 3) Formazione di concetti astratti; 4) Sperimentazione di nuove esperienze di confronto, che avviano un nuovo ciclo ricorsivo nell'ambito delle fasi E.I.P.S. che ripercorre la logica a spirale della prospettiva ecologico sistemica (Bronfenbrenner, 2002).

L'utilizzo della piattaforma Spiral ha seguito l'assessment previsto dalla *Flipped Inclusion* che segue quattro rubriche valutative, strutturate per livelli di complessità

² L'acronimo E.I.P.S. fa riferimento alle fasi di strutturazione di un percorso di progettazione contestualizzata secondo le fasi dell'Esplorare, Ideare, Progettare e Sperimentare del modello progettuale *Flipped Inclusion*.



crescente, dalle conoscenze alle competenze pro-sociali. Tuttavia, attraverso Spiral è stato possibile valutare soltanto la fase di acquisizione delle conoscenze. Sono previste una strutturata analisi delle abilità, delle competenze/difficoltà relazionali tramite *check-list* globali che presuppongono una valutazione precisa dell’osservazione, completa e sequenziale.

L’esperienza con la piattaforma ha permesso di individuarne limiti e potenzialità.

I limiti sono connessi alla numerosità degli utenti non facilmente gestibili, soprattutto delle App Quickfire e Team Up. Infatti, con Quickfire, il controllo delle risposte che prevede l’invio di feedback determina un rallentamento generale del processo. Inoltre, l’applicazione della versione Pro ha impedito l’utilizzo di funzionalità quali il Portfolio o l’Assignment, per la condivisione del materiale. Per ovviare a questa limitazione nella sperimentazione è stata utilizzata la classe virtuale tramite *Google Classroom* (Morganti, Riva, 2006).

Il punto di forza della piattaforma è rappresentato dalla alta interattività che consente uno scambio continuo (Cambi, 2010) tra tutti i partecipanti, e promuove ambienti di apprendimento significativamente cooperativi. La *flessibilità delle applicazioni* consente forme di adattamento della piattaforma secondo approcci metodologici, contesti formali, informali e non formali scolastici e accademici: dunque, destinatari differenti, nel rispetto delle differenti abilità, grazie alle modalità multicanale dei contenuti.

Il valore aggiunto è rappresentato dalla possibilità di rendere partecipi gli utenti in ciascuna fase del processo conoscitivo, sin dalle fasi di progettazione. Tutto ciò consente un totale rispetto dei tempi di ciascuno ma soprattutto degli stili d’apprendimento, cognitivi e di attribuzione.

OBIETTIVO GENERALE: PROMUOVERE CONTESTI INCLUSIVI CON SISTEMI E-LEARNING					
FASI	OBIETTIVI SPECIFICI	ATTIVITÀ		ASSESSMENT	METODOLOGIA
		Insegnante	Allievo		
Esplorare: Quickfire	Ricerca e analizzare le informazioni	Predisporre domande-stimolo	Input di ricerca e esplorazione	Questionario di autovalutazione e report	Inquiry learning, Peer education, collaborative learning
Ideare: Discuss	Definire possibili idee	Strutturare lavoro in slide	Commenti e discussioni in aula con i pari	Questionario di autovalutazione e report	Discovery learning, Peer education, collaborative learning
Progettare: TeamUp	Sviluppare l’idea	Predisporre Team nell’aula virtuale	Costruire un proprio lavoro in slide	Questionario di autovalutazione e report	Mastery learning, Peer education, collaborative learning
Sperimentare: Clip	Raccogliere i feedback	Editing di un video	Preparazione di un video e editing	Questionario di autovalutazione e report	Experiential learning, Peer education, collaborative learning

IPOTESI DI PROGETTAZIONE CONTESTUALIZZATA INCLUSIVA ATTRAVERSO SPIRAL

Fig. 2 Ipotesi di progettazione contestualizzata inclusiva in E.I.P.S.



Le tecnologie, in generale, consentono di partecipare alla valutazione formativa, ma con Spiral, in particolare, è possibile effettuare un monitoraggio sistematico dei progressi, il che garantisce la possibilità di effettuare autocorrezioni e una eventuale rimodulazione di ri-progettazioni e interventi didattici di potenziamento per fronteggiare difficoltà emergenti, con dettagli informativi sulla tipologia di errore.

Nella figura sopra (Figura 2) viene proposto un esempio di progettazione contestualizzata inclusiva secondo la logica *Flipped Inclusion* che è stata sperimentata attraverso la piattaforma Spiral.

In conclusione, è possibile affermare che con l'avvento della rete il mondo è anche virtuale (Morganti, Riva, 2006); quindi, la sfida di chi sta apprendendo si centra sulla sua capacità di riconoscere configurazioni di informazione rilevante (Siemens, 2005).

Le libere e incontrollate interconnessioni degli utenti generano caos che converte l'apprendimento in forme di riconoscimento dei nodi significativi (Downes, 2005).

L'interesse a continuare la ricerca si sostanzia nel bisogno di sperimentare interventi e risoluzioni che fronteggino l'intersecarsi dei piani logici tecnologici e della vita, nel loro contaminarsi reciproco, ineditamente originale, che produce e moltiplica inaspettate tras-formazioni e perplessità.

A una simbiotica interrelazione bio-meccanica e le incidenze avveniristiche a volte inquietanti, occorre contrapporre una incessante riflessività critica circa le incidenze evolutive sul genere umano. Gli artefatti bio-artificiali, nella loro incidente presenza funzionale ad ambienti e consuetudini di vita, trasforma culture e visioni, determinando nuove architetture cognitive, emotive e valoriali-affettive.

Si tratta di concepire nuove categorie senso-percettive e valoriali, interpretare l'esistente e il potenziale trasformativo dello stesso, indirizzarlo a ipotesi di sviluppo sostenibile attraverso interventi pedagogici-didattici, con azioni di codifica e decodifica interpretativa dei processi educativi (Olson, 1979) e di ibridazione socio-identitaria (Pinto Minerva, 2011).

La parcellizzazione dei pensieri e della ricerca rischia di indurre una perdita di senso e di prospettive, nonché una incomprensione e una incapacità di gestione delle biotecnologiche dinamiche socio-sovrasturali (Baldacci et al., 2009), che trasformano irreversibilmente e contrastano anche le potenziali contromisure di intervento alle forme di ibridazione biotecnologica.

La progettualità pedagogico-didattica e la comunità scientifica devono concentrarsi sulla promozione di culture in co-costruzione continua in grado di gestire le ibridazioni rielaborative e le forme di mutazione complessa e plurale, attraverso previsionali forme di responsabilità collettiva e di condivisione tras-formativa e ri-generativa comunitaria, solidale intra-specifica e pro-sociale inter-specifica.

L'organizzazione di sé e l'azione del mondo intorno a sé sono la stessa cosa; l'una non è possibile senza l'altra (Rivoltella, Ferrari, 2010: 64).

Il post umanesimo (Pinto Minerva, Gallelli, 2004) della ricerca educativa deve potenziare forme di decentramento flessibile identitario, pur in un chiaro radicamento valoriale in cui declinare la propria co-evoluzione storico-dinamica e creativa.



Bibliografia

- Ainscow M. (1991). *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Balim A. G. (2009). The Effects of Discovery Learning on Students' Success and Inquiry Learning Skills. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research* 35: 1-20.
- Bandura A. (1975). *Social Learning & Personality Development*. Holt, Rinehart & Winston, INC: NJ.
- Bauman Z. (2003a). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2003b). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bergmann J., Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. ISBN 978-1-56484-315-9.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Bloom B. S. (1973). *Individual differences in school achievement: A vanishing point?* In L. J. Rubin (Ed.) *Facts and feelings in the classroom*. New York: Walker and Company.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Mulino.
- Bruner J. S. (1978) *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando.
- Bruner J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Buckingham D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Calabrò D. (2002). *L'infanzia della filosofia. Saggio sulla filosofia dell'educazione di Maurice Merleau-Ponty*. Torino: UTET.
- Calvani A. (2001). *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa.
- Cambi F. (Ed.) (2010). *Media Education tra formazione e scuola*. Pisa: ETS.
- Ciasullo A., Giordano A. (2017). Rubrica Scuola. Punto e a capo. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy RTH* vol. IV: 80-90.
- Corona F., De Giuseppe T. (2016). Autismo: tra prospettive teoriche emozionali e investimenti educativi trasformativo-inclusivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* Pensa Multimedia IV 2: 108-119. ISSN 2282-5061 (in press). ISSN 2282-6041 (online).
- Corona F., De Giuseppe T. (2017). *La Flipped Inclusion*, tra impianto teoretico e didattica sperimentale di aula aumentata per una didattica inclusiva. *Pedagogia Più Didattica* 3: 2-7. Edizioni Erickson. ISSN:2421-2946.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cortoni I. (2011). *Save the media. L'informazione sui minori come luogo comune*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano E. (2017). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.



- De Giuseppe T., Corona F. (2017b). Metodologia flipped tra sistemica inclusione e prospettive didattico-assertive. *Formazione & Insegnamento*, Pensa Multimedia.
- De Giuseppe T., Corona F. (2016). *Flipped Inclusion* per una didattica trasformativa. Convegno SIRD La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche “14-15 aprile 2016, Bari. ISBN:9788867603800.
- De Giuseppe T., Corona F. (2018). Il Complex Blended Learning di Spiral nella prospettiva sistemica della Flipped Inclusion. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche* 9 (2): 343-356. Trento: Erickson. ISSN 2038-3002.
- De Giuseppe, F. Corona (2017a). *La didattica flipped for inclusion*. In P.P Limone, D. Parmigiani. *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (132-154). ISBN/ISSN: 978-88-6194-340-7.
- De Kerckhove D. (1993). *Brainframes. Mente, tecnologia e mercato*. Bologna: Baskerville.
- De Kerckhove D. (1996). *La pelle della cultura. Un'indagine sulla nuova realtà elettronica*. Genova: Costa & Nolan.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1910).
- Dewey J. (1981). *Esperienza e educazione* (Trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1984). *Democrazia e educazione* (Trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Downes S. (2005). Semantic networks and social networks. *The Learning Organization* 12 (5): 411-417.
- Duncker K. (1969). *La psicologia del pensiero produttivo*. Firenze: Giunti Barbera.
- Dweck C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Taylor.
- Frabboni F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Erickson.
- Galliani L., Maragliano, R. (Eds.) (2002). *Educazione ai media*. Studium Educationis.
- Gardner H. (2006). *Riscoperta del pensiero. Piaget e Lévi-Strauss*. Roma: Armando.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Germano I. (1999). *Il villaggio globale*. Roma: SEAM.
- Goffman E. (2001). *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza. Modernità e società*. Roma: Armando.
- Gualandi A. (2009). Adulità e longlife education: empowerment e progettualità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 4 (2) Didattica e Nuove Tecnologie.
- Guilford J.P. (1980). *Intelligence Education is Intelligent Education*. Tokyo: International Society for Intelligence Education.
- Hawks J.H. (1992). Empowerment in nursing education: concept analysis and application to philosophy, learning and instruction. *Journal of Advanced Nursing* DOI: 10.1111/j.1365-2648.tb02840.x.
- Heidegger M. (2015). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Husserl E. (1917, 2004). *Fenomenologia e teoria della conoscenza* (Trad. it.) Milano: Bompiani.
- Jong, M.S.Y. (2017). Empowering Students in the Process of Social Inquiry Learning through Flipping the Classroom. *Educational Technology & Society* 20 (1): 306-322.



- Kolb D.A (1984). *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lawton M.P, Simon, B. (1968). The ecology of social relationships in housing for the elderly. *Gerontologist* 8: 106-115.
- Lengler R., Eppler M. (2007). Towards a periodic table of visualization methods for management. *IASTED Proceedings of Graphics and Visualization in Engineering (GVE 2007)*. Clearwater, FL. http://www.visual-literacy.org/periodic_table/periodic_table.pdf (ver. 05.07.2013).
- Levy P. (1999). *Cybercultura: gli usi sociali delle nuove tecnologie*. Milano: Feltrinelli.
- Levy P. (2002). *Cyberdemocratie, essai de philosophie politique*. Paris: Odile Jacob.
- Lewin K. (1948, 1972). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Marchesini R. (2002). *Post-Human. Verso nuovi modelli di esistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Margiotta U. (2014). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*. Lecce: Pensa.
- Mason L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Masterman L. (1997). *A rationale for Media Education*. In R.W. Kubey (Ed.), *Media Literacy in the information age: current perspectives* (15-68). New Brunswick, NJ: Transaction Publisher.
- Mc Luhan M. (2008). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Mead G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Menichetti L., Calvani, A. (2013). Open Educational Path: A new educational way for Universities. *The Open and Flexible Higher Education Conference 2013* (236-250). Paris: EADTU.
- Merleau-Ponty M. (1942). *La struttura del comportamento* (trad. it. 2010). Milano: Mimesis.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty M. (1988). *M. Merleau-Ponty à la Sorbonne (1949- 1952). Résumé des cours établis par des étudiants et approuvés par lui-même* (465 e ss.). Cynara: Grenoble. ISBN 2-87722-002-8.
- Morganti F., Riva G. (2006). *Conoscenza comunicazione e tecnologia. Aspetti cognitivi della realtà virtuale*. Milano: Led.
- Morin E. (1985). *Le vie della complessità*. In G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di) *La sfida della complessità* (49-60). Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (1995). *Il Metodo. Ordine, Disordine, Organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- Mortari L. (2009). *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Motamedi V., Sumrall W.J. (2000). Mastery Learning and Contemporary Issues in Education. *Action in Teacher Education* 22(1): 32-42.
- Olson D. R. (1979). *Linguaggi, media e processi educativi*. Torino: Loescher.
- Perla L. (2002). *Educazione e sentimenti. Interpretazione e modulazioni*. Brescia: La Scuola.



- Pinto Minerva F. (2011). L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica. *Metis* 1.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano*. Roma: Carocci.
- Rivoltella P. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situati*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C., Ferrari S. (Eds.) (2010). *A scuola con i media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Robertson R. (1992). *Globalizzazione: teoria sociale e cultura globale*. Trieste: Asterios.
- Rutherford F.J. (1964). *Il ruolo della ricerca in didattica delle scienze*. *Journal of Research in Science*.
- Santoianni F. (2006). *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*. Roma: Carocci.
- Santoianni F. (2010). *Modelli e strumenti di insegnamento. Approcci per migliorare l'esperienza didattica*. Roma: Carocci.
- Sibilio M. (2015). La funzione orientativa della didattica semplessa. *Pedagogia Oggi* 1: 327-334.
- Siemens G. (2005). Connectivism: A learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2 (1).
- Taylor R. (1980). *The computer in the school: Tutor, Tool, Tutee*. New York: Columbia University: Teacher College Press.