



Flipped Inclusion, tra Complessità pandemiche ed ecosostenibilità didattica

Flipped Inclusion, between pandemic complexities and didactic eco-sustainability

Tonia De Giuseppe

Università degli Studi di Salerno - tdegiuseppe@unisa.it

Eva Podovšovnik

Università di Primorska-Slovenia

Maria Annarumma, Annalisa Ianniello, Felice Corona

Università degli Studi di Salerno

ABSTRACT

The period of the pandemic crisis highlighted the socio-psycho-anthropological need to stem the phenomenological-emotional complexities as an emergency training node, already investigated in the theoretical framework of the Flipped Inclusion model in the pre-Covid Sars-2 era. In this regard, a transformative didactic action is necessary, capable of transcending dialogic-relational mutisms, to give voice to the plurality of emotional alphabets, through tensive-inclusive, maieutic-democratic educational processes. The Flipped Inclusion in experimentation at the University of Salerno since 2014, was born as a democratic model of existential planning (Margiotta, 2014) and conflict management, which traces the inclusive principles of Education for Sustainable Development of the 2030 Agenda, to promote emotional awareness, through a systemic, recursive modular macro-project architecture. From the data that emerged in the first phase of experimentation, the interest in continuing research by investing in ecological-emotional teaching emerges to address the emergent emotional phenomenologies of Covid Sars-2 complexity.

Il periodo da crisi pandemica ha evidenziato come nodo formativo emergenziale, già indagato nell'impianto teorico del modello Flipped Inclusion in epoca pre-Covid Sars-2, il bisogno socio-psycho-anthropologico di arginare le complessità fenomenologico-emozionali. A tal proposito, risulta necessario un agire didattico tras-formativo, capace di trascendere *mutismi* dialogico-relazionali, per *dare voce* alla pluralità di alfabeti emozionali, attraverso processi educativi tensivo-inclusivi, maieutico-democratici. La Flipped Inclusion in sperimentazione all'Università di Salerno dal 2014, nasce come modello democratico di progettazione esistenziale (Margiotta, 2014) e gestione delle conflittualità, che ripercorre i principi inclusivi dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, per promuovere processi di consapevolezza emotiva, attraverso un'architettura macroprogettuale sistemica, ricorsiva me

odulare. Dai dati emersi nella prima fase di sperimentazione, emerge l'interesse a proseguire la ricerca investendo nella didattica ecologico-emozionale per fronteggiare le emergenziali fenomenologie da complessità Covid Sars-2.

KEYWORDS

Eco-Sustainability, Pandemic, System, Complexity, Emotion.
Ecosostenibilità, Pandemia, Sistema, Complessità, Emozione.

Introduzione- La fenomenologia ecosostenibile delle emozioni¹

Nella permanente sospensione *alter-egoica* tra contesti reali-virtuali e virtuali-reali, amplificata dagli effetti pandemici da Sars-CoV-2, si assiste all'emersione di nuove espressioni di complessità (Morin, 1985), che in una società cross-mediale già permeata da modelli di inaridimento dei sé divenuti frangibili (Khan, 1992), in-viluppati in aporie di auto-referenzialità, amplifica dilezioni e modelli egoico-narcisistici.

La tensione permanente tra status di riappropriazione autopoietica e forme spastiche di s-confinamento dei sé nel noi, rese insostenibili nella crisi pandemica, stanno sollecitando incosapevoli forme di *strabismo senso-percettivo emozionale* (De Giuseppe & Corona, 2020a) con primati *ontico-ontologici di un Esser-ci* (Heidegger, 1927), quale bisogno di affermazione, accettazione e visibilità online ed offline.

Ciò favorisce implicitamente una formazione diffusa di personalità emotivamente dismorfiche che, nel tendere a nichilistici modelli di *trasvalutazione di valori* (Nietzsche, 1983), evidenziano difficoltà nell'instaurare legami interumani di autentica comunicatività incarnata *autoregolata*.

Questa tendenza, non gestita da un educativo assiologicamente connotato, rischia di contribuire ad una produzione di disincanto, in una proliferazione di *orizzonti emozionali* disregolati (De Giuseppe, Corona, 2020). A tal proposito, risulta necessaria la progettualità di un agire didattico tras-formativo, capaci sia di trascendere *mutismi* dialogico-relazionali, sia di *dare voce* disciplinata alla pluralità di alfabeti emozionali, attraverso processi educativi tensivo-inclusivi, maieutico-democratici (De Giuseppe, 2018).

In tal senso, il modello multi-sistemico Flipped Inclusion (FI), sperimentato dal 2014 presso l'Università degli studi di Salerno, continua ad investire in una progettazione esistenziale di formazione all'identità prosociale plurale-flessibile, previsionale-risolutiva, per promuovere processi e contesti inclusivi.

La nuova ricerca ampliare i presupposti scientifici del modello FI, attraverso nuove trasposizioni di epistemologie multifocali, come quella del modello modale

1 Tonia De Giuseppe Ha curato l'organizzazione del capitolo e scritto il paragrafo 1-L'Etica emozionale e la cultura sistemica di vicinanza-ecosostenibile della Flipped Inclusion. Eva Podovšovnik ha scritto il paragrafo 2- Flipped Inclusion e prima fase della ricerca: Meta Analisi. Maria Annarumma ha scritto il paragrafo 3- Fenomenologie della regolazione emotiva nella società della trasparenza in epoca Covid Sars-Cov2. Annalisa Ianniello ha curato il paragrafo 4-Contesto e relazioni, cognizione ed emozione: analisi traspositiva del modello di Gross nella ricerca didattica. Felice Corona ha scritto Introduzione e Conclusione e ha curato il coordinamento scientifico della ricerca.

di Gross (2015) e attraverso percorsi crossmediali di relazionalità sistemica in *G-Suite for Education*, sperimenta didattiche trasformative crossmediali per affrontare e a gestire le complessità restrittive socio-relazionali da emergenza Covid-Sars 2.

1. Etica emozionale e cultura sistemica di vicinanza-ecosostenibile della Flipped Inclusion

Il periodo da crisi pandemica ha evidenziato come nodo formativo emergenziale, già indagato nell'impianto teorico del modello FI in epoca pre-Covid Sars-2, il bisogno socio-psico-antropologico di arginare processi di estremizzazione emozionale, che si collocano tra *ottundimento emotivo* (quale forma di anestetizzata emozionalità) o *inondazione emozionale*. Infatti, la paradigmatica epistemologia pedagogica della pandemica complessità (Morin, 1985) da Covid Sars-2 colloca individui e collettività in status d'emergenza permanente, alla ricerca di ancoraggi su *etiche della relazionalità situata*. In particolare, le diffuse forme di *strabismo senso-percettivo emotivo* (De Giuseppe, 2018) che connotano la società della conoscenza in epoca Sars-Cov-2, inibendo i processi di *decentramento emozionale*, in cui l'individuo trascende individualismi sterili, produce *universi simbolici divergenti* e prospettive di significato alternative, che non consentono né di *sentire* l'alterità fondativa, né di incarnare profili di *reciprocità autentica* nello slancio vitale di sviluppo co-costitutivo. In particolare, l'isolamento restrittivo-pandemico, ha reso inderogabile il bisogno sociale di una concreta implementazione strategica dei modelli propulsivo-ri-generativi di educazione globale (Appadurai, 2012). Su ciò si radica, oggi più che mai, la mission già perseguita nel modello FI dal 2014, per promuovere un'equa ed equilibrata società della conoscenza, capace di fronteggiare ora più che mai l'emergenziale pandemizzazione di correlati psicosociali, connessi alle restrizioni da Covid- Sars 2.

La FI nasce come modello democratico di progettazione esistenziale (Maggiotta, 2014) e gestione emozionale: 1) multidimensionale; 2) multiprospettico; 3) corresponsabile; 4) prosociale. Avvalendosi delle connessioni tra le matrici semantiche ecologia- sostenibilità, economia, equità (Onu, 2015), organizzate in quattro fasi pro-generative di welfare ecosistemico, la FI si pone come modello volto a favorire processi evolutivi di consapevolezza regolativo-emotiva, ripercorrendo i principi inclusivi dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (Unesco, 2020) delineati dall'Agenda 2030, per coadiuvare visioni ecologico-sistemiche (Onu, 2015) e mission di Benessere Qualitativo dell'umanità (Unesco, 2020). Si punta così, alla trasformazione di personalità dalle competenze inclusivo-prosociali capaci di (ONU, 2015): 1) promuovere il benessere di tutti a tutte le età; 2) garantire un'istruzione inclusiva ed equa di qualità; 3) promuovere una crescita economica sostenuta, inclusiva e sostenibile; 4) ridurre le disuguaglianze.

Con il modello si investe nella formazione di identità inclusivo-plurali, dallo stile di vita (Dewey, 1916), rispettoso dei principi Unesco (2020) per promuovere: 1) sviluppo, 2) qualità, 3) equità, 4) inclusione, quali prerequisiti per lo sviluppo della persona e la diffusione di modelli d'agentività sostenibile supportati da approcci critico-interpretativi d'accessibilità universale (De Giuseppe, Ianniello, Corona, 2020c). Infatti, nel modello l'utilizzo strategico delle tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione che coadiuvano processi di facilitazione, negoziazione e mediazione, consente l'applicazione di sequenze ordinate in quattro fasi - azioni, interazioni, collaborazioni e cooperazioni a distanza- (Commissione delle Comu-

nità Europee, 2020) per un capability approach proattivo e prosocialmente inclusivo, radicato nei valori della Persona, cittadino digitale plurale.

L'immersivo incontenibile processo di digitalizzazione, di una *conoscenza in relazione* estremizzato nella crisi pandemica, non è esente dai potenziali rischi degenerativi, prodotti dalla pluriforme incidenza della virtualizzazione da emergenza, che produce a sua volta, un'acutizzata incapacità di riportare lo stato di arousal personale (di attivazione emotiva) entro livelli intermedi ottimali.

Si rende necessaria, pertanto, l'attivazione di processi educativi modellizzanti, per promuovere un'autogestione consapevole, capace di arginare sia le deviate forme d'emulazione dall'emozionalità oscillante e che incidono sulla co-costruzione di relazioni liquide e significativamente labili, sia sulle altre tipologie di deriva emozionali, quali causa di una totale disconnessione emozionale (De Giuseppe, 2020a). Una deriva emozionale mal gestita richiama al bisogno educativo di supportare i neo bisogni socio-psico-educativi di sostenibilità comunitaria e mutuo ri-conoscimento in modelli relazionali-integrati di *cittadinanza della conoscenza* (Corcoran et al., 2017) e riqualificazione ecostenibile- inclusiva.

Per questo motivo, la FI stimola alla auto-produzione di modelli di *vicinanza d'oltre confine*, che oggi più che mai, consentono forme d'interconnessione ubiquitaria transnazionale, per affrontare e gestire anche il quotidiano e forzato isolamento da pandemia. Infatti, la macro architettura progettuale FI è proiettata alla promozione di una *cultura sistemica dell'interdipendenza* e della *vicinanza*, attraverso la trasposizione didattica (Chevallard, 1985) di metodologie socio-psico-pedagogiche. Si investe in visioni di sostenibilità e modellizzazioni educativo-interpretative, capaci di favorire un qualitativo sviluppo sostenibile della persona e della società (Unesco, 2020), attraverso processi di autoconsapevole *gestione emozionale*.

Viene attribuita una centralità formativa all'educabilità intersoggettiva e alla capacità di gestione emozionale pro-sociale, volta ad arginare i derivati emozionali dell'iper-complexa *metamorfosi del sentire e del percepirsi*, per essere nel mondo (Merleau-Ponty, 1945). La logica connettivista del modello FI investe nella catalisi di un arousal intermedio, *emotivamente modulato*, garante di autocontrollo, di ripristino dagli stati di *iper o ipo-vigilanza*, che inficiano il processo di apprendimento e di regolazione emozionale.

Il radicamento in *visioni* fenomenologico-ermeneutiche (Heidegger, 1927), incidenti sugli stili d'apprendimento, cognitivi e d'attribuzione e sulla co-costruzione inclusiva di socio-contesti formali, informali e non formali consente lo sviluppo di ontologie duttilmente polisemiche, in perenne ri-progettazione strutturale bottom up, diacronica, e top down, sincronica (Urry et al., 2016).

Sono questi i presupposti epistemologici ed assiologici teorico- metodologici che collocano la FI sperimentata presso l'Università degli Studi di Salerno dal 2014 e attualmente in sperimentazione, come modello possibile per fronteggiare i derivati da status d'emergenzialità socio-psico-educativi, attraverso una didattica di *gestione-trasformativa* al ri-equilibrio sistemico-ecologico (Corcoran, et al. 2017), nell'interdipendenza ubiquitaria, per una promozione inclusiva di forme reticolari di socialità (Bronfenbrenner, 2002). L'utilizzo didattico di *schemi di significato* situati e interrelati (Mezirow, 2003) si rifa ad un'ermeneutica che riposiziona e ri-configura stock di conoscenze emotivamente disseminate, riprodotte in un bricoleur di nodali saperi interconnessi e collocati temporalmente per contesto formale, non formale e informale. Viene, in tal senso, ribadito il valore educativo della didattica semplessa (Sibilio, 2014) radicata in livelli di complessità crescente e logiche di scomposizione di macro unità problematiche in sottoproblemi (Berthoz, 2011).

L'architettura pedagogica della FI si pone come modello propulsivo cogenerativo di nuovi modelli comportamentali inclusivo-ecologico-prosociali, generati dalla e nelle interazioni situate agente-agente / agente-ambiente, agenti ambienti.

L'analisi de-costruttiva (Derrida, 1972) della FI stimola processi emotivo-decisionali in grado di inter-agire nei processi di ricostituzione prosociale-inclusiva del *self*, mediante 4 macro-fasi progettuali, trasformative (Mezirow, 2003), che si avvalgono sia della trasposizione didattica della Frame Analysis (Goffman, 1974), applicata seguendo un approccio top down e la prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 2002) organizzata in logica cooperativa bottom-up, dal micro al macro sistema.

L'algoritmo semantico della macro architettura progettuale della FI in matrice EIPS (Esplorare, Ideare, Progettare, Sperimentare) segue un procedimento sistematico, in una procedurale successione di funzioni di ciclica e sequenziale linearità, che ripercorre il computational thinking (De Giuseppe, 2020b).

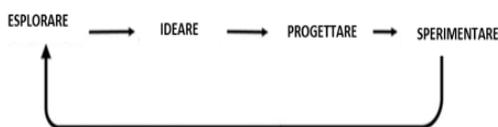


Fig. 1) Algoritmo semantico FI, modulare ricorsivo, lineare

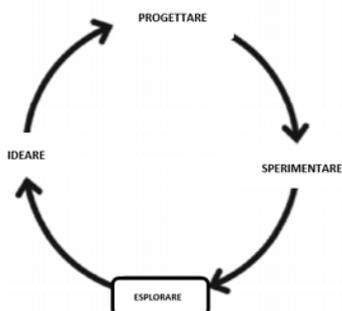


Fig. 2) Algoritmo semantico FI, modulare ricorsivo, circolare

Siamo in presenza di un'applicazione della didattica capovolta (Bergman, & Sams, 2012) integrata alla didattica semplessa (Sibilio, 2014), per cui la scomposizione dei problemi in sottoproblemi avviene in un ordine sequenziale ordinato, modulare e ricorsivo, che ripercorre il pensiero computazionale, ma anche l'analisi del frame di Goffman (1974), incentrato sulla co-costruzione delle reti semantiche emotivamente significative nei processi attivatori di conoscenze, abilità e competenze.

Le quattro macro fasi del modello sono:

1. (E) *Esplorare*- situazioni emotivamente rilevanti (Key), indagando attraverso per-corsi di categorizzazione selettiva emotivo-cognitiva, si investe nella costruzione di ontologie d'espressività emozionale in Inquiry learning (Kuhn, et al., 2000) , funzionali a selezionare risposte dalla coerenze interna.
2. (I) *Ideare*- la scoperta di correlati inquadramenti possibili (Frame) funzionali a delineare traiettorie discovered oriented (Bruner, 2009), per il disvela-

mento di una visione plurale/integrale dell'oggetto della conoscenza indagato.

3. (P) *Progettare*- procedure risolutorie nodo-concettuali metacognitive (Framing) di padronanza emotivo-interpretativa, in mastery learning (Bloom, 1971), per co-progettare tras-formazione della situazione-problema investigata e predisporre ad una co-costruzione plurale di contesti democratico-esperenziali inclusivi.

4. (S) *Sperimentare*- applicazione dell'*Experiential Learning* (Kolb, 1984) per regolare la risposta emotiva e l'individuazione di retroattive risolutività (Framework) in risposta a bisogni emotivi inquadrati mediante un processo attivo di auto ed etero-osservazione dell'esperienza vissuta.

Anche l'assessment del modello d'inclusività-àsistemica FI è organizzato perseguendo la prospettiva dialogico-ermeneutica dei processi educativi, che riposizionano il sé individuo in circolare fee il sé collettivo in una prospettiva proattiva di rivalutazione dei processi significativi volti oltre che alla cocostruzione di conoscenza e alle abilità di ordine elevato, soprattutto a processi rielaborativi di capability prosocial approach. In FI, la valutazione diventa di per sé un processo relazionale-formativo di corresponsabilità partecipata, che contribuisce a delineare approcci educativi all'alfabetizzazione ecologica (Corcoran, 2017). Per favorire la attivazione di feedback retroattivi atti a promuovere esperenzialità formative ecosostenibili, le quattro rubriche valutative (1-conoscenze/abilità; 2-competenze comunicative; 3- competenze cognitive/metacognitive; 4-competenze sociali/pro-sociali) sono organizzate in prospettiva bottom up, crescente, dal micro al macro descrittore (De Giuseppe, 2018), tenendo conto delle fasi procedurali e dei livelli cooperativi di complessità crescente (Sibilio, 2014).

Tutto ciò consente di superare intrinseci rischi epistemologici che riconducono il processo apprenditivo ad ottiche individualistiche a favore di prospettive epistemologico-antropologiche, d'impianto socio-culturale.

Lo studio pilota longitudinale-multi-prospettico di tipo interpretativo-descrittivo-trasformativo, multi-metodo è stato condotto tra il 2014 e il 2017, in spazi formali (corsi accademici, scuola) e informali dell'Università degli Studi di Salerno, ha coinvolto 1822 studenti.

Le ipotesi di ricerca verificate sono state: il modello promuove competenze pro-sociali inclusive; contesti in una prospettiva ecologico-sistemica inclusiva.

Le domande generali della ricerca (De Giuseppe, 2018) sono:

Domanda di ricerca 1): il modello di inclusione capovolto modifica il tuo metodo di studio e influenza gli stili di apprendimento, cognitivi e di attribuzione (comunicativi, relazionali, cooperativi), promuovendo la formazione di profili individuali e collettivi inclusivi e plurali?

Domanda di ricerca 2): La Flipped Inclusion influenza la promozione di contesti inclusivi?

I dati di ricerca sono stati raccolti attraverso l'integrazione di strumenti e metodologie di ricerca qualitativa e quantitativa.

La ricerca quantitativa è stata condotta attraverso: questionari in ingresso e finali; analisi comparativa delle schede strutturate di valutazione (monitoring) per livelli (fase individuale, di micro-meso-eso e macrogruppo) e di auto-valutazione (processing) per ruolo; 2) re-test a distanza di 3 anni dall'applicazione del modello FI ad un campione composto da 80 partecipanti (studenti e stagisti), per cui è stata realizzata una comparazione sincronica degli stessi per corso e per fasi dei percorsi; 3) la somministrazione in ingresso e in uscita ad un campione di 20 persone (studenti e stagisti) del Toronto Empaty Questionnaire funzionale alla decodifica

della cognizione sociale e alla valutazione della promozione del comportamento prosociale.

Il metodo qualitativo della ricerca si è avvalso sia di interviste con *mini-focus group* formati da 4 persone che della tecnica di ricerca etnografica, metodologicamente fondata, basata sulle osservazioni empiriche sul campo), valutazioni descrittive dei Learning Object prodotti. Si sommano, inoltre, i giudizi descrittivi degli artefatti emotivo-interpretativi, prodotti sia individualmente che in micro-meso-eso e macro-gruppo.

2. Flipped Inclusion e prima fase della ricerca: Meta Analisi

I dati relativi alla somministrazione del post-test effettuato tre anni dopo la sperimentazione sul campione di studenti che hanno partecipato alla ricerca, corroborano la fiducia circa la validità del modello FI, per la progettazione di processi e contesti di inclusione socio-sistemica, presupposto di ri-educazione all'esercizio della flessibilità regolatoria emotiva e comportamentale. Emerge, infatti una significativa prevalenza dei trend positivi.

In risposta alla prima domanda di ricerca relativa all'incidenza trasformativa del modello sugli stili d'attribuzione e profilo in prospettiva plurale inclusiva, emerge quanto segue (Fig.3):

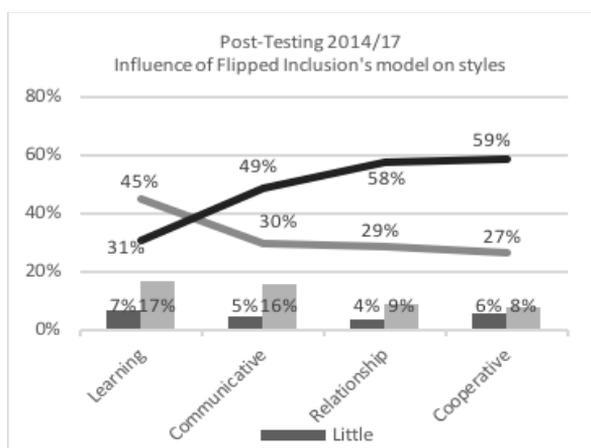


Fig. 3) Influenza del modello FI sugli stili 2014/2020

Il 45% dei partecipanti ha riscontrato un cambiamento nel proprio stile di apprendimento (conoscenze e abilità), il 45% nello stile di comunicazione, il 58% un impatto sullo stile cooperativo e il 59% sullo stile relazionale con la significativa ri-modulazione di *stili attributivi* (De Giuseppe, 2018), possibili predittori di migliori risultati relativi all'utilizzo delle *strategie di regolazione emozionale* sperimentate. Per il 6% del campione, il modello di inclusione capovolta non ha influenzato il loro stile di comunicazione (Fig. 1).

Inoltre, le evidenze scientifiche dimostrano che il 45% del campione ha percepito una modifica del profilo prosociale-inclusivo, presupposto per la costruzione di singolarità emotive che incarnano la pluralità psico-affettiva in un'ottica di sviluppo ecosostenibile (Fig.4).

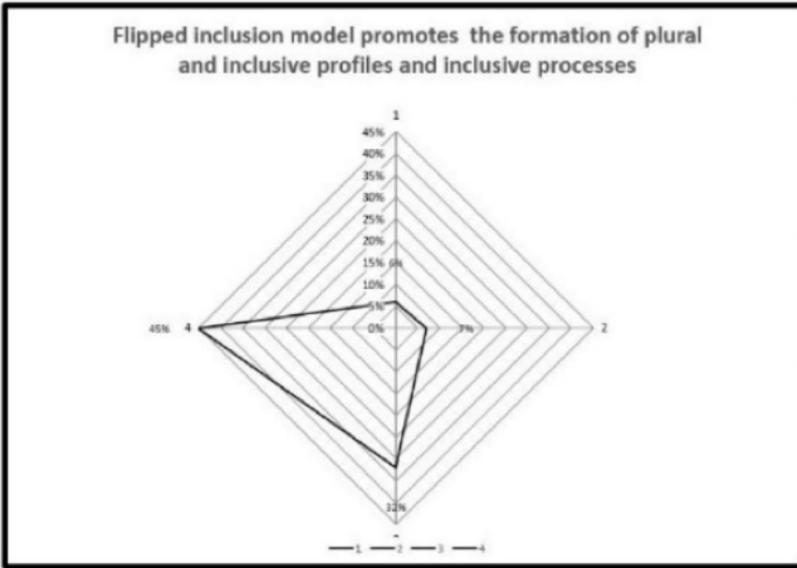


Fig.4 - Dati percentuale - Promozione di profili e processi inclusivi (De Giuseppe, Corona 2020a,p. 81)

L'analisi dei risultati sperimentali in risposta alla seconda domanda di ricerca ha evidenziato l'incidenza trasformativa del modello FI sulla promozione inclusiva dei contesti (Fig. 5).

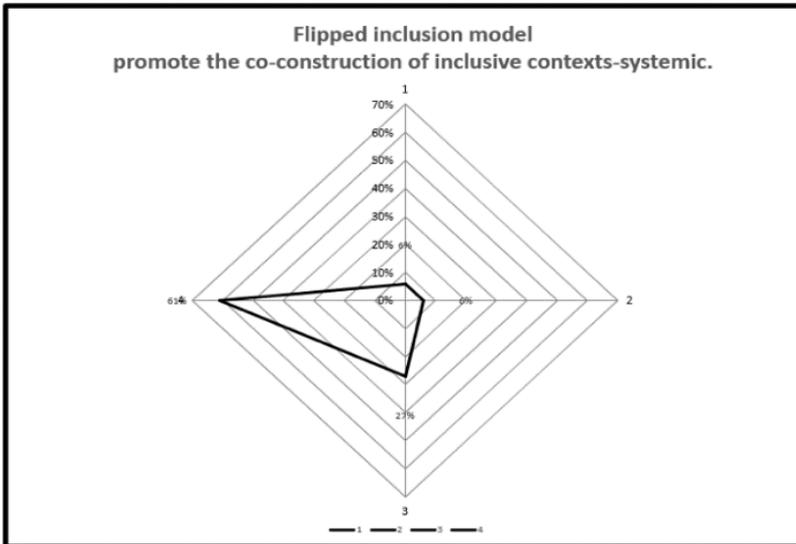


Fig. 5 - Dati percentuale - Promozione di contesti inclusivi (De Giuseppe, Corona 2020a, p. 81)

In conclusione, si può asserire che dai dati di ricerca quali-quantitativi emerge che il modello di inclusione capovolta ha favorito la promozione di un contesto inclusivo, attraverso una modifica del proprio stile di attribuzione in ottica pro-sociale. Tuttavia, il valore probabilistico delle conclusioni della ricerca educativa induce ad ampliare il campione; su questo si è fondata anche l'interesse a proseguire la ricerca.

3. Fenomenologie della regolazione emotiva nella società della trasparenza in epoca Covid Sars-Cov2

La *società della trasparenza* (Byung-chul, 2012) nella spirale emergenziale pandemica ha indotto a forme disfunzionali della vita emozionale, caratterizzate da profili anestetizzati o emotivamente instabili, incapaci di regolare pensieri, comportamenti e stati somatico-fisiologici, di utilizzare strategie di regolazione adattive degli stati emotivi. Le iperstimolazioni della realtà tecnoliquida stanno plasmando agiti emozionali in un permanente status d'emergenziale processualità fisiologica, attentivo-cognitivo-motivazionale che consente all'individuo di soddisfare solo immediate esigenze sociali, attraverso il perseguimento di scopi e micro-obiettivi di vita personale, privi di visioni ecologiche e missioni prospettiche sostenibili.

Il periodo da crisi pandemica richiama al bisogno di educare ad una modulazione consapevole e simultanea delle emozioni (Gross, 2015), capacità che è correlata al ruolo del contesto sociale e dei processi relazionali, al *benessere qualitativo della vita*, per la connessione del concetto di *salute* all'istanza psichica del sé, al *funzionamento emotivo* (Damasio, 2000). Mediante processi di regolazione emozionale, di gestione modulatoria delle risposte emotivo-affettive, l'individuo interagisce in modo efficace e funzionale alle circostanze situazionali, agli stimoli significativi provenienti dal contesto.

Se non opportunamente regolate e modulate, le emozioni possono indurre ad una maggiore rigidità, all'inazione paralitica, che si interpone alla realizzazione dell'autenticità del sé, allo sviluppo delle potenzialità individuali, o generare reazioni eccessive che non consentono di investire in pratiche riflessive e in processi di controllo inibitorio, problematiche che in una tale storica fase risultano molto più critiche. Non a caso, l'*assenza di meccanismi emotivo-modulatori* è correlata all'insorgenza di condotte disadattive, a varie forme di disagio psicopatologico all'internalizzazione e all'esternalizzazione di difficoltà sociali e di sviluppo pro-sociale.

La *genesì della regolazione emotiva* è rintracciabile in un nesso di interrelazione funzionale di *fattori sia intrinseci* (cognizione, sistemi neuro-fisiologici, meccanismi biologici) che *estrinseci* (legame psicoaffettivo primario, agenti socializzanti), a conferma che caratteristiche ambientali e interazioni sociali influenzano la capacità di regolare gli stati emotivi (Shaver, & Mikulincer, 2007).

A tal proposito, le evidenze scientifiche dimostrano che:

1. le finestre temporali di massima plasticità cerebrale nella capacità di modulazione emozionale caratterizzano le fasi evolutive infantile e adolescenziale, a cui si associano le maggiori modifiche somato-psicologiche;
2. i primissimi eventi psicosociali stressanti si associano ad un'incremento anatomico-strutturale di settori del corpo amigdaloideo, con riduzione dell'ippocampo, della corteccia prefrontale e alterazioni della densità delle spine dendritiche, con ripercussioni sui processi di gestione emotiva ;

3. pattern di interazioni pluri-ripetuti cablano l'introiezione di schemi mentali, di strutture affettivo-cognitive di rappresentazione simbolica dell'essere-in sé nel mondo;
4. l'incancrenirsi di posture ideo-affettive, di predisponente agentività cognitivo-emotiva, pur tendendo ad autosostentamento si ri-strutturano ricorsivamente nelle esperienze di socializzazione situata, per la neuroplasticità morfo-funzionale della circuiteria emotiva.

James J. Gross (2015), psicologo americano, considera le emozioni e la loro regolazione una funzione del continuo interscambio tra persona ed ambiente. Per il modello modale delineato dallo studioso, l'attività di regolazione emozionale è legata alle dinamiche del processo di generazione dell'esperienza emotiva, che si sequenzializza in quattro passaggi propedeutici-paradigmatici:

1. *Situazione*: emotivamente rilevante, reale o immaginata;
2. *Attenzione*: rivolta verso la situazione emotiva;
3. *Valutazione*: interpretazione dell'evento emotigeno;
4. *Risposta*: generazione della reazione emotiva con cambiamenti nei sistemi di risposta neurobiologici, comportamentali e fisiologici. (Fig.6-7)

Giacché ogni *risposta* emotiva può causare modifiche *situazionali*, tale modello prevede un ciclo di feedback dinamico-ricorsivo *Risposta (4) Situazione (1)*: l'individuo ha possibilità agentiva sui singoli step di elaborazione emotiva, dalla direttività *attentiva* alle *valutazioni* cognitive e *responsivo*-fisiologiche caratterizzanti l'esperienza emotiva (Gross, & Thompson, 2007).

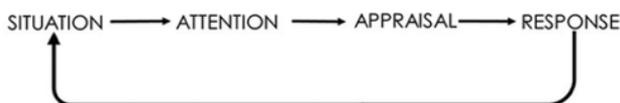


Fig. 6) Rappresentazione del processo di generazione dell'emozione in formato lineare (McRae, Gross, 2020 p.2)



Fig. 7) Rappresentazione del processo di generazione dell'emozione in formato circolare (Gross, 2015, p.4).

In tal senso, per Gross la regolazione delle emozioni avviene attraverso *cinque famiglie di strategie*, che si collocano lungo la sequenza del processo di generazione dell'emozione, le quali consentono di modificare, modularle, influenzare i livelli di risposta emotiva (Gross, 2014).

Le stesse sono correlate di *strategie selettive* (Fig.8-9) organizzate a seconda del momento in cui intervengono (English et.al, 2016).

1. *Selezione della situazione*, intesa come la scelta di azioni che permettono di elicitare stati emotivi piacevoli o di evitare l'esposizione a situazioni potenzialmente capaci di provocare emozioni indesiderate (strategia di *evitamento*).
2. *Modifica della situazione*, che mira ad intervenire sul contesto nel tentativo di produrre un'alterazione della situazione esterna, al fine di modulare l'impatto emotivo associato.
3. *Impiego dell'attenzione*, che influenza l'esperienza emotiva senza operare cambiamenti sull'ambiente circostante, attraverso il ri-orientamento del focus attentivo verso aspetti emotivamente non rilevanti o situazioni del tutto differenti (strategia della *distrazione*).
4. *Cambiamento cognitivo*, teso a modificare, mediante la reinterpretazione (strategia di *rivalutazione cognitiva*), il significato associato alla situazione; a riprocessare cause e future conseguenze della situazione contingente (strategia di *ruminazione*), nel tentativo di regolare ed accettare (strategia di *accettazione*) l'esperienza emozionale.
5. *Modulazione della risposta*, si traduce nella possibilità di influenzare la risposta emotiva modificando il livello fisiologico-comportamentale con cui l'emozione si manifesta, nel tentativo di inibire (strategia di *soppressione espressiva*) o intensificare i segni espressivi dello stato emotivo.

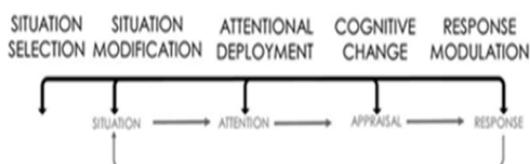


Fig. 8) Rappresentazione delle cinque famiglie di strategie organizzate sulla base del processo di generazione delle emozioni (McRae, Gross, 2020, p. 2).

Strategy family	Selected strategies	Example tactics (in job interview context)
Situation selection	Avoidance	Declining initial engagement with emotional situations (e.g., declining interview request)
Situation modification	Direct request	Taking action to influence a situation once engaged (e.g., asking to move interview to a private location)
Attentional deployment	Distraction	Directing attention (internal or external) away from the emotional situation toward nonemotional aspects of the situation or nonemotional situations (e.g., glancing at notes rather than the interviewer's face)
	Rumination	Recurrently directing attention toward causes and consequences of emotion (e.g., mentally replaying a moment in which the interviewer appeared to frown at your response)
Cognitive change	Cognitive reappraisal	Reinterpreting or reevaluating the emotional situation and/or your goals (e.g., telling yourself the interviewer was likely coached to not give overt positive feedback to applicants)
	Acceptance	Welcoming emotions with nonevaluative judgment (e.g., noticing and cultivating curiosity about manifestations of anxiety in the interview)
Response modulation	Expressive suppression	Preventing outward expression of internal emotional state (e.g., keeping face neutral to avoid expressing disappointment)
	Physiological intervention	Directly altering emotion-relevant physiology using actions or substances (e.g., slowing one's breathing rate)

Note. ER = emotion regulation.

Fig 9) Rappresentazione delle cinque famiglie di strategie, con le strategie selettive organizzate per fasi, correlate da esempi (McRae, Gross, 2020, p. 3).

Il modello modale, sequenziale-meccanicistico, delineato da Gross (2015) descrive strategie di gestione emozionale focalizzate sia sull'antecedente (*antecedent-focused*), ovvero messe in atto prima che venga generata la reazione emotiva (è il caso delle prime quattro famiglie di strategie), sia sulla *modulazione della risposta* (*response-focused*), sulla modifica degli output emotivi a livello fisiologico-comportamentale, linguistico-espressivo. Per Gross (2015) l'attività di

controllo emozionale può avvenire nei differenti livelli del processo emotivo, poiché ogni fase può essere oggetto di regolazione.

La ricerca dei meccanismi neurali e cerebrali che si attivano all'insorgenza dei processi emotivi e di regolazione emozionale ha suffragato l'inscindibilità del nesso cognizione/emozione (Wager et. Al., 2008). In tal senso, ogni comprensione è sempre *emotivamente tonalizzata* (Heidegger, 1927, p.265), per la continua e reciproca influenza di emozioni e regolazione emozionale sulla capacità di apprendimento degli individui, per l'interconnessione dei processi top-down (pensiero razionale-esecutivo) e bottom-up (emotivo-immediati/automatici).

Tale cornice teorica sembra scuotere dal *torpore* l'impellenza di un necessario *risveglio educativo*, volto all'acquisizione della capacità di identificare gli stati emozionali, di riconoscere e analizzare le strategie di regolazione emotiva come sfida del tempo presente, che sorregge le posture di un abitare etico (Gallerani, 2011).

4. Contesto e relazioni, cognizione ed emozione: analisi traspositiva del modello di Gross nella ricerca didattica

Le evidenze neurobiologiche e l'analisi dei correlati neurali del funzionamento emotivo, come da quanto analizzato ed evidenziato in precedenza, rappresentano uno stimolo propulsivo di orientamento verso le nuove prospettive di ricerca-azione del modello di progettazione esistenziale FI (De Giuseppe, & Corona, 2017), in sperimentazione dal 2014 presso l'Università degli studi di Salerno.

A tale scopo, la seconda fase della sperimentazione del modello FI, attualmente in corso, si colloca anche nel periodo storico epidemiologico da Covid-Sars19 e costituisce un esempio strategico rappresentativo del bisogno educativo immersivo con connotati di emergenza, che evidenzia anche nuove modalità di garanzia, 1) pari opportunità, 2) diritto allo studio, 3) partecipazione, 4) inclusione. Infatti, la prassi cooperativa, a partire dall'emanazione del DPCM del 24 Ottobre 2020 (contenente nuove misure in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19) e con la sospensione delle attività didattiche in Campania, confermata dall'ordinanza regionale n. 284 del 14 Novembre, è avvenuta in modalità e-learning, mediante l'ausilio di *G-Suite for Education*. Il nuovo studio esplorativo-descrittivo-trasformativo è orientato ad implementazioni traspositive di regolazione emozionale, che percorrono la logica modulare di Gross (2015) ed indaga contestualmente sull'uso comparativo, per l'apprendimento aperto e a distanza, di diversi strumenti di accessibilità Open e Distance Learning con piattaforme complex blended learning. Pertanto, sia per i riscontri emersi dalla prima fase di sperimentazione del modello FI, sia per fronteggiare i nuovi esasperati bisogni sociopsico educativi connessi all'emergenzialità da Covid Sars-2, è stata elaborata una trasposizione del modello multimodale di Gross (2015), che ripercorre le logiche dicotomiche lineari e circolari, ricorsive e modulare della matrice EIPS della FI (Fig.10).

Perseguendo i quesiti di ricerca della prima fase di sperimentazione, l'implementazione tra le fasi dei due modelli analizzati può essere così, sintetizzata:

1. Nella fase dell'Esplorare, si investe nella formazione di agenti trasformatori di contesti, capaci di rivisitare, mediante *inquiry learning* (Kuhn et al., 2000), contenuti emotivi prossimali.
2. Nell'Ideare- Analisi di problematiche emotivamente non rilevanti, o da ele-

menti della situazione investigata che creano disagio (*strategia della distrazione*), nel tentativo di modulare consapevolmente la propria esperienza emozionale (Kanske et al., 1991).

3. Nella fase Progettazione, per favorire l'attivazione di processi d'autoconsapevolezza attraverso la ricorsività semantica dell'algoritmo EIPS, si riflette sull'utilizzo della strategia di ruminazione (Martin, & Tesser, 1996) da pensiero ripetitivo orientato al sé, funzionale sia per la pianificazione di azioni risolutorie e previsionali, sia per stimolare attività di introspezione e problem solving.
4. L'ultima fase della struttura progettuale della FI Sperimentare. si punta a sviluppare la pratica del pensiero sistemico (system thinking), le abilità di valutazione e di giudizio, per attivare processi consapevoli di inibizione (*strategia di soppressione espressiva*) o intensificazione adattiva dei segni espressivi dello stato emotivo, evitando derive disfunzionali (Campbell-Sills et al.ii 2007).

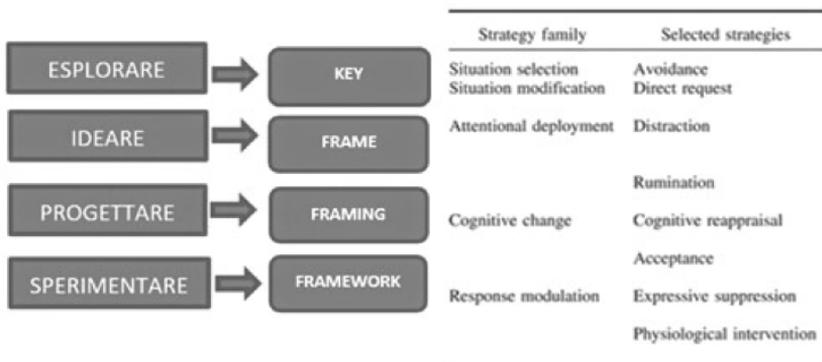


Fig. 10) Rappresentazione della famiglia di strategie e di strategie selettive delineate da Gross applicate nell'ambito delle fasi del modello FI.

Per la formazione di profili autodisciplinati, aperti alla transitorietà, al decentramento emotivo, il modello FI integrato con il modello di Gross consente "la circolare assunzione di prospettive e responsabilità diversificate" (Corona, De Giuseppe 2017, p.203) attraverso l'attivazione di un circuito interattivo di azioni umane co-responsabili e co-dipendenti.

A tal proposito, per la conoscenza del funzionamento dei processi e delle strategie di regolazione delle emozioni, in G-Suite la co-costruzione cooperativa degli artefatti inter-semiotici multimediali si avvale dell'ausilio di:

Documenti Google, come editor di testo per la produzione delle analisi sistematico-descrittive, emotivo-interpretative, delineate a partire dal contesto e dalle circostanze epistemiche dei soggetti elaboratori.

Presentazioni Google, in co-editing, per la co-creazione di diapositive informatiche visualizzabili in sequenza, volte a fornire un compendio (complesso e unitario) del corpus di conoscenze delineate.

Fogli Google, per la creazione di piani di progetto; gestione e monitoraggio dell'andamento delle attività; assegnazione di incarichi e ruoli.

Moduli Google, per creare e analizzare sondaggi personalizzati funzionali alle operazioni di pianificazione; schede di monitoring e di processing per la valutazione e l'autovalutazione degli artefatti

Per superare le barriere all'apprendimento, l'applicazione del modello FI in

Gsuite si investe sull'elaborazione di artefatti relativi all'analisi e al riconoscimento 1) del processo di generazione delle emozioni; 2) delle strategie di regolazione emotiva; 3) della consapevolezza dei processi di modulazione emozionale (Gross, 2015), mediante: display braille; screen reader e scorciatoie da tastiera; sottotitoli in tempo reale; le funzionalità dei Chromebook (come ChromeVox), in una rete di interazioni di accessibilità inclusiva.

L'attivazione dei processi di sintonizzazione emotiva, di co-costruzione relazionale, di scambio, dialogo e negoziazione sociale, anche nella virtualità cooperativa, formale, cross-mediale di G-Suite, investe nell'acquisizione della capacità di controllare esperienze e vissuti emozionali, di rispondere in modo efficace ai bisogni altrui e personali. L'utilizzo della suite di strumenti di *Google Workspace*, disponibili per il cloud computing e la collaborazione a distanza, applicato strumentalmente per perseguire gli scopi del modello FI è stato organizzato con la creazione di una classe virtuale in *Google Classroom*, piattaforma e-learning; la scelta dei componenti, la regolamentazione e l'assegnazione alternata dei ruoli (Leader, Controllore, Facilitatore, Elaboratore) mediante i servizi di audio/videoconferenza in *Google Meet*.

Attraverso la predisposizione di incontri prestabiliti online in *Google Calendar*, le analisi emotivo-interpretative, elaborate individualmente, vengono condivise in *Meet*, archiviate in *Google Drive*, ed utilizzate come punto di partenza per la creazione di nuovi prodotti multimediali gruppali, nel riflesso costitutivo di profili emotivo-policentrici modulati. In tal senso, la logica reticolare in FI, anche nell'applicazione in G-Suite, investe sulla riflessione esperienziale delle strategie di regolazione emozionale, sia attraverso la strutturazione dei singoli nodi epistemici-progettuali, che mediante la delineazione di artefatti micro-meso-eso e macro-gruppali (Bronfenbrenner, 2002).

In linea con il modello modale delineato da Gross (2015), la nuova prospettiva della ricerca sta ricercando risposte educative al bisogno sociale di contribuire ad una gestione emozionale fondata sul consapevole riconoscimento delle emozioni e delle strategie di regolazione emotiva. Mediante un processo di perenne ridimensionamento ontologico, in FI viene recuperato il ruolo emancipativo ed ever-sivo della co-partecipazione interattiva, correttivo *linfatico* per enucleare *forme di vita integrate* (emotività-conoscenza) e cablare schemi mentali votati al disciplinamento della "voce dell'Essere" (Heidegger, 1927).

Conclusioni

I risultati della sperimentazione obbligano ad una riflessione fenomenologica sull'esigenza di riedificazione prosociale-inclusiva del tessuto sociale e dei profili identitari, ai fini di una ricomprensione della vita emotiva, dell'esistenza nella sua completezza, nel tentativo di *abitare* il disincanto entropico-conoscitivo della dilacerazione culturale cross-mediale. In tal senso, l'azione educativa in FI si caratterizza per il suo investimento educativo nel *culto dell'emotività* (Lacroix, 2002). Per la formazione di Persone, capaci di modulare il processo generativo emozionale (Gross, 2015), ripristinare agiti disfunzionali e restituire un equilibrio sistemico nel pensiero, nel comportamento e nelle relazioni (strategie di regolazione emotiva), il modello FI investe nella stimolazione di processi cognitivi, attentivi, e di decision making per gestire complesse esigenze situazionali.

Nell'intessere la sociale necessità di dischiudere un'umanità autentica, intenzionalmente atteggiata, orientata alla Qualità di vita, il modello FI sollecita la tras-

formazione ontologica delle nuove fenomenologie, agenti sintetici capaci di coordinare comportamento espressivo e disposizioni pro-sociali all'azione. Si rivela, in tal senso, la ri-costruzione educativa dell'Esserci come essere-nel mondo, interprete della condizione presente, "emotivamente situato nel suo essere stesso, e già sempre insediato in determinate possibilità" (Heidegger, 1927, p. 183).

Riferimenti bibliografici

- Appadurai, A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Bloom, B. S. (1971). *Mastery learning*. In J. H. Block. *Mastery learning: Theory and practice* (pp. 47-63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byung-Chul. H. (2012). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). *Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 542-559). The Guilford Press.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoirenseigné*. La Pensée Sauvage: Grenoble.
- Commissione delle Comunità Europee (2020). <http://www.europa.eu.int/comm/elearning>, last accessed 12/06/2020.
- Corcoran, P. B., Weakland, J. P., Wals, A. E.J. (2017). *Envisioning futures for environmental and sustainability education*. Wageningen Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- Corona, F., De Giuseppe, T. (2017). *Metodologia Flipped tra sistemica inclusione e prospettive didattico-assertive*. *Formazione & Insegnamento*, 25, (2), 409-420
- Damasio, A. (2000). *Emozioni e Coscienza*. Milano: Adelphi.
- De Giuseppe, T. (2018). *Flipped Inclusion. L'impianto teoretico tra bisogni emergenti e prospettive epistemologiche*. Differenze. Roma: Aracne.
- De Giuseppe T. & Corona F. (2020a). *Flipped Inclusion Between Educational Emergencies and Transformative Socio-Semiotic Didactics* In J. Delello (a cura di) *Disruptive and Emerging Technology Trends Across Education and the Workplace*. (pp. 52-89). Pennsylvania (USA): IGI Global.
- De Giuseppe, T., Ianniello, A., Corona, F. (2020c). *The Transformativity of the Flipped Inclusion Model, between Anthropocentric Ergonomics of Social Capital, and Ecological-Systemic Empowerment*. *Information*, 11, pp. 1-35.
- Derrida, J. (1972). *Positions*. Paris: Minuit (trad. it.) M. Chiappini, & G. Sertoli (1999) *Posizioni*. Verona: Bertani.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan, New York
- English, T., Lee, I. A., John, O. P., & Gross, J. J. (2017). *Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals*. *Motivation and emotion*, 41(2), 230-242.
- Gallerani, M. (2011). *L'abitare etico*. Napoli: Loffredo.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Roma: Armando.
- Gross, J.J. (2015). *Emotion regulation: Current status and future prospects*. *Psychological Inquiry*, 26 (1), 1-26.
- Gross, J.J., Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi (1927).
- Kanske, P. & Heissler, J., Schönfelder, S., Bongers, A., Wessa, M. (1991). *How to Regulate Emo-*

- tion? Neural Networks for Reappraisal and Distraction. *Cerebral cortex*, 21, 1379-88.
- Khan, M.M.R. (1992). *Lo spazio privato del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuhn, D., Cheney R., Weinstock M. (2000). *The development of epistemological understanding*. *Cognitive Development*, 15, pp. 309-328.
- Lacroix, M. (2002). *Il culto dell'emozione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2014). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*. Lecce: Pensa.
- Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). *Some ruminative thoughts*. In R. S. Wyer Jr. (Ed.), *Ruminative thoughts* (pp. 1-47). Hillsdale, NJ Erlbaum.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9.
- Merlau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Nietzsche, F. (1983). *Crepuscolo degli idoli*. Milano: Adelphi.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E, accesso 11/01/2021.
- Puddu, L., Raffagnino, R. (2013) *Regolazione e disregolazione emotiva: apporti conoscitivi e applicativi per la psicologia forense*. *Psicologia e Giustizia*, 14, 1.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2007). *Adult Attachment Strategies and the Regulation of Emotion*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 446-465). The Guilford Press.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>, last accessed 12/06/2020.
- Urry, H.L., et. alii (2016). *Amygdala and ventromedial prefrontal cortex are inversely coupled during regulation of negative affect and predict the diurnal pattern of cortisol secretion among older adults*. *Journal of Neuroscience*, 26, pp. 4415-25.
- Wager, T. D. et. alii. (2008). *Prefrontal-subcortical pathways mediating successful emotion regulation*. *Neuron*, 5, pp. 1037-1050.