

FLIPPED CLASSROOM. UNO SCENARIO OPERATIVO PER L'INCLUSIONE E LA MEDIA EDUCATION

FLIPPED CLASSROOM: AN OPERATIONAL SCENARIO FOR INCLUSION AND MEDIA EDUCATION

Felice Corona, Università degli Studi di Salerno, f.corona@unisa.it

SOMMARIO

L'inclusione è una filosofia che riguarda la progettazione didattica a tutti i livelli, dalla microprogettazione dei singoli interventi didattici fino alla macroprogettazione dei contesti e delle strategie. In particolare, la progettazione, l'analisi e la valutazione di setting inclusivi basati sulle tecnologie richiedono di pensare, problematizzare, rappresentare e implementare obiettivi, tematiche, modelli, progetti. Si tratta di un'attività complessa, che non può essere realizzata separando a monte ambiti di competenza pedagogici e tecnologici: si profila la necessità di un lavoro davvero trans-disciplinare. La pratica didattica della flipped classroom sembra offrire ai docenti uno scenario operativo per sperimentare un modello di media education inclusiva. Questa la tesi sviluppata nel presente lavoro, attraverso una rapida introduzione volta a chiarire l'accezione di flipped learning utilizzata nel lavoro e la presentazione dell'esperienza di flipped inclusion in svolgimento su diversi corsi e attività all'Università degli Studi di Salerno.

PAROLE CHIAVE

Apprendimento rovesciato, inclusione, media education, media literacy

ABSTRACT

Inclusion is a view that involves instructional design at all levels, from the micro-design of each teaching interventions to the macro-design of contexts and strategies. In particular, the design, analysis, and evaluation of inclusive technology-based settings will require thinking, questioning, representing and implementing goals, themes, models, and projects. This is a complex activity that can not be achieved by separating the pedagogical and technological dimensions: a truly trans-disciplinary approach is needed. The teaching practice of flipped classroom seems to offer teachers a suitable scenario to experiment an inclusive model of media education. This paper argues for this thesis. It starts with a brief introduction of the notion of flipped learning adopted in the paper and a presentation of the flipped inclusion's experiences carried out in various courses and activities at the University of Salerno.

KEYWORDS

Flipped learning, inclusion, media education, media literacy

Autore per corrispondenza

Felice Corona, Università degli studi di Salerno, Via Giovanni Paolo II, 132 - 84084 - Fisciano (SA), fcorona@unisa.it

1 Introduzione

Una didattica che sia realmente inclusiva, al di là dei buoni propositi e delle parole d'ordine di cui sono lastricati i corridoi degli istituti scolastici italiani, implica «non semplicemente “fare posto” alle differenze — in nome di un astratto principio di tolleranza della diversità — ma piuttosto affermarle, metterle al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze di cultura, abilità, genere e sensibilità che attraversano il contesto scolastico» (Dovigo, 2008, p. 17).

La pratica didattica della flipped classroom sembra offrire ai docenti l'opportunità operativa di sperimentare un modello di media education inclusiva.

Questa la tesi sviluppata nel presente lavoro, attraverso una introduzione volta a chiarire l'accezione di inclusione e di flipped learning adottata nell'articolo e la presentazione dell'esperienza di flipped inclusion svolta durante gli incontri dell'ultimo ciclo TFA realizzato presso l'Università degli Studi di Salerno.

Gli attori della scuola italiana vivono, quotidianamente, sul piano operativo, il paradigm-shift dall'integrazione all'inclusione: la prospettiva che in questa sede si ritiene di adottare per leggere questo cambiamento di paradigma è di carattere storico. L'idea di integrazione è stata il faro che ha segnato il percorso della scuola italiana dalla Legge 517/77 ad oggi (Aiello, Corona & Sibilio, 2015), percorso che è considerato a livello europeo d'avanguardia ed eccellenza nell'attenzione a quelli che oggi definiamo Bisogni Educativi Speciali (Corona, 2014).

Tuttavia, nei quarant'anni che ci separano dalla Legge 517/77, il panorama dentro – e soprattutto fuori – le nostre scuole è mutato, in termini di contesto socioeducativo e di sensibilità culturale. In questo nuovo scenario, la prospettiva di «far posto» alla disabilità e il modello sotteso di «normalità» intesa come standard sono stati progressivamente erosi da una nuova sensibilità alla differenza intesa come «singolarità positiva», come apporto di ricchezza.

La didattica inclusiva muove, in questa prospettiva, verso il quadro più generale della necessità di adeguare meccanismi, schemi, modelli e ritmi dell'educazione formale ai *conceptual needs* dei nostri giorni ed alle condizioni oggettivamente mutate del fare didattica.

«La sempre maggiore complessità nelle nostre classi, dove si intrecciano i temi della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici, con le problematiche del disagio sociale e dell'inclusione degli alunni stranieri [rende] sempre più urgente adottare una didattica che sia denominatore comune per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale» (MIUR – Direttiva del 27 Dicembre 2012, p. 3).

Come riporta Dovigo nell'introduzione all'edizione italiana dell'*Index per l'inclusione*, in Italia, in questi anni, il vocabolo «inclusione» ha cominciato gradualmente a sostituire nei documenti e nei discorsi formali e informali quello tradizionale di «integrazione». Non si tratta di una mera sostituzione di termini, ma di un progressivo cambiamento di paradigma.

Secondo Dovigo, nell'idea di integrazione è all'opera un paradigma «assimilazionista», «fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fundamentalmente in funzione degli alunni "normali", e in cui la progettazione per gli alunni "speciali" svolge ancora un ruolo marginale o residuale. All'interno di tale paradigma, l'integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. Il successo dell'appartenenza viene misurato a partire dal grado di normalizzazione raggiunto dall'alunno disabile» (Dovigo, 2008, p. 12).

Ancora con Dovigo, «l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni — a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola» (Ibidem).

Percepire la differenza come singolarità positiva, metterla al centro dell'azione educativa, a sua volta implica l'abbandono di rigidismi disciplinari (e di conseguenti rendite di posizione), comporta l'adozione di una logica additiva, di una osmosi di competenze che miri alla percezione simultanea delle diverse prospettive, ad un atteggiamento nativamente poliprospectico.

La direzione con cui affrontiamo oggi i Bisogni Educativi Speciali non è polarizzata nel verso alunno – scuola (il supporto all'alunno disabile per raggiungere un presunto standard di adeguatezza), ma nel verso scuola – alunni (intervento sul contesto educativo per accogliere e valorizzare tutti). Ciò, operativamente tradotto, vuol dire che è fuori luogo chiedersi se l'alunno può seguire la programmazione di classe (eventualmente esentandolo in caso di risposta negativa, o comminandogli una riduzione di pena, con obiettivi minimi), laddove è piuttosto necessario chiedersi come modificare la progettazione didattica perché non sia fonte di esclusione.

Considerazioni di questo tipo mettono immediatamente in luce il legame indissolubile tra progettazione e didattica inclusiva. L'inclusione è una filosofia che coinvolge la progettazione a tutti i livelli, dalla microprogettazione dei singoli interventi didattici fino alla macroprogettazione dei contesti e delle strategie.

D'altronde, il MIUR, adottando nelle ultime indicazioni nazionali un lessico vicino alle teorie e alle metodologie sviluppate in ambito costruttivista, sottolinea il ruolo della progettualità in ambito educativo e la funzione del docente come regista-designer.

«La progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica» (MIUR, 2012, p. 17).

La didattica inclusiva, in altri termini, sposa felicemente la definizione di Laurillard (2013, p. 1) di insegnamento come scienza di design: «L'insegnamento non è una scienza teorica che descriva e spieghi i diversi aspetti del mondo naturale e sociale. Assomiglia di più a quel tipo particolare di scienze, come l'ingegneria, l'informatica, o l'architettura, il cui compito è di rendere il mondo un posto migliore: una scienza di design».

Questa prospettiva sembra essere stata adottata dai documenti recenti del MIUR che con la Direttiva del 27 Dicembre 2012 ha recepito il modello bio-psi-co-sociale proposto all'Organizzazione Mondiale della Sanità: «Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale – alunni con disabilità/alunni senza disabilità – non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psi-co-sociale» (MIUR, Direttiva del 27 Dicembre 2012, p. 1).

Nella prospettiva dell'ICF, «Il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o istruzionale, causata da un funzionamento, nei vari ambiti definiti dall'antropologia ICF, problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione della sua libertà e stigma sociale, indipendente dall'eziologia (bio-strutturale, familiare, ambientale-culturale, ecc.) e che necessita di educazione speciale individualizzata» (Ianes, 2005, p. 14).

La strada tracciata dalla direttiva citata ha due implicazioni immediate:

1. la presa in carico degli alunni che presentino Bisogni Educativi Speciali da parte degli insegnanti curricolari e, di converso, la valorizzazione della funzione del docente di sostegno quale risorsa per l'intero gruppo-classe;
2. una rinnovata centralità della progettazione didattica che, lungi dall'essere sviluppata per un alunno-tipo e adattata più o meno sensibilmente in contesti diversi, diviene necessariamente ancorata al contesto e rappresenta il primo motore dell'inclusione, perché in fase di progettazione è possibile prevedere e rimuovere ostacoli addebitabili non a prerogative dei soggetti che apprendono ma a pratiche di insegnamento che non tengono conto di tali prerogative.

È bene chiarire che la citata valorizzazione della funzione del docente di sostegno quale risorsa per l'intero gruppo-classe non è certo una prospettiva introdotta dalla recente direttiva MIUR. Questa interpretazione della funzione del sostegno risale esplicitamente alla Legge 104/92, la quale costituisce, insieme alla citata 517/77, il secondo pilastro della via italiana all'integrazione. Integrazione che non si è mai realizzata pienamente, divenendo nei fatti «integrazione a metà»:

«Il panorama che caratterizza complessivamente la scuola italiana è quello di una “integrazione a metà”, ossia di una situazione in cui, accanto a molte esperienze positive che possono essere identificate come “buone prassi” solidamente affermate all'interno delle strutture scolastiche, si registra tuttavia il permanere di numerose difficoltà riguardo a diversi aspetti dell'attività integrativa nelle scuole» (Dovigo, 2008, p. 9).

La prospettiva diviene, in questo senso, quella di una necessaria continuità – dall’integrazione all’inclusione – che recuperi la portata storica innovativa del percorso della scuola italiana verso l’integrazione, senza per questo rinunciare a evolvere in direzione dell’inclusione: «l’integrazione degli alunni con disabilità ha certo introdotto una variabile dirompente, ma una gestione dell’integrazione come quella attuale non riesce a far evolvere la didattica ordinaria in una direzione realmente inclusiva» (Ianes, 2014, p. 12).

La scuola della didattica inclusiva supera, per forza di cose, il modello dell’insegnante di sostegno in rapporto uno-a-uno con l’alunno disabile.

Con questo, non si vuole negare il valore della figura dell’insegnante di sostegno. Come scrive Dario Ianes, «l’insegnante di sostegno della scuola italiana è stato una figura professionale importante per il contributo che ha dato all’integrazione scolastica degli alunni con disabilità negli ultimi quasi quarant’anni» (Ianes, 2014, p. 13). Il rapido mutamento del panorama socioeconomico e culturale ha però messo in discussione il ruolo dell’insegnante di sostegno dedicato esclusivamente ad un alunno, ed è ormai acquisito in tutti gli ordini di scuola che il docente di sostegno sia una figura di supporto per l’intero gruppo-classe.

La composizione delle classi odierne è complessa. In questa complessità, l’insegnante di sostegno ha imparato a muoversi, a mettere a frutto l’esperienza, maturata nel rapporto con le disabilità, per proporre soluzioni che valorizzino le differenze e offrano possibilità di partecipazione e di espressione a tutti gli alunni senza per questo cadere nella trappola dell’omologazione.

Occorre, però, abbandonare con decisione la logica della delega:

«Pensare all’insegnante di sostegno come figura del sistema non significa delegare a lui tutti i compiti connessi alla formazione degli allievi con disabilità o semplicemente allargare il suo intervento anche agli allievi con altri bisogni educativi speciali. Al contrario, conferirgli la funzione di perno della rete dei sostegni attivati in specifiche classi rappresenta un’esaltazione del suo ruolo nella prospettiva contestuale, dei coinvolgimenti di altre agenzie e delle famiglie, nel coordinamento e regolazione del progetto di vita e del piano annuale per l’inclusione» (Cottini, 2015, p. 1).

2 Flipped learning: che cosa rovesciamo?

La flipped lesson è «rovesciata» perché inverte l’ordine abituale dei tempi della didattica: tradizionalmente si ottengono le informazioni con una lezione frontale e successivamente si studia a casa; nella flipped lesson, almeno nell’inevitabile semplificazione che ne ha seguito il processo di diffusione, si studia a casa, prima, e si lavora in classe, insieme al docente, poi. L’accento, insomma, è caduto sull’inversione di tempi lavoro a casa/lavoro a scuola.

L’accezione che proponiamo qui è più vicina alla metodologia degli Episodi di Apprendimento Situati (EAS). Ad essere rovesciati non sono principalmente i tempi e il rapporto casa-scuola; oggetto del flipping sono le azioni didattiche:

cosa fa il docente e cosa fanno gli alunni.

Secondo la sintetica ed efficace ricostruzione elaborata da Rivoltella (2013), l'idea di una metodologia "flipped" viene messa a fuoco negli anni Novanta da Mazur (1991), all'Università di Harvard, che la finalizza a spiegare la funzione del computer nel processo di apprendimento; negli anni successivi viene ripresa e sviluppata in diversi contributi che parlano ora di «inverted instruction» e di «inverted classroom» (Lage, Platt & Treglia, 2000), ora di «classroom flip» (Baker, 2000) fino a diventare uno slogan («Flip your classroom!»), entrando nell'uso comune.

Il concetto di flipped learning, oggi, serve a declinare uno dei possibili usi della blended instruction, ovvero l'impiego di tecnologie per rendere disponibili agli studenti materiali sui quali svolgere attività di apprendimento prima di confrontarsi con il docente.

Nella flipped lesson si ottengono le informazioni esplorando liberamente materiali eterogenei pre-selezionati dal docente, e ci si confronta successivamente con il docente. La sequenza di svolgimento di un flipped learning object così articolato è scandita in tre fasi:

- un momento esplorativo, in cui il docente innesca la curiosità verso il nuovo argomento attraverso uno stimolo e fornisce agli studenti la possibilità di soddisfare questa curiosità tramite la libera esplorazione di testi (testo scritto, video, immagini, audio, mappe, games) preselezionati;
- un momento operativo, in cui le informazioni ottenute dallo studente nella prima fase sono utili a sostenere la produzione di un artefatto, attraverso lavori in piccoli gruppi;
- un momento di debriefing finale in cui l'artefatto elaborato nel secondo momento viene sottoposto a verifica critica mediante la presentazione e la condivisione.

Questa articolazione tripartita rappresenta una declinazione particolare di una scansione comune a diversi modelli di didattica attiva (Karplus & Butts, 1977; Lester, 1983; Rivoltella, 2013), basata sui momenti di attivazione, produzione, elaborazione. Nel momento dell'attivazione (fase esplorativa) al docente spetta il compito di «problematizzare un tema, delinearne i contorni, fornire prospettive per analizzarlo, trasponendo i contenuti disciplinari da una forma espositiva e risolutiva ad una problematica, dubitativa, ipotetica e lasciare agli studenti il compito di elaborare le loro strategie per proporre una soluzione» (Cecchinato, 2017, p. 109).

In questo modo, lo studente non si limita a recepire informazioni dal suo insegnante per poi studiarle e, allo stesso tempo, l'insegnante non esaurisce la sua funzione nel fornire quelle informazioni attraverso la lezione (Rivoltella, 2013).

Le logiche didattiche del problem solving, del learning-by-doing e del reflective learning si completano e si sostengono nell'approccio flipped: al centro della didattica c'è un'attività, gli apprendimenti sono sperimentati in prima persona, sono ricavati direttamente dallo studente, maturano attraverso l'esecuzione di un

compito e vengono, infine, rimodellati attraverso un'attività di discussione, rettificata, correzione guidata dal docente. Il sapere esperto dell'insegnante, infatti, è pienamente messo a profitto nella misura in cui viene interpellato dagli allievi, coinvolto nella soluzione di problemi, richiamato a fornire il suo punto di vista nella discussione di un caso (Rivoltella, 2013).

Il rapporto di una tale logica con le tecnologie non è meccanico: l'approccio flipped rappresenta «un approccio integrale (e integrato) all'insegnamento che, certo, nel caso dell'utilizzo di dispositivi digitali mobili trova la propria applicazione preferenziale, ma che funziona a prescindere dalla loro presenza» (Rivoltella, 2013, p. 52).

Un rapporto aperto ma critico, quindi, con la tecnologia, lontano dalle retoriche tecnocentriche (Ranieri, 2011), che ben si coniuga con l'attuale tendenza ad una "digitalizzazione consapevole". Negli ultimi anni, infatti, una maggiore consapevolezza critica nella riflessione in ambito educativo e l'impegno, notevole e in gran parte volontaristico, sostenuto dal corpo docente in direzione della digitalizzazione, da un lato, e l'evoluzione delle tecnologie verso l'ambito personale e sociale, dall'altro, hanno delineato un possibile momento di superamento del rapporto ambivalente instauratosi tra scuola e ICT, un «ragionevole consenso su alcuni possibili punti di incontro tra potenzialità della tecnologia e qualità metodologica» (Bonaiuti, 2009, p. 8).

L'approccio flipped, dunque, lavora in direzione del superamento della appropriazione delle tecnologie secondo il frame operativo della lezione 1.0 (superstrumento di rappresentazione che affianca il docente nella sua didattica frontale) (Rivoltella, 2009) che ha caratterizzato a lungo la didattica italiana.

La tecnologia scompare, diviene trasparente secondo la felice espressione di Norman (1999, p. 1) «la tecnologia migliore è quella che non si vede», muove sullo sfondo la propria fisicità ingombrante per portare in primo piano l'interfaccia, l'aspetto manipolativo, stabilendo continuità e familiarità (fondamentali per docenti e studenti) con strumenti noti utilizzati in contesti differenti.

In questo quadro, si afferma la parola chiave della mediazione, nel senso della «traduzione» degli oggetti culturali (forme e testi) entro ambienti e strumenti che consentano una loro articolazione funzionale, e nel più ampio senso della condivisione di esperienze, della creazione di comunità di pratica. La mediazione, in questo senso, rende possibile considerare la flipped lesson come lo scenario operativo in cui la progettazione inclusiva incontra la media literacy in maniera efficace.

Il momento esplorativo, punto di partenza del percorso flipped così concepito, comporta naturalmente la multimodalità, ovvero l'approccio ad un argomento secondo diverse chiavi di accesso, favorendo la flessibilità cognitiva (Jacobson & Spiro, 1995) e la moltiplicazione dei punti di accesso alla conoscenza (Gardner & Sosio, 2010).

Proprio l'idea di chiave d'accesso, o di tecnologia come volano dell'accessibilità (e, chiaramente, dell'accessibilità come fattore imprescindibile del processo di inclusione) è il legame qualificante (concettuale e operativo) tra media e

inclusione (Corona, Cozzarelli & Di Tore, 2013).

In sostanza, i materiali che il docente seleziona e prepara per la fase esplorativa, basata sulla logica didattica del problem solving, verranno proposti attraverso una serie di canali e di tipologie testuali (qui la locuzione è utilizzata in accezione ampia, intendendo per «testo» anche video, immagini, ecc.) realizzando in maniera naturale una traiettoria inclusiva (studenti con differenti esigenze si rivolgeranno a differenti tipi di testo) e un percorso di esplorazione di media differenti. Con Lage e colleghi (2000, p. 39), possiamo affermare che «la classe capovolta consente esplicitamente agli studenti con un particolare stile cognitivo di selezionare i metodi più indicati per quello stile».

Affrontare lo stesso argomento attraverso una molteplicità di canali, di supporti, di contenuti, aiuterà a favorire la presa d'atto di un'equivalenza semantica (sempre imperfetta, mai totale) tra i diversi sistemi e collaborerà a sviluppare una fruizione critica e consapevole, quella «capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente i diversi aspetti dei media a cominciare dai loro contenuti» citata dalla UE a proposito di media literacy (Comunicazione UE 833/2007).

Le due successive fasi previste dall'impianto «flipped», orientate a un processo di produzione basato sulle informazioni ottenute nella prima fase (learning by doing), e a un processo di autovalutazione critica e di condivisione del lavoro (reflective learning), coinvolgeranno nuovamente il rapporto con i media, calando lo studente in un ruolo di creatore di contenuti che supera il ruolo di lettore senza diritto di replica. Si lavora, dunque, in direzione dell'acquisizione delle componenti fondamentali della media literacy, solitamente indicate con le cinque «c»: Culture, Critical, Creative, Comprehension, Citizenship. L'occasione offerta dall'approccio flipped sta, intendendo la Media Education come processo intenzionale ed esplicito finalizzato all'acquisizione delle competenze relative alla Media Literacy, nell'offrire la possibilità di un approccio «in situazione» in cui la riflessione sui media nasce dalla necessità di utilizzo degli stessi in veste di lettore, di scrittore, di critico.

Da questo punto di vista, l'accezione proposta della flipped lesson sembra rispondere naturalmente ad alcuni degli obiettivi individuati come prioritari dalla Legge 107 e del PNSD. Più specificamente, per quanto riguarda la Legge 107, i riferimenti più immediati sono ai seguenti obiettivi esplicitamente indicati nel testo:

- f) alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini;
- h) sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo [...] all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media [...];
- i) potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio (30-7-2015 Supplemento ordinario n. 44 alla Gazzetta Ufficiale Serie generale, n. 175).

Per il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale), documento di indirizzo del MIUR (2015) per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era

digitale, l'idea proposta di flipped learning trova riscontro nelle seguenti azioni:

- STRUMENTI
 - Azione #4 – Ambienti per /a didattica digitale integrata;
 - Azione #6 – Linee guida per politiche attive di BYOD (Bring Your Own Device).
- COMPETENZE E CONTENUTI
 - Azione #74 – Un framework comune per le competenze digitali degli studenti,
 - Azione #15 – Scenari innovativi per lo sviluppo di competenze digitali applicate;
 - Azione #23 – Promozione del/e Risorse Educative Aperte e linee guida su autoprodotto dei contenuti didattici.

Si è insistito, in questo testo, sull'idea di «scenario operativo». Con questo, non si è voluto intendere un'idea di «fare» fine a se stessa. Piuttosto, recuperando ancora una volta una prospettiva storica, si vuole sottolineare come i suddetti «scenari operativi» rappresentino l'*ubi consistam* delle strategie globali, in assenza dei quali gli indirizzi rimangono dichiarazioni d'intenti. Sottolineiamo, con Calvani (2009, p. 1), come il rapporto della scuola italiana con le tecnologie sia stato, a lungo, ambivalente: «Nonostante programmi e iniziative per l'introduzione delle nuove tecnologie nella scuola siano attivi e sostenuti da ingenti investimenti da oltre venti anni, allo stato attuale non risultano chiare evidenze della loro efficacia».

Concetti come inclusione e media literacy non sono ascrivibili ad ambiti specifici o settori definiti del sistema di istruzione, ma ne rappresentano l'infrastruttura e l'identità, e il PNSD pone più che mai la necessità di individuare framework operativi che siano in grado di tradurre in pratiche didattiche gli atti di indirizzo.

3 Un esperimento di flipped university

Il progetto «Flipped inclusion: theoretical and experimental framework for an augmented classroom» muove dalle considerazioni esposte. Il percorso, in fase di avvio presso l'Università degli Studi di Salerno, si snoda in macro e meso-progettazioni di contesto, da cui deriveranno produzione cooperativa, micro-progettazioni contestualizzate (MIPC) frutto, a loro volta, delle azioni di cooperative planning, sviluppate secondo fasi generali di Esplorazione, Ideazione, Progettazione e Sperimentazione sul campo.

Dalla condivisione e dal confronto delle sperimentazioni di modelli inclusivi didattico-educativi, la ricerca, rivolta a studenti e docenti, mira a far emergere, con una campionatura documentale, la fattibilità, le potenzialità e l'utilità dell'implementazione del modello flipped classroom. Le attività presso l'Università di Salerno stanno attualmente coinvolgendo studenti dei corsi di forma-

zione primaria e infermieristica pediatrica e docenti in formazione (Tirocinio Formative Attivo e Docenti di Sostegno).

Vengono applicate varie strategie di «didattica inclusiva», attraverso azioni che contraddistinguono da tempo l'intero gruppo di lavoro dell'Università di Salerno, in tema di Pedagogia e Didattica Inclusiva. Il percorso formativo proposto mira a generare negli educatori e negli insegnanti consapevolezza circa le potenzialità comunicative dei media digitali e del Web 2.0 (sistemi di messaggistica, social network, blog, forum, cellulare, ecc.).

Il percorso si propone di fornire agli insegnanti gli strumenti per strutturare un iter attraverso l'integrazione dei media nelle pratiche didattico-educative, attraverso un approccio integrato che unisca attenzione per lo situazione di classe e conoscenza approfondita del mezzo, senza rincorrere facili entusiasmi tecnologici.

Esso prevede i seguenti stimoli: e-board in classe, il blog come strumento didattico, gli strumenti di authoring in aula, social network per la didattica, avendo la media education come prospettiva di riferimento.

Sul versante metodologico, il percorso è rivolto alla costituzione e al mantenimento di una comunità di pratica online, orientata al flipped classroom model, all'interno della quale produrre conoscenza, strumenti, risorse utili per il docente. Il progetto si ispira al lavoro e alle teorie sulle comunità di pratica di Wenger (1998). Nello specifico, possiamo definire una comunità di pratica come un gruppo sociale che ha l'obiettivo di produrre conoscenza organizzata e qualitativamente significativa attorno a un tema specifico, mettendosi a disposizione del gruppo e condividendo con questo le proprie conoscenze, ricerche ed esperienze, con il fine di un miglioramento collettivo del gruppo a partire da una forte consapevolezza delle conoscenze possedute.

Dalla condivisione e dal confronto delle sperimentazioni di modelli inclusivi didattico-educativi, la ricerca mira a far emergere la fattibilità, le potenzialità e l'utilità dell'implementazione del modello flipped classroom, nello sviluppo del pensiero pro-attivo, critico, interrogativo (problem solving, problem finding).

La sperimentazione proposta è un'applicazione peculiare della flipped, perché centrata sul fornire strumenti idonei di decodifica per un uso critico e consapevole delle nuove tecnologie e dei contenuti offerti dalla comunità online. In tal senso, la flipped classroom, unitamente all'applicazione di altre metodologie, potrebbe proporsi come modello didattico inclusivo di media education, tale da consentire ad ognuno un consapevole contributo alla creazione di cultura condivisa.

4 Conclusioni

La sperimentazione è appena entrata nella sua fase attiva, dopo un primo momento dedicato alla selezione e alla taratura degli strumenti rispetto ai differenti gruppi di studenti/docenti interessati. Non è possibile quindi, allo stato attuale, trarre conclusioni, sia pure provvisorie. Il presente lavoro vale quindi

come comunicazione preliminare dell'avvio della ricerca e come esposizione del quadro concettuale e contestuale nel quale la ricerca affonda le radici. Sarebbe inopportuno, però, non registrare il clima positivo e di favore con cui la sperimentazione è stata accolta dagli studenti e dai docenti coinvolti, indice di una sensibilità diffusa, attenta alle proposte metodologiche e interessata a un utilizzo funzionale, consapevole e critico dei media. L'approccio situato sembra rispondere, almeno a una prima impressione, all'esigenza di provare sul campo impianti metodologici innovativi e di consentire una riflessione concreta che si emancipi, ovviamente senza prescindere, dagli aspetti tecnici da un lato e da quelli teorici, dall'altro, per ancorarsi alla dimensione didattica.

Bibliografia

- Aiello, P., Corona, F., & Sibilio, M. (2015). Ipotesi di evoluzione funzionale dell'insegnante di sostegno in Italia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 21-34.
- Baker, J. (2000). The «classroom flip»: Using web course management tools to become the guide by the side. *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, 9-17.
- Bonaiuti, G. (2009). *Didattica attiva con la LIM*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2009). L'introduzione delle ICT nella scuola. Quale razionale? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, 9-14.
- Cecchinato, G. (2017). Flipped Classroom: riflessioni per la ricerca educativa. In P. G. Rossi & C. Giacconi (Eds), *Micro-progettazione: pratiche a confronto* (pp. 105-112). PROPIT, EAS, Flipped Classroom. Milano: FrancoAngeli
- Corona, F. (2014). *Special Educational Needs*. Roma: Aracne.
- Corona, F., Cozzarelli, C., & Di Tore, P. A. (2013). Cloud-Learning: A New System for Inclusive, Simplifying, Networked Learning. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 4(4), 47-52.
- Cottini, L. (2015). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth & M. Ainscow (Eds). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson, 2008.
- Gardner, H., & Sosio, L. (2010). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015a). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 35-53.
- Ianes, D. (2015b). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Nuova edizione. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Jacobson, M. J., & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12(4), 301-333.
- Karplus, R., & Butts, D. P. (1977). Science teaching and the development of reasoning. *Journal of Research in Science Teaching*, 14(2), 169-175.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Lester, F. K. (1983). Trends and issues in mathematical problem-solving research. *Acquisition of mathematics concepts and processes*, 229-261.
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. New York: Routledge.
- Mazur, E. (1991). Can we teach computers to teach. *Computers in Physics*, 5(1), 31-38.
- MIUR – Direttiva del 27 Dicembre 2012. *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf> [Accesso 10.10.2017].
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf [Accesso 10.10.2017].
- MIUR (2015). Piano Nazionale Scuola Digitale, <http://bit.ly/2eJ14sK> [Accesso 15.09.2017].
- Norman, D. A. (1999). *The invisible computer: why good products can fail, the personal computer is so complex, and information appliances are the solution*. Cambridge: The MIT press.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) (Ed.) (2002). *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa: ETS.

- Rivoltella, P. (2009). *La LIM a scuola: aspetti didattici*. Paper presented at the La scuola digitale: lavorare con la LIM in classe tra didattica e apprendimento, Milano, Università Cattolica, http://www.cremit.it/public/documenti/Pubblicazioni/Atti%20di%20convegni/convegno%20LIm_marzo2009/Abstract-Antonietti_Rivoltella.pdf [Accesso 01/10/2017].
- Rivoltella, P. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situati*. Brescia: La Scuola.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.