



**Tonia De Giuseppe**

Professoressa Associata, Università Giustino Fortunato, t.degiuseppe@unifortunato.eu

**Manuel Aversano**

Università Giustino Fortunato, manuel.aversano@outlook.it

## Il principio dell'intersoggettività nella Flipped Inclusion: educare alla responsabilità sociale

## The principle of intersubjectivity in Flipped Inclusion: educating for social responsibility

Call

This contribution is a theoretical-reflexive essay of a speculative and interpretative nature, based on a critical analysis of pedagogical, philosophical, and educational science literature. It aims to investigate the connection the link between the vulnerability of the masses and the fragility of the self in the current phase of socio-cultural transformation, adopting intersubjectivity as a guiding and generative principle, articulated through the Flipped Inclusion model. In an era marked by social acceleration, pervasive mediatization, and a crisis of community bonds (Bauman, 2000; Rosa, 2015; Castells, 1996), critical collective events and seemingly dysfunctional behaviors of younger generations call for a non-blaming, systemic, bio-psycho-social perspective (Bronfenbrenner, 1979, 2002; Morin, 1999). In this scenario, Flipped Inclusion is interpreted not only as a teaching methodology but as a transformative and complex paradigm (Sibilio, 2014, 2023; De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021), capable of promoting agency (Aiello, 2022), ethical leadership, and shared social responsibility. Intersubjectivity, rooted in dialogical philosophy (Buber, 1958; Bakhtin, 1981) and the epistemology of embodiment (Varela et al., 1991; Merleau-Ponty, 2001), is assumed as the ontological and pedagogical foundation for designing inclusive, ecosystem-oriented learning communities aimed at the collective construction of meaning. Finally, the contribution proposes a reconfiguration of the educational function as a practice of social co-responsibility, capable of transforming collective vulnerability into a generative space for community learning.

**Keywords:** intersubjectivity, flipped inclusion, ego fragility, social responsibility, inclusive education

Il presente contributo si configura come un saggio teorico-riflessivo di natura speculativa e interpretativa, fondato sull'analisi critica della letteratura pedagogica, filosofica e delle scienze dell'educazione. Si intende indagare il nesso tra vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io nell'attuale fase di trasformazione socio-culturale, assumendo come principio regolativo e generativo quello dell'intersoggettività, declinato nel modello della Flipped Inclusion. In un'epoca segnata da accelerazione sociale, mediatizzazione pervasiva e crisi dei legami comunitari (Bauman, 2000; Rosa, 2015; Castells, 1996), gli eventi collettivi critici e i comportamenti apparentemente disfunzionali delle giovani generazioni sollecitano una lettura non colpevolizzante, ma sistemica, bio-psico-sociale (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 1999). In tale scenario, la Flipped Inclusion viene interpretata non solo come metodologia didattica, ma come paradigma trasformativo e complesso (Sibilio, 2014, 2023; De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021), capace di promuovere agency (Aiello, 2022), leadership etica e responsabilità sociale condivisa. L'intersoggettività, radicata nella filosofia dialogica (Buber, 1958; Bakhtin, 1981) e nell'epistemologia dell'embodiment (Varela et al., 1991; Merleau-Ponty, 2001), viene assunta quale fondamento ontologico e pedagogico per la progettazione di ambienti comunitari di apprendimento inclusivo, ecosistemico e orientato alla costruzione collettiva di senso. Il contributo propone, infine, una riconfigurazione della funzione educativa quale pratica di corresponsabilità sociale, capace di trasformare la vulnerabilità collettiva in spazio generativo di apprendimento comunitario.

**Parole chiave:** intersoggettività, flipped inclusion, fragilità dell'io, responsabilità sociale, educazione inclusiva

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** De Giuseppe, T., & Aversano, M. (2026). Il principio dell'intersoggettività nella Flipped Inclusion: educare alla responsabilità sociale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 86-96. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-09>

**Corresponding Author:** Tonia De Giuseppe | t.degiuseppe@unifortunato.eu

**Received:** 13/03/2026 | **Accepted:** 08/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-09



## Introduzione

La contemporaneità appare segnata da una tensione strutturale tra esposizione collettiva e disgregazione relazionale. Le masse, sempre più connesse e simultaneamente frammentate, vivono in una condizione di vulnerabilità diffusa, determinata dall'intreccio tra precarizzazione economica, accelerazione dei ritmi esistenziali e dissoluzione delle narrazioni condivise (Bauman, 2000; Rosa, 2015). In tale contesto, la fragilità dell'Io non può essere interpretata come semplice deficit individuale, ma come espressione di un ecosistema culturale in trasformazione (Morin, 1999). La società in rete (Castells, 1996) ha ridefinito i processi di costruzione identitaria: il riconoscimento sociale si gioca sempre più nello spazio pubblico mediatizzato, in cui visibilità e performatività assumono un valore quasi ontologico. L'"esserci" si traduce in "apparire", producendo nuove configurazioni dell'esperienza di sé (Turkle, 2011). Tuttavia, la connessione permanente non garantisce autentica intersoggettività: può anzi generare isolamento emotivo, esposizione narcisistica e dipendenza simbolica (Livingstone, 2022; Selwyn, 2021). Di fronte a comportamenti collettivi che appaiono disfunzionali o paradossali nei momenti di crisi, l'analisi pedagogica è chiamata a evitare spiegazioni riduzionistiche. Il paradigma bio-psico-sociale (Bronfenbrenner, 1979) offre una chiave interpretativa capace di intrecciare dimensioni neurocognitive, emotive, relazionali e culturali. La complessità, intesa nel senso moriniano del termine come ciò che è "intessuto insieme" (Morin, 1999), impone di abbandonare la cultura della colpa per abbracciare una cultura della responsabilità. In questa prospettiva, il principio dell'intersoggettività assume un valore fondativo. Nella filosofia dialogica, l'Io si costituisce nel rapporto con il Tu (Buber, 1958); nel dialogismo di Bakhtin (1981), ogni coscienza è intrinsecamente relazionale; nell'epistemologia dell'embodiment (Varela et al., 1991), la cognizione emerge dall'interazione tra organismo e ambiente; nella fenomenologia di Merleau-Ponty (2001), il corpo è il luogo originario della relazione al mondo. L'intersoggettività non è quindi semplice relazione tra soggetti già dati, ma condizione ontologica di possibilità della soggettività stessa. La pedagogia speciale e inclusiva, intesa come scienza della soggettività e dell'intersoggettività (Aversano, 2024), è chiamata a ripensare i propri dispositivi alla luce di tale principio. L'inclusione non può limitarsi a strategie compensative, ma deve configurarsi come paradigma trasformativo capace di riprogettare l'intero ecosistema educativo (Florian, 2019; Ainscow, 2020). In questa direzione, la Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021) rappresenta un modello che integra complessità e accessibilità, tecnologia e corporeità, individualizzazione e comunità. L'ipotesi che guida il presente contributo è che la Flipped Inclusion, letta attraverso il principio dell'intersoggettività, possa configurarsi come dispositivo pedagogico orientato all'autonomia, alla libertà, alla responsabilità sociale e alla capacità di risolvere problemi. Educare alla responsabilità sociale significa promuovere agency (Aiello, 2022), capacità riflessiva (Brookfield, 2005), apprendimento trasformativo (Mezirow, 2018) e leadership etica (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006), in una prospettiva ecosistemica che connette individuo, comunità e ambiente (Guattari, 2000). La questione non è dunque spiegare i comportamenti giovanili attraverso categorie patologizzanti, ma interrogare la qualità dei contesti educativi e delle pratiche formative: in che misura essi favoriscono sviluppo delle funzioni esecutive, regolazione emotiva, pensiero critico e partecipazione comunitaria? In che misura promuovono esperienze autentiche di intersoggettività? A tali interrogativi il presente lavoro risponde articolando quattro movimenti concettuali e operativi propri del modello Flipped Inclusion: Esplorare, Ideare, Progettare, Sperimentare. Si tratta di quattro dimensioni intrecciate, che mirano a trasformare la vulnerabilità collettiva in opportunità generativa per un apprendimento comunitario e inclusivo.

### 1. E - **ESPLORARE** la fragilità dell'Io nella complessità contemporanea

La fragilità dell'Io, nel contesto della modernità avanzata, non può essere interpretata come semplice vulnerabilità psicologica individuale. Essa rappresenta piuttosto l'esito emergente di un intreccio sistemico tra sviluppo neurocognitivo, dinamiche relazionali, configurazioni culturali e dispositivi tecnologici. In questa prospettiva, la soggettività si configura come fenomeno ecologico, inscritto in una rete multilivello di



interazioni (Bronfenbrenner, 1979). Il modello ecologico dello sviluppo umano evidenzia come ogni individuo cresca all'interno di microsistemi (famiglia, scuola, pari), mesosistemi (relazioni tra contesti), esosistemi (istituzioni, media) e macrosistemi (valori culturali, ideologie). Nell'epoca della società in rete (Castells, 1996), tali livelli risultano profondamente ristrutturati. La dimensione digitale non è più un semplice ambiente aggiuntivo, ma costituisce uno spazio strutturante dell'esperienza. L'io contemporaneo si costruisce in ambienti ibridi, simultaneamente fisici e virtuali, nei quali il riconoscimento sociale è mediato da algoritmi, visibilità e metriche di consenso. L'accelerazione sociale descritta da Rosa (2015) produce una compressione temporale che incide sui processi di interiorizzazione e maturazione. La formazione dell'identità richiede tempi lenti, dialogo, narrazione condivisa; tuttavia, la logica performativa dell'ecosistema digitale privilegia immediatezza, reattività, esposizione continua. L'esperienza di sé rischia così di frammentarsi in sequenze episodiche, prive di sedimentazione simbolica. Zygmunt Bauman (2000) ha parlato di modernità liquida per descrivere una condizione in cui le strutture sociali non offrono più solidità né continuità. In tale scenario, la fragilità dell'io non è tanto debolezza caratteriale quanto effetto della dissoluzione dei riferimenti stabili. L'identità diventa progetto individuale permanente, continuamente rinegoziato, spesso sotto pressione. Sul piano neurocognitivo, lo sviluppo delle funzioni esecutive – pianificazione, controllo inibitorio, flessibilità cognitiva – risulta fortemente influenzato dalla qualità delle esperienze relazionali e ambientali (Berthoz, 2011; Sibilio, 2014). La capacità di prevedere le conseguenze delle proprie azioni, di modulare impulsi e di assumere decisioni responsabili non è solo dato biologico, ma competenza coltivata attraverso contesti educativi significativi. In ambienti iperstimolanti e frammentati, l'attenzione tende a essere continuamente sollecitata e dispersa, con effetti sulla regolazione emotiva e sulla costruzione del senso di continuità personale. Sherry Turkle (2011) ha evidenziato come la connessione permanente possa generare un paradosso: essere sempre in relazione senza sentirsi realmente riconosciuti. La comunicazione mediata riduce la complessità del contatto corporeo e della presenza incarnata, elementi che la fenomenologia di Merleau-Ponty (2001) considera fondamentali per la costituzione del Sé. La soggettività emerge infatti attraverso un corpo situato, esposto allo sguardo e alla risposta dell'Altro. L'intersoggettività, in questa prospettiva, non è semplice scambio comunicativo, ma processo costitutivo della coscienza. Martin Buber (1958) ha mostrato come l'io si realizzi pienamente solo nella relazione Io-Tu, mentre l'atteggiamento Io-Esso riduce l'Altro a oggetto. Analogamente, il dialogismo di Mikhail Bakhtin (1981) concepisce la coscienza come intrinsecamente polifonica: ogni parola è risposta a parole precedenti e anticipazione di risposte future. L'io, dunque, è sempre già dialogico. L'epistemologia dell'embodiment proposta da Francisco Varela, Evan Thompson ed Eleanor Rosch (1991) rafforza tale impostazione: la cognizione non è rappresentazione interna di un mondo esterno, ma enazione, co-emergenza di mente e ambiente attraverso l'azione incarnata. Se l'ambiente muta radicalmente – come accade nella mediatizzazione pervasiva – anche le forme della soggettività si trasformano. In questo quadro, la fragilità dell'io può manifestarsi come difficoltà di integrare esperienze eterogenee in una narrazione coerente, come dipendenza dal riconoscimento esterno, come vulnerabilità alle dinamiche di gruppo in situazioni di sovraccarico o pressione emotiva. Tuttavia, attribuire tali fenomeni esclusivamente a deficit individuali significherebbe ignorare la dimensione sistemica della complessità (Morin, 1999; Bateson, 1972). Gregory Bateson (1972) ha sottolineato come mente e natura costituiscano un'unità sistemica. L'errore epistemologico consiste nel separare individuo e contesto, soggetto e ambiente. Se la mente è processo relazionale, allora anche la responsabilità educativa deve essere condivisa. La fragilità dell'io diventa indicatore della qualità delle reti relazionali e simboliche in cui esso è immerso. L'ambiente digitale, inoltre, ridefinisce i processi di apprendimento. La cultura della convergenza (Jenkins, 2006) produce forme partecipative inedite, ma anche nuove asimmetrie. La cosiddetta inclusione digitale non coincide automaticamente con empowerment (Selwyn, 2021). Senza accompagnamento critico, la tecnologia può amplificare disuguaglianze e dipendenze. Dal punto di vista pedagogico, la questione centrale diventa allora: quali dispositivi educativi sono in grado di sostenere la costruzione di un io riflessivo, capace di agency, libertà, autonomia e responsabilità? L'agency, come sottolinea Aiello (2022), non è mera autodefinizione individuale, ma capacità di agire in contesti relazionali complessi, negoziando significati e assumendo responsabilità. L'apprendimento trasformativo descritto da Mezirow (2018) implica un pro-



cesso di riflessione critica sui propri schemi di significato. Tale processo richiede ambienti dialogici, in cui il confronto con l'altro non sia minaccia ma opportunità di crescita. Stephen Brookfield (2005) ha evidenziato come il pensiero critico emerga dall'interazione tra prospettive diverse e dalla capacità di interrogare presupposti impliciti. Se la fragilità dell'lo è correlata a una riduzione delle esperienze autenticamente dialogiche, allora la risposta educativa non può limitarsi al potenziamento individuale, ma deve riguardare la ristrutturazione degli ambienti di apprendimento. La pedagogia inclusiva, nella prospettiva di Florian (2019), non si concentra su categorie di studenti "con bisogni speciali", ma sulla trasformazione delle pratiche per renderle accessibili e significative per tutti. L'analisi della fragilità dell'lo conduce dunque a una consapevolezza: la vulnerabilità collettiva non è anomalia da correggere, ma sintomo di un ecosistema relazionale da ripensare. L'educazione è chiamata a farsi spazio di ricomposizione tra corporeità, tecnologia, emozione e pensiero; tra individualità e comunità; tra libertà e responsabilità. In questa cornice prende forma la necessità di un modello capace di integrare complessità e accessibilità, soggettività e intersoggettività, innovazione e cura. È in tale orizzonte che la Flipped Inclusion può essere reinterpretata non solo come metodologia didattica, ma come dispositivo sistemico orientato alla generazione di ambienti intersoggettivi responsabili.

## 2. I - IDEARE dispositivi intersoggettivi

Se l'esplorazione della fragilità dell'lo conduce a riconoscere la natura sistemica della vulnerabilità contemporanea, il passaggio successivo non può limitarsi alla diagnosi. Occorre ideare dispositivi educativi capaci di tradurre il principio dell'intersoggettività in architetture formative concrete. "Ideare" implica un movimento progettuale intenzionale: non semplice applicazione metodologica, ma costruzione riflessiva di ambienti capaci di integrare complessità e accessibilità. In tale prospettiva, la Flipped Inclusion si configura come paradigma trasformativo che supera tanto la didattica trasmissiva quanto l'inclusione compensativa. Il modello propone un'inversione non solo temporale (studio individuale prima, attività collaborative dopo), ma epistemologica: il sapere non è oggetto da trasferire, bensì processo da co-costruire in una comunità dialogica. L'inversione didattica, nel quadro della Flipped Inclusion, assume una valenza ontologica. Capovolgere significa ridefinire le gerarchie tra docente e discente, tra centro e periferia, tra normalità e differenza. In questo senso, il modello si avvicina alla pedagogia critica di Paulo Freire (1970, 2004), per il quale l'educazione autentica è dialogo e problematizzazione, non deposito di contenuti. L'apprendimento diventa atto di coscientizzazione, esercizio di responsabilità condivisa. La Flipped Inclusion integra tale prospettiva con un impianto sistemico e semplice. La semplicità, concetto elaborato in ambito neuroscientifico e didattico (Berthoz, 2011; Sibilio, 2014, 2023), indica la capacità dei sistemi complessi di generare soluzioni semplici ed efficaci senza ridurre la ricchezza delle interazioni. Applicata alla progettazione educativa, essa implica la costruzione di dispositivi flessibili, adattivi, capaci di rispondere alla pluralità dei bisogni senza frammentare l'esperienza formativa. Ideare dispositivi intersoggettivi significa, dunque, assumere la complessità come dato strutturale e non come ostacolo. Edgar Morin (1999) ricorda che educare alla complessità significa connettere, contestualizzare, globalizzare. La Flipped Inclusion, in questa chiave, non segmenta gli studenti in categorie, ma costruisce ambienti in cui ciascuno possa partecipare secondo le proprie modalità, contribuendo alla costruzione comune del sapere. Un riferimento operativo fondamentale è rappresentato dall'Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2002), che propone di progettare curricoli flessibili fin dall'origine, offrendo molteplici modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento. Tuttavia, mentre l'UDL si concentra prevalentemente sull'accessibilità cognitiva, la Flipped Inclusion amplia l'orizzonte includendo la dimensione relazionale ed etica della partecipazione. In questa prospettiva, l'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011) offre una cornice per ripensare culture, politiche e pratiche scolastiche in senso inclusivo. Ideare dispositivi intersoggettivi significa intervenire simultaneamente su questi tre livelli: non basta modificare le metodologie, occorre trasformare le rappresentazioni implicite della differenza e le dinamiche di potere che attraversano l'istituzione educativa. Vale la pena collocare la Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2020) nel più ampio



dibattito internazionale sulla flipped classroom e sull'inclusive education. Sul versante della didattica capovolta, il modello si iscrive nella tradizione inaugurata da Bergmann e Sams (2012), che hanno sistematizzato l'approccio flipped come inversione tra istruzione diretta e lavoro applicativo, e ulteriormente sviluppata da Bishop e Verleger, i quali hanno evidenziato come la flipped classroom favorisca l'apprendimento attivo e la partecipazione degli studenti (Bergmann & Sams; 2012; Bishop & Verleger, 2013). Ricerche internazionali successive hanno confermato l'efficacia di tale approccio nel promuovere engagement, pensiero critico e risultati di apprendimento (Akçayit et al., 2016; Lo & Hew, 2017). Rispetto a tali modelli, la Flipped Inclusion si distingue per l'esplicita attenzione alle dimensioni inclusive ed ecosistemiche, integrando l'inversione didattica con i principi della pedagogia speciale e della corresponsabilità comunitaria. Sul versante dell'inclusive education, il modello dialoga con le prospettive di Ainscow e Florian, che concepiscono l'inclusione come trasformazione sistemica delle pratiche educative piuttosto che come adattamento individuale (Ainscow; 2020; Florian, 2019). In questo quadro, la Flipped Inclusion si propone come dispositivo capace di operationalizzare tali principi attraverso una metodologia strutturata e flessibile, orientata alla partecipazione autentica di tutti gli studenti. Il principio dell'intersoggettività funge da criterio regolativo. Come evidenziato dalla filosofia dialogica (Buber, 1958; Bakhtin, 1981), il soggetto si costituisce nella relazione. Un dispositivo educativo coerente con tale principio deve favorire spazi di parola autentica, riconoscimento reciproco, negoziazione di significati. La Flipped Inclusion, prevedendo momenti di studio individuale preparatorio e fasi di lavoro cooperativo, crea le condizioni per un apprendimento dialogico in cui la differenza non è ostacolo ma risorsa epistemica. L'agency, concettualizzata da Aiello (2022) come capacità di agire intenzionalmente nei contesti, rappresenta uno degli esiti attesi di tali dispositivi. Ideare ambienti intersoggettivi significa offrire opportunità concrete di partecipazione decisionale, problem solving collaborativo, riflessione metacognitiva. L'apprendimento non è solo acquisizione di competenze, ma esercizio di libertà, autonomia e responsabilità. In questo senso, la leadership assume un ruolo decisivo. James MacGregor Burns (1978) e successivamente Bass e Riggio (2006) hanno definito la leadership trasformativa come capacità di ispirare, motivare e orientare verso obiettivi condivisi. In ambito educativo, ciò implica una figura docente capace di facilitare processi dialogici, di promuovere autonomia senza abdicare alla guida. La Flipped Inclusion richiede una leadership distribuita, in cui la responsabilità sia condivisa e negoziata. L'innovazione tecnologica, spesso associata alla didattica capovolta, deve essere interpretata criticamente. L'intelligenza artificiale e gli ambienti digitali offrono strumenti potenti, ma il loro utilizzo necessita di orientamento etico (Russell & Norvig, 2022; Floridi, 2020). Ideare dispositivi intersoggettivi significa evitare che la tecnologia sostituisca la relazione, utilizzandola invece per amplificare possibilità di accesso, cooperazione e personalizzazione. Il modello Flipped Inclusion integra media education (De Giuseppe, 2017) e progettazione ecosistemica, ponendo attenzione alla costruzione di competenze critiche rispetto ai linguaggi digitali. In un contesto in cui l'identità è continuamente esposta e negoziata online, l'educazione deve offrire strumenti per comprendere i meccanismi di visibilità, consenso e influenza. La dimensione comunitaria dell'apprendimento, sottolineata da Peter Jarvis (2009), evidenzia come l'esperienza formativa sia sempre situata in un contesto sociale. Ideare dispositivi intersoggettivi significa riconoscere la scuola come comunità di pratica e di ricerca, in cui l'errore diventa occasione di apprendimento e la vulnerabilità spazio di condivisione. La Flipped Inclusion, letta in chiave sistemica, si configura dunque come modello capace di integrare: complessità e accessibilità; tecnologia e corporeità; individualizzazione e comunità; autonomia e corresponsabilità. Ideare non è atto neutro, ma scelta etico-politica. Significa assumere la responsabilità di configurare ambienti che favoriscano non solo performance, ma crescita umana integrale. In un'epoca in cui la fragilità dell'io è spesso amplificata da dinamiche competitive e performative, l'educazione può diventare spazio di ri-significazione, in cui la vulnerabilità è riconosciuta e trasformata in risorsa relazionale. Il passaggio dall'esplorazione all'ideazione segna quindi una svolta: dalla constatazione della complessità alla progettazione intenzionale di dispositivi che la abitino senza semplificarla in modo riduttivo. La Flipped Inclusion, intesa come modello semplesso di inclusività sistemica, rappresenta un tentativo di articolare tale passaggio, orientando l'azione educativa verso la costruzione di comunità dialogiche responsabili.



### 3. P - **PROGETTARE** ambienti ecosistemici di apprendimento comunitario

Se *Ideare* concerne la configurazione concettuale dei dispositivi educativi, *Progettare* ne rappresenta la traduzione sistemica e operativa. Progettare ambienti ecosistemici di apprendimento comunitario significa assumere l'educazione come pratica situata, intrecciata alle dimensioni ambientali, sociali e mentali che compongono l'esperienza umana. In tale prospettiva, l'intersoggettività non è solo principio relazionale, ma criterio di organizzazione degli spazi, dei tempi e delle interazioni. L'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979, 2002) ha evidenziato come i contesti non siano semplici cornici, ma fattori attivi nella costruzione della soggettività. La progettazione educativa deve quindi considerare la qualità delle relazioni tra microsistemi (famiglia–scuola–territorio), promuovendo continuità e coerenza simbolica. La frammentazione tra ambienti di vita, tipica della modernità liquida (Bauman, 2000), genera dissonanze che incidono sulla costruzione identitaria. Un ambiente ecosistemico, al contrario, favorisce connessioni significative e narrazioni condivise. In questa direzione, la prospettiva della complessità (Morin, 1999) invita a superare la separazione tra sapere disciplinare e vita quotidiana. Progettare significa tessere legami tra conoscenze, esperienze e responsabilità. La Flipped Inclusion, integrando studio individuale, cooperazione e riflessione metacognitiva, può diventare architettura capace di connettere livelli diversi dell'esperienza formativa. Un contributo rilevante proviene dall'ecologia integrale proposta da Félix Guattari (2000), che distingue ma connette tre dimensioni: ecologia ambientale, ecologia sociale, ecologia mentale. La crisi contemporanea non è solo ambientale, ma anche relazionale e psichica. L'educazione, pertanto, non può limitarsi alla trasmissione di competenze, ma deve promuovere consapevolezza sistemica e responsabilità etica. In tale quadro si colloca l'educazione alla sostenibilità, sollecitata anche dai rapporti dell'IPCC (2022), che richiamano l'urgenza di trasformazioni culturali profonde. Tuttavia, la sostenibilità non può essere ridotta a contenuto curricolare: deve diventare criterio progettuale. Un ambiente ecosistemico di apprendimento integra pratiche di cooperazione, cura dei beni comuni, partecipazione attiva al territorio. Le ricerche sull'outdoor education e sul contatto con la natura mostrano come l'esperienza ambientale favorisca concentrazione, benessere emotivo e apprendimento significativo (Kuo et al., 2019; Bratman et al., 2019; Chawla, 2015). Tali evidenze suggeriscono che la progettazione educativa debba includere dimensioni corporee e sensoriali spesso trascurate negli ambienti scolastici tradizionali. La fenomenologia dell'embodiment (Merleau-Ponty, 2001; Varela et al., 1991) conferma che la cognizione è radicata nell'esperienza incarnata: apprendere significa agire nel mondo, non solo rappresentarlo simbolicamente. La Flipped Inclusion, in quanto modello semplice (Sibilio, 2014, 2023), può integrare tali dimensioni attraverso una progettazione flessibile, che alterni momenti di studio mediato da tecnologie a esperienze collaborative e situate. La tecnologia, in questo contesto, non è fine ma strumento per ampliare l'accesso e facilitare la personalizzazione (Rose & Meyer, 2002), mantenendo centrale la relazione intersoggettiva. Progettare ambienti ecosistemici implica inoltre una revisione delle culture istituzionali. L'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011) sottolinea come l'inclusione sia processo continuo di trasformazione delle pratiche e delle politiche. La Flipped Inclusion può fungere da catalizzatore di tale trasformazione, promuovendo una caring society scolastica (De Giuseppe & Corona, 2021) fondata su corresponsabilità e partecipazione. La qualità della vita, concetto esplorato in prospettiva inclusiva da Giaconi, Del Bianco, D'Angelo e Marfoglia (2024), diventa parametro di valutazione dell'efficacia educativa. Non basta misurare risultati cognitivi; occorre considerare benessere, senso di appartenenza, partecipazione sociale. Progettare ambienti ecosistemici significa quindi integrare dimensioni cognitive, emotive e sociali in un quadro unitario. La leadership educativa assume in questo processo una funzione di mediazione sistemica. Secondo Kouzes e Posner (2007), la leadership efficace mobilita le persone attorno a visioni condivise. In un'ottica trasformativa (Bass & Riggio, 2006), il dirigente e il docente diventano facilitatori di comunità di apprendimento. L'organizzazione scolastica può essere letta come learning organization (Senge, 1990), capace di apprendere dall'esperienza e di adattarsi ai cambiamenti. Un ambiente ecosistemico di apprendimento comunitario è caratterizzato da: integrazione tra formale, non formale e informale (Jarvis, 2009); valorizzazione delle differenze come risorsa epistemica (Florian, 2019); apertura al territorio e alle reti sociali; uso critico e responsabile delle tecnologie (Selwyn, 2021; Floridi, 2020); promozione di pratiche



cooperative e solidali. In questa prospettiva, la responsabilità sociale non è contenuto aggiuntivo, ma dimensione trasversale della progettazione. Educare alla responsabilità significa offrire occasioni concrete di partecipazione: gestione condivisa di progetti, decisioni collettive, riflessioni etiche su problemi reali. La Flipped Inclusion, favorendo il lavoro collaborativo e la riflessione critica, può costituire dispositivo privilegiato per tali esperienze. La progettazione ecosistemica comporta infine una ridefinizione del concetto di successo formativo. In una cultura orientata alla performance, il rischio è ridurre l'apprendimento a competizione individuale. Un ambiente comunitario, invece, valorizza il successo condiviso, la crescita reciproca, la costruzione collettiva di senso. Ciò non implica abbassare le aspettative, ma ridefinirle in chiave cooperativa. L'intersoggettività, assunta come principio fondativo, orienta ogni scelta progettuale: dalla disposizione degli spazi alla gestione dei tempi, dalla valutazione alla governance. L'ambiente diventa mediatore di relazioni e significati. Progettare, in tal senso, equivale a creare le condizioni affinché la vulnerabilità individuale trovi sostegno nella rete comunitaria e si trasformi in opportunità di apprendimento condiviso. Il passaggio dalla fase *Ideare* alla fase *Progettare* segna quindi l'ingresso nella dimensione strutturale della trasformazione educativa. La Flipped Inclusion, integrata in un paradigma ecosistemico, può contribuire a generare ambienti in cui la fragilità dell'lo non sia stigmatizzata, ma accompagnata attraverso pratiche dialogiche, cooperative e orientate al bene comune.

#### **4. S - SPERIMENTARE pratiche di responsabilità sociale capovolta**

Se la fase *Esplorare* consente di comprendere e la fase *Ideare* di configurare, la fase *Sperimentare* rappresenta il momento in cui il paradigma prende corpo nella prassi. Sperimentare pratiche di responsabilità sociale capovolta significa tradurre il principio dell'intersoggettività e il modello della Flipped Inclusion in azioni educative verificabili, riflessive e trasformative. La responsabilità sociale "capovolta" non coincide con l'imposizione normativa di comportamenti corretti, né con la semplice trasmissione di valori astratti. Essa implica un rovesciamento di prospettiva: non educare *alla* responsabilità come contenuto esterno, ma creare condizioni in cui la responsabilità emerga come esperienza vissuta nella comunità di apprendimento. In questo senso, il capovolgimento è coerente con la logica della Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021): lo spazio dell'aula diventa laboratorio di corresponsabilità, non luogo di ricezione passiva. La fase *Sperimentare* richiede un'organizzazione scolastica capace di apprendere. Peter Senge (1990) ha descritto la learning organization come sistema che sviluppa pensiero sistemico, visione condivisa, apprendimento di gruppo e riflessività. Applicare tale prospettiva alla scuola significa promuovere una cultura della ricerca continua, in cui docenti e studenti siano co-ricercatori del processo educativo. In questa cornice, la ricerca-azione diventa metodologia privilegiata. Essa consente di integrare intervento e riflessione, trasformando l'esperienza in conoscenza. L'apprendimento trasformativo, come delineato da Mezirow (2018), si realizza quando i soggetti mettono in discussione i propri schemi di riferimento attraverso il dialogo critico. La Flipped Inclusion favorisce tale processo, poiché il tempo in presenza è dedicato al confronto, alla problematizzazione, alla co-costruzione di significati. La dimensione della leadership è decisiva nel sostenere tali pratiche. La leadership trasformativa (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006) non si limita alla gestione, ma ispira cambiamento culturale. In ambito educativo, ciò implica promuovere fiducia, incoraggiare l'iniziativa, valorizzare il contributo di ciascuno. La responsabilità sociale capovolta richiede una leadership distribuita, in cui studenti e docenti condividano ruoli e decisioni. L'agency, intesa come capacità di agire intenzionalmente nei contesti (Aiello, 2022), si sviluppa attraverso esperienze concrete di partecipazione. Sperimentare significa offrire occasioni in cui gli studenti possano assumere responsabilità reali: progettare attività, valutare processi, gestire conflitti, contribuire al benessere collettivo. In tali esperienze, la vulnerabilità individuale trova sostegno nella rete comunitaria. Un aspetto centrale riguarda l'etica emozionale. Le emozioni non sono elementi accessori del processo educativo, ma dimensioni costitutive dell'esperienza (Berthoz, 2011). La Flipped Inclusion, integrando momenti di riflessione e cooperazione, crea spazi in cui le emozioni possano essere riconosciute e regolate. L'etica emozionale, come evidenziato in prospettiva pedagogica (De Giuseppe, 2021), implica la capacità



di comprendere l'impatto delle proprie azioni sugli altri, sviluppando empatia e responsabilità. La fase *Sperimentare* deve inoltre confrontarsi con la dimensione tecnologica. L'uso di ambienti digitali e di strumenti di intelligenza artificiale offre opportunità di personalizzazione e accessibilità (Russell & Norvig, 2022), ma richiede orientamento critico (Floridi, 2020). La responsabilità sociale capovolta implica educare a un uso consapevole della tecnologia, evitando tanto l'entusiasmo acritico quanto il rifiuto pregiudiziale. Dal punto di vista valutativo, sperimentare pratiche di responsabilità sociale significa ridefinire i criteri di successo. Non solo risultati cognitivi, ma indicatori di partecipazione, cooperazione, qualità delle relazioni. In questa direzione, la prospettiva della qualità della vita (Giacconi et al., 2024) offre parametri utili per considerare benessere, autodeterminazione e inclusione sociale come esiti formativi. La dimensione comunitaria dell'apprendimento, sottolineata da Jarvis (2009), trova nella fase *Sperimentare* un banco di prova. Le pratiche capovolte devono essere capaci di generare senso di appartenenza e corresponsabilità. Ciò implica anche affrontare conflitti e differenze come occasioni di crescita, in linea con la pedagogia inclusiva trasformativa (Florian, 2019). La responsabilità sociale capovolta si manifesta quando la comunità educativa riconosce che ogni azione individuale incide sul sistema complessivo. Tale consapevolezza richiama l'ecologia delle tre dimensioni (Guattari, 2000): le scelte personali hanno effetti ambientali, sociali e mentali. L'educazione può diventare spazio in cui tali connessioni siano rese visibili e discusse. La fase *Sperimentare*, tuttavia, non è processo lineare. Essa comporta errori, resistenze, aggiustamenti. In una prospettiva complessa (Morin, 1999), l'errore non è fallimento ma momento di apprendimento. La scuola come organizzazione che apprende (Senge, 1990) è capace di trasformare le criticità in opportunità di miglioramento. La Flipped Inclusion, intesa come modello semplesso (Sibilio, 2014, 2023), consente di mantenere equilibrio tra struttura e flessibilità. La sperimentazione non dissolve la progettazione, ma la arricchisce attraverso feedback continui. In tal modo, l'ambiente educativo diventa spazio dinamico di coevoluzione tra soggetti e contesti. Sperimentare pratiche di responsabilità sociale capovolta significa, in definitiva, assumere la vulnerabilità collettiva non come minaccia ma come occasione di apprendimento comunitario. La fragilità dell'io, inserita in un contesto dialogico e cooperativo, può trasformarsi in risorsa relazionale. L'intersoggettività diventa così non solo principio teorico, ma pratica quotidiana di corresponsabilità.

## Conclusioni

Il presente contributo si configura come un saggio teorico-riflessivo di natura speculativa e interpretativa, fondato sull'analisi critica della letteratura pedagogica, filosofica e delle scienze dell'educazione. L'approccio adottato è di tipo ermeneutico-ricostruttivo: attraverso la disamina e la messa in dialogo di prospettive teoriche provenienti da ambiti disciplinari diversi – dalla filosofia dialogica alla fenomenologia, dalla pedagogia critica alla pedagogia speciale e inclusiva – si intende costruire un quadro concettuale coerente e originale, capace di fondare epistemologicamente il modello della Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021) sul principio dell'intersoggettività. Non si tratta, dunque, di una ricerca empirica o sperimentale, bensì di un contributo teorico che aspira a orientare la riflessione e la prassi educativa verso una rinnovata concezione della responsabilità sociale nei contesti formativi inclusivi. A tale scopo, ci si propone pertanto, di offrire al dibattito pedagogico una vision argomentativa sul modello FI, investigando focus epistemologici ancorati prioritariamente all'intersoggettività, indagata come principio di fondo del presente contributo. Altresì viene proposto un inquadramento della prospettiva della Flipped Inclusion nelle prospettive presenti nella letteratura internazionale della Flipped Classroom e dell'inclusive education, al fine di far emergere il posizionamento del modello FI nelle visioni presenti nel dibattito globale. Occorre tuttavia riconoscere i limiti del presente contributo.

Il percorso sviluppato ha inteso attraversare le quattro fasi del modello Flipped Inclusion – Esplorare, Ideare, Progettare, Sperimentare – per mostrare come il principio dell'intersoggettività possa costituire il fondamento epistemologico e pedagogico di una rinnovata educazione alla corresponsabilità pro-sociale. La fragilità dell'io, lungi dall'essere interpretata come semplice deficit individuale, è stata ricollocata entro



un orizzonte ecosistemico complesso, nel quale sviluppo neurocognitivo, configurazioni culturali, ambienti digitali e dinamiche relazionali si intrecciano in modo inestricabile (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 1999). La vulnerabilità delle masse, osservabile nei comportamenti collettivi in contesti di pressione o crisi, non può essere compresa attraverso categorie riduzionistiche o colpevolizzanti. Essa richiama piuttosto la necessità di interrogare la qualità delle reti simboliche e relazionali che strutturano l'esperienza contemporanea. La modernità liquida (Bauman, 2000) e l'accelerazione sociale (Rosa, 2015) hanno prodotto una trasformazione dei tempi e degli spazi dell'identità, esponendo i soggetti a dinamiche di riconoscimento mediate e talvolta destabilizzanti (Turkle, 2011; Livingstone, 2022). In questo scenario, il principio dell'intersoggettività emerge come criterio regolativo capace di ricomporre le fratture tra individuo e comunità. L'io, come mostrano la filosofia dialogica (Buber, 1958; Bakhtin, 1981) e l'epistemologia dell'embodiment (Varela et al., 1991; Merleau-Ponty, 2001), non è entità isolata, ma nodo relazionale. La soggettività si costituisce nel dialogo, nella reciprocità, nella risposta all'altro. Ne deriva che ogni progetto educativo autenticamente inclusivo deve assumere la relazione come struttura portante. La Flipped Inclusion, riletta in questa chiave, si configura come dispositivo semplice di inclusività sistemica (Sibilio, 2014, 2023; De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021). Essa non si limita a capovolgere la sequenza didattica, ma riorganizza l'intero ecosistema formativo, promuovendo agency (Aiello, 2022), partecipazione e corresponsabilità. Il tempo in presenza diventa spazio dialogico; la tecnologia, strumento di accessibilità e cooperazione; la differenza, risorsa epistemica. La dimensione ecosistemica della progettazione educativa, ispirata alla complessità (Morin, 1999) e all'ecologia integrale (Guattari, 2000), amplia ulteriormente l'orizzonte. Educare alla responsabilità sociale significa rendere visibili le connessioni tra scelte individuali e conseguenze collettive, tra ecologia ambientale, sociale e mentale. Le sfide globali, richiamate anche dai rapporti dell'IPCC (2022), sollecitano una formazione capace di integrare conoscenza, etica e azione. La sperimentazione di pratiche di responsabilità sociale capovolta evidenzia come la scuola possa configurarsi come comunità di apprendimento riflessiva (Senge, 1990), orientata alla trasformazione culturale. La leadership trasformativa (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006) e la ricerca-azione diventano strumenti per sostenere processi di cambiamento condiviso. L'errore, in una prospettiva complessa, non è fallimento ma occasione di apprendimento. L'educazione alla responsabilità sociale, dunque, non si riduce a insegnamento normativo di regole, ma consiste nella creazione di ambienti in cui la responsabilità sia esperita come pratica quotidiana di interdipendenza. La vulnerabilità collettiva può trasformarsi in risorsa generativa quando la comunità educativa è capace di riconoscerla e di accompagnarla attraverso dispositivi dialogici e cooperativi. In conclusione, il principio dell'intersoggettività nella Flipped Inclusion consente di ripensare l'educazione come spazio di co-costruzione di senso e di corresponsabilità. In un'epoca segnata da fragilità identitarie e tensioni globali, la pedagogia inclusiva è chiamata a farsi laboratorio etico-politico, capace di integrare complessità e accessibilità, tecnologia e corporeità, autonomia e comunità. Solo in tale intreccio può maturare una responsabilità sociale autentica, non imposta dall'esterno ma generata dall'esperienza condivisa dell'apprendere insieme. Trattandosi di un saggio teorico-riflessivo, le argomentazioni proposte in questo contributo necessiteranno di validazione empirica aggiuntiva focalizzata sul valore prosociale dell'intersoggettività nel modello Flipped Inclusion, tenendo conto del frame teorico concettuale che ruota intorno a due assi centrali: *il binomio intersoggettività dialogica e semplicità ecosistemica*. La densità del quadro teorico, pur necessaria alla complessità del tema, richiede uno sforzo di ulteriore operativizzazione per guidare concretamente la pratica didattica. Le future ricerche dovranno pertanto: integrare protocolli di ricerca-azione ulteriori per sperimentare la Flipped Inclusion (De Giuseppe et al., 2024) come dispositivo di promozione della corresponsabilità prosociale; approfondire il nesso tra intersoggettività e uso delle tecnologie digitali (De Giuseppe et al., 2026), esplorando come gli ambienti ibridi fisico-virtuali e l'IA possano sostenere o ostacolare le pratiche di corresponsabilità prosociale; indagare le condizioni istituzionali e organizzative che favoriscono l'adozione del modello FI a livello di sistemi sociali, scolastici e non; e integrare agli strumenti valutativi proposti, assessment capace di rilevare competenze prosociali associabili alle dimensioni relazionali, etiche e partecipative dell'apprendimento inclusivo.



## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2022). *Agency e processi educativi*. Franco Angeli.
- 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), 1–9. [3]
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE & ASCD.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Raffaello Cortina.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A survey of the research*. ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings. doi.org
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion*. CSIE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory*. Jossey-Bass.
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. Scribner.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452.
- De Giuseppe, T. (2017). *La media education*. Il Papavero.
- De Giuseppe, T. (2018). *Flipped inclusion*. Aracne.
- De Giuseppe, T. (2020). *Flipped inclusion: Computational thinking e transformative phenomenologies in the knowledge society*. Il Papavero.
- De Giuseppe, T., & Corona, F. (2021). Flipped inclusion: modello semplesso d'inclusività sistemica. *Nuova Secondaria*, 38(10), 246–262.
- De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., & Catalano, E. P. (2024). Sustainable development between artificial intelligence and education: The inclusive perspective of the Flipped Inclusion model. In J. Delello & R. McWhorter (A cura di), *Disruptive technologies in education and workforce development* (pp. 269–280). IGI Global. doi.org
- De Giuseppe, T., Delello, J. A., & Anaya, E. (2026). Perceptions of generative AI for inclusive instruction among educators. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 6(1), 1–24. <https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/583>.
- Florian, L. (2019). *Inclusive pedagogy*. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (2020). *The ethics of information*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. EGA.
- 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.
- Guattari, F. (2000). *Le tre ecologie*. Castelvecchi.
- Harris, J., Carrington, S., & Ainscow, M. (2017). *Promoting equity in schools: Collaboration, inquiry and ethical leadership*. Routledge.
- IPCC. (2022). *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability*.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. Routledge.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture*. NYU Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge*. Jossey-Bass.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? *Frontiers in Psychology*, 10, Article 305.
- Livingstone, S. (2022). *Digital futures*. Palgrave Macmillan.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia della percezione*. Einaudi.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (2nd ed., pp. 114–128). Routledge. [2, 4]
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina.
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione*. Einaudi.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. ASCD.
- Russell, S., & Norvig, P. (2022). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.



- Selwyn, N. (2021). *Digital inclusion*. Polity Press.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. Doubleday.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Liguori.
- Sibilio, M. (2023). *La semplicità: proprietà e principi per agire il cambiamento*. Morcelliana.
- Turkle, S. (2011). *Alone together*. Basic Books.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. MIT Press.