



Tonia De Giuseppe

Università Giustino Fortunato | t.degiuseppe@unifortunato.eu

Manuel Aversano

Università Giustino Fortunato | m.aversano@unifortunato.eu

Un modello figura/sfondo di didattica orientativa, tra inclusione generativa, ecologie educative e tras-formazioni multilivello: la Flipped Inclusion

The figure/ground relationship and identity in transformational, connectionist, and generative contemporaneity: an inclusive pedagogical perspective

Call

The present contribution is conceived as a theoretical – interpretative model that foregrounds the figure/ground relationship, anchored in the Flipped Inclusion framework, as a central interpretative key for understanding inclusive processes within today's digital and relational ecologies (Turkle, 2011). Drawing on phenomenological, dialogical, and ecological perspectives (Merleau-Ponty, 2001; Buber, 1958; Bronfenbrenner, 1979), the article examines how the dynamic configuration of what emerges as figure and the conditions that constitute the ground shape participation, attention, and meaning-making in students. Complexity (Morin, 1999) and transformative processes (Mezirow, 2018) are integrated with the pedagogical paradigm of semplessità (Sibilio, 2014) operationalized through the Flipped Inclusion model (Corona & De Giuseppe, 2017), employed as a generative logic to enhance the emergence of meaningful educational figures (Corona & De Giuseppe, 2015). A “figure/ground model of orientative pedagogy” is proposed, in which: the figure/ground dynamic is embedded within the EIPS phases of Flipped Inclusion; semplessità organizes complexity (Berthoz, 2011); students' agency (Aiello, 2022) is the expected outcome; and transformational leadership (Burns, 1978) provides the framework through which teachers and educational contexts can promote flexible, participatory, and complexity-sensitive — thus inclusive — learning environments (Sibilio, 2023).

Keywords (English): figura/ground, inclusion, complexity, Flipped Inclusion, relationship

Il presente contributo si configura come modello teorico-interpretativo, che mette al centro il rapporto figura/sfondo, ancorato al modello Flipped Inclusion, quale chiave CHIAVE DI LETTURA centrale per comprendere i processi inclusivi all'interno delle ecologie digitali e relazionali (Turkle, 2011). Muovendo da prospettive fenomenologiche, dialogiche ed ecologiche (Merleau-Ponty, 2001; Buber, 1958; Bronfenbrenner, 1979), l'articolo esplora come la configurazione dinamica di ciò che emerge come figura e delle condizioni che ne costituiscono lo sfondo, influenzino la partecipazione, l'attenzione e la costruzione di significati negli studenti.

La complessità (Morin, 1999) e i processi tras-formativi (Mezirow, 2018) vengono integrati con il paradigma didattico della semplessità (Sibilio, 2014) metodologica declinata nel modello Flipped Inclusion (Corona, De Giuseppe, 2017), utilizzato come logica ri-generativa per potenziare l'emersione di *figure significative* nei contesti educativi (Corona, & De Giuseppe, 2015).

Viene proposto un “modello figura/sfondo di didattica orientativa” in cui: il rapporto figura/sfondo attraversa le fasi EIPS della Flipped Inclusion, la semplessità organizza la complessità (Berthoz, 2011) l'agency degli studenti (Aiello, 2022) è l'esito atteso, la leadership trasformazionale (Burns, 1978) è il frame per docenti/contesti per la promozione di personalità e contesti flessibili, partecipativi e sensibili alla complessità e, dunque, inclusive (Sibilio, 2023).

Parole chiave: figura/sfondo, complessità, Flipped Inclusion, inclusione, relazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: De Giuseppe, T., & Aversano, M. (2025). Un modello figura/sfondo di didattica orientativa, tra inclusione generativa, ecologie educative e tras-formazioni multilivello: la Flipped Inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 83-91. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-07>

Corresponding Author: Tonia De Giuseppe

Received: 19/8/2025 | **Accepted:** 30/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-07

Credit author statement:



1. Figura e sfondo come paradigma pedagogico complesso

Il contributo, che si configura come modello teorico-interpretativo, si radica su una domanda guida: in che modo figura/sfondo emergono e si riconfigurano dentro ecologie educative digitali e relazionali?

Nel panorama educativo contemporaneo, caratterizzato da una crescente densità digitale (Guattari, 1989) relazionale e culturale (Turkle, 2011) il rapporto figura/sfondo rappresenta una chiave interpretativa utile per comprendere come gli studenti costruiscano significati, orientino l'attenzione e negozino identità e appartenenze.

L'assunto gestaltico secondo cui la percezione si organizza distinguendo una figura da uno sfondo non descrive solo un fenomeno visivo, ma si traduce in un principio epistemologico che investe la dimensione cognitiva, relazionale e trasformativa dell'apprendimento (Merleau-Ponty, 2001; Morin, 1999; Mezirow, 2018).).

L'educazione inclusiva, intesa come processo complesso di partecipazione, riconoscimento e valorizzazione delle differenze (Booth & Ainscow, 2011; Florian, 2019), vive oggi un riposizionamento cruciale all'interno di ecosistemi digitali e interattivi (Selwyn, 2021; Livingstone, 2022). In tale contesto, la questione di *chi o cosa diventi figura* e quale sfondo venga costruito per sostenerla, assume un valore pedagogico determinante.

Le relazioni dialogiche Buber (1958), come spazio di co-costruzione dei significati (Bakhtin, 1981) contribuiscono ulteriormente a ridefinire figura e sfondo, generando interazioni in cui l'identità emerge sempre in modo situato, inter-corporeo, ecologico e intersoggettivo (Aversano, 2024; Varela, Thompson & Rosch, 1991).

All'interno di questo scenario complesso, si inseriscono anche approcci trasformativi (Mezirow, 2018), teorie della didattica semplessa (Sibilio, 2014; Berthoz, 2011) e logiche ecosistemiche dell'apprendimento (Bronfenbrenner, 1979), che insieme forniscono la cornice concettuale entro cui analizzare il rapporto figura/sfondo come leva inclusiva.

Questo articolo propone una rilettura sistemica (Bateson, 1972) e trasformativa del rapporto figura/sfondo (Taylor, 2008) nei processi educativi, integrando dimensioni digitali, relazionali, embodied e metodologiche, con un riferimento applicativo al paradigma della Flipped Inclusion (2020; De Giuseppe, Corona, 2020), impiegato come logica generativa di ambienti inclusivi (De Giuseppe, & Corona, 2021). Pertanto, si sostiene che figura/sfondo non siano elementi dati, ma una dinamica pedagogica generativa che si riconfigura nei processi inclusivi.

La distinzione figura/sfondo, di matrice gestaltica, trova nei contesti educativi una declinazione ampia: essa riguarda ciò che emerge come significativo per l'allievo e ciò che funge da contesto di supporto alla costruzione del significato.

Secondo Merleau-Ponty (2001), ogni percezione è incarnata e situata: la figura non esiste indipendentemente dallo sfondo, poiché identità e senso si co-determinano all'interno di un campo percettivo dinamico.

Questa logica dialogica si ritrova anche nella relazione educativa empatica (Berthoz, 2011), in cui l'incontro tra *Io* e *Tu* (Buber, 1958) rappresenta un dispositivo trasformativo (Mezirow, 2018) capace di ridefinire continuamente ciò che ciascuna persona porta in primo piano come figura.

Allo stesso modo, il concetto bakhtiniano di *eteroglossia* (Bakhtin, 1981) evidenzia come ogni discorso sia sempre il risultato di molteplici voci che interagiscono e si stratificano.

La complessità, nel senso di Morin (1999), richiede di considerare figura/sfondo come un'unità dinamica e non riducibile a schemi lineari.

In questa prospettiva si inserisce la teoria della *semplessità* (Berthoz, 2011), che invita a concepire i processi educativi (Sibilio, 2011) non come semplificazioni riduttive, ma come organizzazioni intelligenti della complessità capaci di rendere accessibili i contenuti senza perdere profondità (De Giuseppe, & Corona, 2021).

Il rapporto figura/sfondo diventa così un principio guida per comprendere:



- l'emergenza dei significati,
- l'organizzazione dell'attenzione,
- la costruzione dell'identità,
- l'interazione tra studenti, docenti e ambienti digitali.

Anche la digitalizzazione va inquadrata non solo come manifestazione di un semplice sfondo tecnologico (De Kerckhove, 1995), ma come un ambiente relazionale e cognitivo (Taylor, 2008) che influenza continuamente le figure emergenti dell'apprendimento (Postman, 1992).

In questa prospettiva, le digital literacies non si riducono a competenze operative, ma sono costrutti sociali e culturali (Maturana & Varela, 1984) che determinano ciò che può assumere significato in un contesto digitale (Belshaw, 2012).

L'inclusione digitale, secondo Selwyn (2021) e Livingstone (2022), va intesa non come accesso tecnico, ma come partecipazione critica e consapevole agli ecosistemi informativi, in grado di sostenere relazioni significative e promuovere l'*agency* degli individui (Aiello, 2022).

A tal proposito, il quadro teorico ecologico di Bronfenbrenner (1979) permette di comprendere la digitalizzazione come un macrosistema che interagisce con microsistemi (relazioni tra pari, famiglia, insegnanti) e mesosistemi (scuola, comunità).

L'interazione tra questi livelli determina come figura e sfondo si configurano nelle esperienze educative, trasformando l'apprendimento (Cranton, 2006) in un fenomeno dinamico e multilivello (Jarvis, 2009).

In tale contesto, la dimensione relazionale gioca un ruolo centrale: competenze prosociali, empatia e sostegno tra pari (Eisenberg & Spinrad, 2014), anche mediati da robot sociali e ambienti empatici (Leite et al., 2013), contribuiscono a definire le figure emergenti per ciascun studente, influenzando motivazioni, senso di appartenenza e *agency* (Aiello, 2022).

Inoltre, strumenti di intelligenza artificiale educativa possono modulare le figure rilevanti dell'apprendimento in base ai profili, ai bisogni e ai comportamenti individuali (McLuhan, 1964), creando ambienti adattivi e personalizzati (Kim, Zhang & Liu, 2020; Russell & Norvig, 2022).

In sintesi, l'inclusione digitale e relazionale (Jenkins, 2006) non si limita alla disponibilità tecnologica, ma si realizza nella costruzione di *ecologie educative* multilivello, partecipative (Lévy, 1994) e trasformative (Mezirow, 2018), in cui i soggetti emergono come figure riconosciute e valorizzate, protagonisti attivi del proprio apprendimento (Brookfield, 2005).

Considerare figura/sfondo come *frame* analitico significa interpretare:

- *Figura*: ciò che in un processo educativo diventa rilevante, visibile, prioritario, oggetto di attenzione.
- *Sfondo*: l'insieme di condizioni relazionali, materiali, culturali e digitali che rendono possibile l'emergenza della figura.

In prospettiva sistemica (Davis & Sumara, 2006), figura e sfondo non sono entità separate, ma funzioni dinamiche che si alternano e si ridefiniscono (Morin, 1999).

Il digitale agisce come sfondo potenziante, offrendo strumenti per rappresentare concetti complessi e co-costruire progetti inclusivi (Belshaw, 2012; Florian, 2019; Selwyn, 2021).

Nello specifico, l'*embodied cognition* (Varela et al., 1991) sottolinea come la percezione della figura sia filtrata dal corpo e dalla relazione con l'ambiente: ciò implica che l'inclusione richiede di considerare anche le dimensioni corporee, emotive e situate dell'apprendimento (De Giuseppe & Corona, 2020). In questo contesto, l'*agency* (Aiello, 2022) permette allo studente di determinare attivamente cosa emerge come *figura per sé*, e come reinterpretare lo sfondo amplificandone le possibilità.



2. Economia trasformativa, leadership trasformazionale e didattica orientativo-inclusiva della Flipped Inclusion

La società contemporanea, attraversata da rapide e continue trasformazioni tecnologiche, culturali e sociali, impone un ripensamento profondo dei processi educativi. Non è più sufficiente una didattica lineare, trasmissiva e frontale: diventa necessario progettare ambienti formativi capaci di integrare inclusione digitale, qualità delle relazioni, partecipazione attiva e valorizzazione delle differenze come risorsa (Bocci, 2023). In tale orizzonte, l'educazione non è solo processo di trasmissione di contenuti, ma diventa economia trasformativa, ovvero un dispositivo generativo di possibilità, significati e relazioni che incidono sulla qualità della vita individuale e collettiva. In questo scenario si colloca il modello della Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018;2020), inteso come proposta pedagogica semplessa e sistemica che mira a trasformare l'apprendimento in esperienza co-costruita, situata e riflessiva. La logica del "capovolgimento" (flip-ped) non riguarda solo l'organizzazione dei tempi e degli spazi, ma soprattutto il modo in cui si riconfigurano i ruoli, le responsabilità, le figure e gli sfondi dell'azione educativa. L'attenzione si sposta dalla centralità esclusiva del docente alla costruzione di un ecosistema di apprendimento in cui studenti, insegnanti, tecnologie, comunità e contesti diventano co-attori di un processo trasformativo. Un elemento centrale nell'interpretazione del modello è la prospettiva figura/sfondo (Wertheimer, 1923), originariamente elaborata negli studi gestaltici sulla percezione visiva (Rubin, 1915) ma qui rielaborata in chiave pedagogica. Trasposta all'ambito educativo, essa consente di interrogarsi su che cosa, in un dato momento, emerge come figura significativa per ciascuna persona (un concetto, un problema, un progetto, una relazione) e quali condizioni – materiali, relazionali, culturali, digitali – costituiscano lo sfondo che rende possibile tale emergenza. La figura rappresenta, dunque, ciò che è messo a fuoco nel processo di apprendimento; lo sfondo comprende il contesto, le relazioni, le pratiche familiari e comunitarie, gli ambienti digitali, le dinamiche culturali che orientano l'attenzione e attribuiscono senso all'esperienza.

Applicare la logica figura/sfondo al modello Flipped Inclusion significa aiutare gli studenti a sviluppare *consapevolezza, autonomia e agency educativa* (Aiello, 2022), in quanto essi sono invitati a riconoscere ciò che è essenziale per il proprio percorso di apprendimento e a comprendere il ruolo del contesto nel sostenerlo o ostacolarlo. In prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979), figura e sfondo non sono entità separate, ma funzioni dinamiche che si ridistribuiscono a seconda delle situazioni: ciò che in un contesto assume il ruolo di figura (ad esempio, un compito autentico o un progetto di servizio alla comunità) può diventare sfondo in un altro, in cui emergono nuove priorità, bisogni o relazioni significative.

All'interno della Flipped Inclusion, la *prospettiva integrazionista* consente di intrecciare tras-formatività (Mezirow, 1991; 2000; 2018) e tras-formazionalità (Burns, 1978).

La tras-formatività indica la capacità di trasformare prospettive, schemi di significato, convinzioni profonde, identità personali e professionali: l'esperienza educativa viene intesa come occasione per rivedere criticamente i propri presupposti, ampliando orizzonti di senso. La tras-formazionalità, derivata dagli studi sulla leadership trasformazionale (Burns, 1978), rimanda invece alla capacità di attivare processi di cambiamento collettivo, ispirare visioni condivise, riorientare organizzazioni e contesti verso obiettivi di equità e inclusione.

La leadership trasformazionale (Senge, 1990) reinterpretata in chiave pedagogica, diventa nel modello Flipped Inclusion una forma di didattica orientativo-inclusiva (De Giuseppe & Corona, 2020), volta a:

- orientare l'attenzione degli studenti verso figure di apprendimento significative e autentiche;
- creare sfondi relazionali sicuri, cooperativi e dialogici, in cui ogni soggetto possa sentirsi riconosciuto;
- sostenere l'emergere di competenze critiche, riflessive e tras-formative;
- promuovere personalità inclusive e leadership diffuse, capaci di gestire la complessità dei contesti educativi e sociali.

In questa prospettiva la leadership non è più qualità esclusiva del docente, ma dimensione diffusa e condivisa, che può essere esercitata anche dagli studenti nella costruzione congiunta del sapere, nella



gestione collaborativa dei conflitti, nella progettazione di percorsi e attività. L'accento si sposta sulle condizioni che permettono a tale leadership di emergere come figura: una cultura scolastica orientata alla partecipazione, un ambiente digitale accessibile, un clima di fiducia e di corresponsabilità.

Il tutto si intreccia con le teorie della complessità (Morin, 1999) e della semplessità (Berthoz, 2011; Sibilio, 2014). La complessità richiama la necessità di pensare l'educazione oltre i riduzionismi, come intreccio di dimensioni cognitive, emotive, corporee, sociali, culturali e tecnologiche. La semplessità, al contrario, suggerisce il movimento complementare: costruire organizzazioni intelligenti di tale complessità, capaci di renderla gestibile e accessibile senza ridurne la profondità. Nel modello Flipped Inclusion, la semplessità si traduce nella progettazione di percorsi didattici articolati ma fruibili, in cui le figure di apprendimento sono rese chiare e significative, mentre lo sfondo è organizzato in modo da sostenere gradualmente l'accesso ai livelli più complessi.

In questo quadro, l'agency educativa (Aiello, 2022) assume un ruolo decisivo. Gli studenti non sono semplici destinatari, ma co-autori del processo formativo: partecipano all'analisi dei bisogni, contribuiscono alla definizione degli obiettivi, prendono decisioni sui percorsi, valutano criticamente i risultati. L'agenzia individuale e collettiva permette di trasformare tanto le figure (gli oggetti di apprendimento) quanto lo sfondo (le condizioni di contesto), promuovendo una cultura dell'inclusione come responsabilità condivisa.

3. Le fasi della Flipped Inclusion: un'interpretazione didattica tra figura e sfondo

L'approccio figura/sfondo funge da filo conduttore per leggere le quattro fasi del modello Flipped Inclusion (EIPS: *Esplorare, Ideare, Progettare, Sperimentare*), mostrando come ogni fase richieda di pensare in modo integrato a: 1) contenuti, 2) contesti, 3) relazioni, 4) strumenti digitali. In ciascuna di esse, l'obiettivo è costruire condizioni che favoriscano trasformatività, leadership trasformazionale, semplessità e agency.

3.1 *Esplorare*: riconoscere figure e sfondi dell'esperienza

La fase di *Esplorare* segna l'avvio del percorso educativo secondo la Flipped Inclusion e rappresenta il momento in cui il principio di figura/sfondo diventa esplicitamente operativo. L'attenzione degli studenti non è ancora centrata sull'acquisizione sistematica dei contenuti, ma sulla **messa a fuoco del campo esperienziale**: quali elementi del contesto vengono percepiti come figura? Quali, invece, permangono sullo sfondo? Quali bisogni, risorse, vincoli e potenzialità emergono se si osserva l'ambiente con uno sguardo ecologico?

In quest'ottica, ciò che appare come figura per uno studente può costituire sfondo per un altro, in base a storia personale, stili cognitivi, vissuti affettivi, appartenenze culturali. L'insegnante assume il ruolo di facilitatore della percezione e della consapevolezza, guidando processi di esplorazione condivisa che consentono di nominare, descrivere, problematizzare il campo educativo. La dimensione sistematico-ecologica (Bronfenbrenner, 1979) invita a considerare come microsistemi (relazioni immediate), mesosistemi (scuola, comunità), esosistemi e macrosistemi (politiche, cultura, media digitali) contribuiscano a definire sfondi e figure dell'esperienza degli studenti.

Il digitale costituisce così uno sfondo dinamico, capace di rendere possibile l'emergere di nuove figure di apprendimento, soprattutto per studenti con bisogni educativi speciali (Belshaw, 2012; Livingstone, 2022; Selwyn, 2021).

La semplessità (Sibilio, 2011) offre qui un criterio di lettura ulteriore: ogni situazione educativa è contemporaneamente semplice e complessa. Ciò che emerge come figura – ad esempio, un problema autentico o un caso di studio – è solo una porzione di un sistema più ampio; comprenderlo richiede di osservare le interazioni tra dimensioni cognitive, relazionali e digitali. La fase Esplorare, dunque, non è



un semplice “primo passo”, ma un momento di *costruzione di senso*, in cui figura e sfondo vengono riconosciuti, resi narrabili e condivisi.

3.2 Ideare: generare figure a partire da sfondi complessi

La fase *Ideare* rappresenta il cuore creativo del modello Flipped Inclusion. Le esperienze, le percezioni e i dati raccolti nella fase Esplorare vengono rielaborati in forma di idee, progetti, ipotesi di azione. Le idee emergono come figure chiare e percepibili, sostenute da uno sfondo composto da esperienze pregresse, contesto sociale, relazioni educative, infrastrutture digitali e risorse cognitive.

In coerenza con la pedagogia della complessità (Morin, 1999; Davis & Sumara, 2006), il processo di ideazione non è lineare né meccanico: richiede apertura cognitiva, pensiero divergente, capacità di connettere punti di vista differenti. In questo scenario, la dimensione relazionale è fondamentale: il confronto tra pari, il lavoro in piccoli gruppi, il dialogo con il docente facilitano la circolazione di idee e la costruzione di una intelligenza collettiva (Lévy, 1994), in cui le figure progettuali non appartengono più al singolo, ma nascono dall'intreccio di soggettività e intersoggettività (Aversano, 2024). Il digitale, anche qui, agisce come sfondo potenziante: strumenti di mind mapping, piattaforme collaborative, ambienti di coding e simulazioni digitali consentono di rappresentare visivamente concetti complessi, di collegare elementi lontani, di dare forma concreta a ipotesi e intuizioni. L'uso consapevole di tali strumenti favorisce l'accessibilità e la personalizzazione, in coerenza con una prospettiva inclusiva (Florian, 2019; Selwyn, 2021).

La semplessità (Sibilio, 2011; 2023) aiuta a considerare ogni idea come simultaneamente semplice (percepibile, comunicabile) e complessa (radicata in reti di relazioni, emozioni, linguaggi, tecnologie). Ideare, nella Flipped Inclusion, significa allora dare forma a figure educative che siano funzionali e significative, consapevoli del proprio sfondo. A livello trasformativo (Mezirow, 2018), gli studenti sono invitati a interrogarsi non solo su “che cosa fare”, ma anche su “come e perché lo stiamo pensando”, sviluppando una agency riflessiva che li rende co-autori del processo formativo.

3.3 Progettare: orchestrare figure e sfondi in un disegno semplesso

La fase *Progettare* rappresenta il momento in cui le idee generate vengono trasformate in progetti didattici concreti, dotati di obiettivi, strategie, strumenti e criteri di valutazione. In questa fase, figura/sfondo si configurano come coppia dinamica: le figure sono i progetti, le attività e le esperienze che si intendono realizzare; lo sfondo è l'insieme delle condizioni contestuali, relazionali, organizzative e tecnologiche che ne permettono l'attuazione.

Progettare nella Flipped Inclusion significa orchestrare una rete complessa di elementi cognitivi, emotivi, sociali e digitali. La prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979) aiuta a considerare come i diversi livelli di contesto (famiglia, classe, scuola, territorio, culture digitali) interagiscano nel definire le possibilità reali di attuazione dei progetti. La progettazione inclusiva richiede dunque di modulare le figure educative in modo che siano realistiche, contestualizzate, rispettose delle differenze e orientate alla partecipazione di tutti (Florian, 2019).

La semplessità offre una chiave di lettura preziosa: un buon progetto educativo è al tempo stesso chiaro e articolato, accessibile e complesso. Non si tratta di semplificare riducendo, ma di rendere trasparente la struttura del complesso, scomponendo i processi in sottoprocessi e definendo passaggi intermedi che permettano a tutti gli studenti – con differenti livelli di competenza e bisogni – di accedere a figure significative.

La dimensione digitale gioca un ruolo decisivo sul piano operativo e cognitivo che consente di rappresentare, testare e modificare i progetti in tempo reale (Leite et al., 2013; Kim, Zhang & Liu, 2020; Russell & Norvig, 2022). Allo stesso tempo, l'approccio socio-costruttivista (Bruner, 1990) e trasformativo (Mezi-



row, 2000; 2018) invita a progettare attività che stimolino comprensione profonda e riflessione critica su convinzioni e pratiche.

La valutazione, in questa prospettiva, non è solo momento finale, ma componente progettuale essenziale: rubriche condivise, feedback reciproci, strumenti digitali di monitoraggio diventano dispositivi inclusivi che sostengono l'apprendimento di tutti e restituiscono agli studenti una rappresentazione chiara delle figure di competenza verso cui stanno lavorando (De Giuseppe, 2018). In questo modo, la progettazione diventa anche spazio di esercizio dell'agency, poiché gli studenti partecipano alla definizione dei criteri e alla lettura dei risultati.

3.4 Sperimentare: il laboratorio vivo di figura e sfondo

La fase *Sperimentare* è il momento in cui i progetti elaborati vengono messi in pratica: le idee diventano esperienza concreta, osservabile e valutabile. Qui il principio figura/sfondo assume una dimensione pienamente dinamica: le figure sono le attività, i prodotti, le interazioni e i risultati che emergono nel corso della sperimentazione; lo sfondo è costituito da contesti, relazioni, risorse digitali, pratiche valutative e strategie pedagogiche che ne sostengono lo sviluppo.

Sperimentare nella Flipped Inclusion significa attivare un laboratorio ecologico e relazionale in cui ogni azione educativa è, al tempo stesso, chiara e complessa (Sibilio, 2011). Gli studenti non si limitano ad applicare istruzioni, ma diventano co-progettisti delle esperienze, esercitando la propria agency nel prendere decisioni, adattare strategie, rinegoziare obiettivi in itinere (Aiello, 2022; De Giuseppe, 2018). La dimensione relazionale si concretizza in pratiche di cooperazione, condivisione di responsabilità, negoziazione dei ruoli e sostegno reciproco (Eisenberg & Spinrad, 2014).

Le tecnologie digitali e i media interattivi offrono ambienti ulteriori di sperimentazione: piattaforme collaborative, ambienti di realtà aumentata, simulazioni e robot educativi permettono di esplorare scenari complessi in sicurezza, di visualizzare processi altrimenti invisibili, di personalizzare contenuti e percorsi in funzione dei bisogni di ciascuno (Leite et al., 2013; Kim, Zhang & Liu, 2020; Russell & Norvig, 2022). In questo senso, lo sfondo digitale diventa ambiente di co-costruzione della conoscenza, in cui le figure emergono e si consolidano grazie alla mediazione tecnologica e alle strategie collaborative.

Dal punto di vista trasformativo (Mezirow, 2018), la sperimentazione offre occasioni concrete per ri-strutturare schemi di significato: gli studenti sono chiamati a riflettere su ciò che accade, a interrogarsi sulle cause dei successi e degli insuccessi, a rivedere le proprie convinzioni su sé stessi, sugli altri e sull'apprendimento. La valutazione, intesa come processo dinamico e partecipativo, accompagna l'intero percorso: rubriche, feedback, strumenti di raccolta dati permettono di osservare progressi, difficoltà, forme di partecipazione e di adattare le strategie didattiche in modo inclusivo (De Giuseppe, 2022b).

In sintesi, nelle quattro fasi della Flipped Inclusion, figura e sfondo coesistono in un processo *ricorsivo, modulare, semplesso*: ciò che è stato figura in una fase può diventare sfondo in quella successiva, e viceversa.

Conclusione: per una nuova ecologia dello sguardo educativo

La pedagogia inclusiva del XXI secolo richiede una rinnovata ecologia dello sguardo educativo, capace di riconfigurare continuamente figura e sfondo, rendendo visibile ciò che spesso rimane implicito nelle relazioni, nei contesti e nei dispositivi digitali (Aversano, 2024). In questa prospettiva, lo sfondo non è mai neutro: costituisce il terreno fertile che permette alle figure educative di manifestarsi, svilupparsi e trasformare l'apprendimento in esperienza significativa e inclusiva.

Il modello della Flipped Inclusion (De Giuseppe & Corona, 2021), letto attraverso la dinamica figura/sfondo, integra frame ecologici (Bronfenbrenner, 1979), dialogici (Bakhtin, 1981), embodied (Varela et al., 1991) e le logiche della semplessità (Sibilio, 2023), configurandosi come proposta di didattica orien-



tativa replicabile e adattabile. Trasformatività, trasformazionalità, semplessità e agency rappresentano i cardini teorici che permettono di interpretare la Flipped Inclusion non come semplice capovolgimento metodologico, ma come strumento di tras-formazione orientativa inclusiva, orientato al benessere, alla giustizia sociale e alla qualità di vita (Giaconi et al., 2024).

Il "modello figura/sfondo di didattica orientativa" attraversa le fasi EIPS della Flipped Inclusion: la semplessità organizza la complessità (Berthoz, 2011), l'agency degli studenti (Aiello, 2022) è l'esito atteso, la leadership trasformazionale (Burns, 1978) costituisce il frame per docenti e contesti nella promozione di ambienti flessibili, partecipativi e sensibili alla complessità, dunque inclusivi (Sibilio, 2023).

Si aprono, in tal senso, nuove linee di ricerca finalizzate a sviluppare indicatori e metodologie osservativo–riflessive per analizzare la riconfigurazione di figura/sfondo, l'agency e gli effetti delle pratiche didattiche su 1) identità, 2) partecipazione, 3) relazioni e 4) coesione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2022). *Agency e processi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Aversano, M. (2024). Pedagogia speciale e dell'inclusione: "Scienza della soggettività e dell'intersoggettività". *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup).
- Avolio, B. J. (2011). *Full range leadership development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Belshaw, D. (2012). *The Essential Elements of Digital Literacies*. London: The Mozilla Foundation.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE..
- Bocci, F. (2023). Pedagogia speciale come Pedagogia inclusiva. Una dialettica istitutente tra rischi e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2).
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. New York: Scribner.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Berthoz, A. (2011). *La semplessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Corona, F. & De Giuseppe, T. (2017). La Flipped inclusion, tra impianto teoretico e didattica sperimentale di aula aumentata per una didattica inclusiva. In *Pedagogia PIU' didattica* 3 (1). Trento: Erickson.
- Corona, F., & De Giuseppe, T. (2015). Dai complessi scenari dell'apprendere ai decostruibili contesti didattici inclusivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(2).
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and Education: Inquiries Into Learning, Teaching, and Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Giuseppe, T. (2018). Flipped inclusion: *l'impianto teoretico tra bisogni emergenti e prospettive epistemologiche*. Roma: Aracne.
- De Giuseppe, T., & Corona, F. (2020). La Flipped Inclusion tra paradigmi esistenziali e mission di inclusività sistemica. *RTH – Research Trends in Humanities: Education & Philosophy*, 7(2), 29-39.
- De Giuseppe, T., & Corona, F. (2021). Flipped inclusion: modello semplesso d'inclusività sistemica. *Nuova Secondaria*, 10, 246-262.



- De Kerckhove, D. (1995). *The skin of culture: Investigating the new electronic reality*. Toronto: Somerville House.
(Ed. it.: *La pelle della cultura*). Costa & Nolan.
- Florian, L. (2019). *Inclusive Pedagogy*. London: Routledge.
- Kim, J., Zhang, Z., & Liu, J. (2020). AI for social isolation: Strategies for inclusive learning. *Journal of Computer Pedagogy*, 12(2), 55-72.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Marfoglia, A. (2024). Implementing the quality of life and potential of social farming. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1291-1301. <https://doi.org/10.12973/ejer.13.3.1291>
- Guattari, F. (2000). *Le tre ecologie*. Castelvecchi.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. London: Routledge.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leite, I., et al. (2013). Empathic robots in educational contexts: Social and cognitive dimensions. *International Journal of Social Robotics*, 5(3), 329–341.
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective: Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.
- Livingstone, S. (2022). *Digital Futures: Children, Youth, and the Changing Media Environment*. London: Palgrave Macmillan.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1984). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York: McGraw-Hill.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative Learning Theory*. New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia della percezione*. Torino: Einaudi.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO.
- Russell, S., & Norvig, P. (2022). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (5th ed.). London: Pearson.
- Selwyn, N. (2021). *Digital Inclusion: Understanding the Digital Divide in Education*. Cambridge: Polity.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York: Vintage Books.
- Rubin, E. (1915). *Synsoplevede figurer: Studier i psykologisk analyse*. Copenhagen & Kristiania: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2023). *La semplessità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia: Morcelliana.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. In S. B. Merriam (Ed.), *Third update on adult learning theory* (pp. 5–15). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertheimer, M. (1923). Laws of organization in perceptual forms. *Psychologische Forschung*, 4, 301-350.