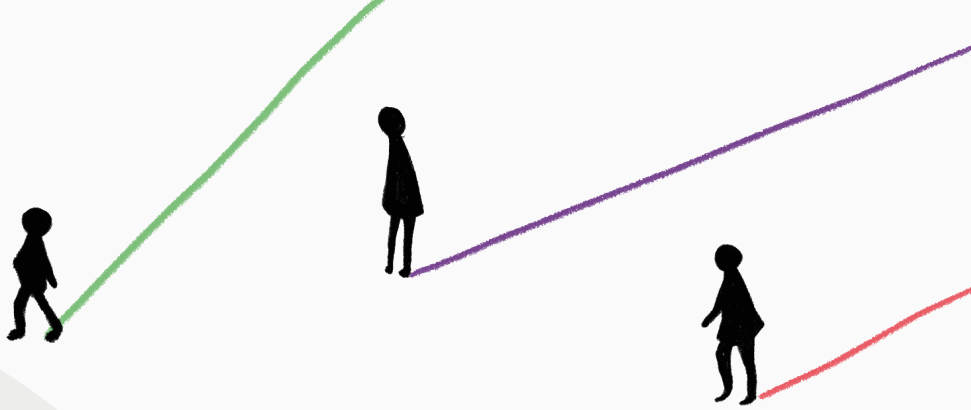
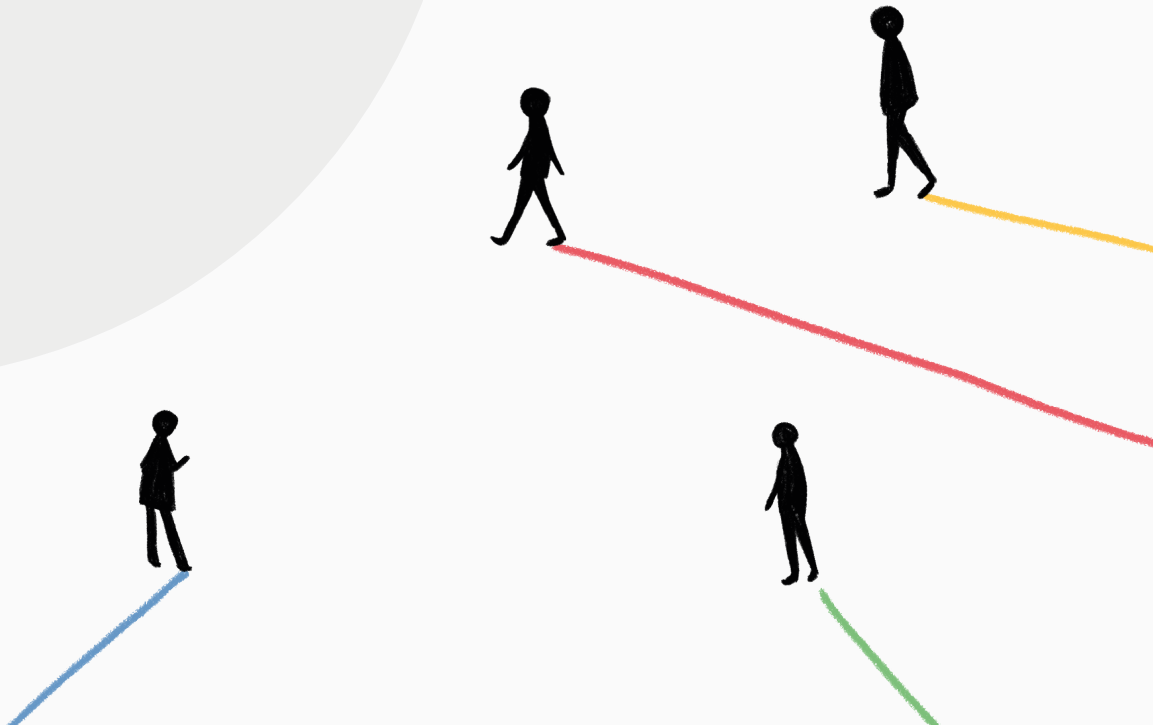


Laura Laricchiuta

LO SVILUPPO DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA NEL SISTEMA UNIVERSITARIO

dai bisogni del singolo
a un nuovo senso di comunità



Politecnico di Torino

Corso di Laurea Magistrale in Design Sistemico "Aurelio Peccei"

anno accademico 2022-2023

Lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva nel sistema universitario

dai bisogni del singolo
a un nuovo senso di comunità

Relatrice
Silvia Barbero

Correlatore
Alessandro Campanella

Candidata
Laura Laricchiuta

homo sum,
humani nihil a me
alienum puto

Terenzio, 165 a.C.

INDICE

01	**Introduzione**	9
	Il contesto sociale	11
02	**Il contesto universitario**	29
03	**Lo scopo dell'educazione**	49
04	**L'intelligenza emotiva**	61
05	**L'integrazione dell'EI**	75
	Obiettivi	76
	Proposte attività	80
	Come introdurre L'EI in università	82
	Integrazione nel corso	85
	Il percorso	88
	Formazione educatori	90
	Incontro conoscitivo	92
	Questionari iniziali	98
	Attività	108
	Questionari finali	124
	Conclusioni	127
	Bibliografia e sitografia	128

INTRODUZIONE

La seguente tesi di laurea nasce dalla volontà di comprendere alcune delle cause del malessere dei studenti impegnati con l'università. Non è difficile imbattersi in fatti di cronaca che vedono come protagonisti giovani studenti rimasti vittime di un sistema sociale, e di rimando educativo, altamente competitivo e disinteressato ai bisogni del singolo e che si trova ad affrontare solo, per di più colpevolizzandosi, i dolori che la società stessa ha contribuito a creare. Grazie a contributi bibliografici di alcuni filosofi e sociologi contemporanei si sono delineate le caratteristiche di questo sistema sociale, chiamato da Colamedici e Gancitano "società della performance" (2018). Si è conosciuta l'origine, molto lontana nel tempo e coincidente con la nascita della cultura occidentale e si è scoperto che effetti ha oggi sui cittadini e sugli studenti in ambito accademico, conseguenze che si mostrano anche una volta conclusa l'università. Per comprendere come rovesciare le regole su cui si basa l'approccio al mondo della società della performance, è stata effettuata una ricerca sullo scopo che dovrebbe avere la ricerca educativa. Un'educazione che vuole dissociarsi dalla formazione di talenti al servizio del produttivismo ma che ha la volontà di formare persone che agiscano seguendo lo spirito del profondo, tiene in considerazione come le risorse emotive possano permettere questo processo. Si è successivamente approfondita la capacità che ha un'intelligenza emotiva sviluppata di mettere in atto strategie di coping positive che permettano di affrontare questa realtà, di sviluppare speranza e propositi di vita. Come ultimo passo, un progetto che integri questa intelligenza nelle aule universitarie, tenendo in considerazione il benessere dei discenti e degli educatori, risulta fondamentale per sdoganare il tema della salute mentale in contesti ufficiali permettendo a tutti, con i loro tempi e bisogni specifici di trovare il proprio personale e inattaccabile modo di vivere.

IL CONTESTO SOCIALE

Nella società attuale, chiamata società della performance, l'individuo mette continuamente in scena la performance della sua stessa rappresentazione.
Si mostra impeccabile, applicando un'autocensura, e non cerca l'Ulteriorità.
Tutto ciò nasconde la paura di essere tagliato fuori ed emarginato dalla comunità umana. Ma ciò che realmente accade è la sua più grande paura, quella di perdere un'umanità fatta naturalmente anche da errori e fallimenti.

La società contemporanea è stata definita dai filosofi Colamedici & Gancitano (2018) "società della performance". In questa società le persone vivono un luogo, ormai quasi esclusivamente virtuale, dove hanno sacrificato la propria identità per trasformarsi in progetti e brand di loro stessi. I due filosofi hanno la volontà di richiamare all'azione chi è consapevole della verità per mostrarla agli altri e costruire una comunità attiva, inclusiva, accogliente.
Già Guy Debord (1967), parafrasando Marx, scrisse: "L'intera vita della società, in cui dominano le moderne condizioni di produzione, si annuncia come un immenso accumulo di spettacoli. Tutto ciò che era direttamente vissuto si è allontanato in una rappresentazione". Questo tipo di società si è manifestata già a partire dalla prima rivoluzione industriale e ha avuto una grande accelerazione nel secondo dopoguerra grazie alle disponibilità economiche. Ma i due filosofi collocano la sua origine concomitante allo sviluppo della cultura occidentale: già ai tempi di Platone era improntata al produttivismo, all'accumulo di ricchezze insieme all'obiettivo di primeggiare, di occupare un posto privilegiato rispetto ai più, di rendere memorabile il passaggio su questa terra. La performance è collegata all'ideale del produttivismo che vede il tempo come una risorsa da non sprecare. Ed è proprio nella cultura occidentale che il tempo è diventato protagonista ma anche burattinaio delle vite delle persone. Un proverbio dice "L'uomo misura il tempo e il tempo misura l'uomo".
Carl Honorè (2008) nel suo libro "...E vinse la tartaruga" racconta il rapporto dell'uomo col tempo e le sue origini culturali. In

"La suddivisione del tempo in periodi rigidi è un'intrusione nella libertà individuale e non tiene alcun conto delle differenze di indole e sensibilità"
(Plauto citato in Honorè, 2008)

alcune tradizioni filosofiche (indù, cinese e buddhista) il tempo è ciclico, fluido. Gli Inuit, ad esempio, usano la parola uvatiarru, per dire sia "nel lontano passato", sia "nel lontano futuro". Per gli occidentali, invece, il tempo è lineare, è una risorsa estremamente limitata e quindi preziosa, da sfruttare massimizzandola. Anche i benedettini avevano una tabella di marcia rigorosa e credevano che "sprecare" il tempo significasse compiere peccato, essere vittime del demonio. Darwin diceva "Un uomo che osa sprecare un'ora di vita non ha scoperto il valore della vita" (Darwin citato in Honorè, 2008). Ma già nel passato ci si accorse della dittatura del tempo: il meridiano di Greenwich venne sentito come una forma di schiavitù come anche l'installazione nel 1370 di un orologio pubblico nella città di Colonia dove le autorità approvarono una legge che stabiliva l'inizio e la fine della giornata lavorativa per i braccianti, limitandone la pausa pranzo ad un'ora e non di più. La *misura* si è trasformata in *controllo* e il tempo ha reso così le persone schiave degli stessi omologati pacchetti di tempo, negando l'esistenza di esigenze diverse e andando a privilegiare alcuni rispetto ad altri. Parliamo ad esempio dei turni lavorativi dove è innegabile che è l'uomo a doversi adeguare ai tempi del lavoro, alle regole dell'azienda, della società e non viceversa. Eppure, alcune persone sono naturalmente più concentrate e produttive di notte, o sentono l'esigenza di non iniziare la giornata svegliandosi alle sette in punto.

Accade, però, che chi non si adatta, chi fallisce anche provandoci o chi desidera *altro*, venga colpevolizzato e visto come non meritevole di far parte di questa società, viene *tagliato fuori*. È il FOMO ("Fear of missing out") il vero motore della Società della Performance (da ora in poi SdP), ciò che spinge le persone a denaturarsi per non essere esclusi. Ma cosa nasconde, questa paura, se non il bisogno tipicamente umano di voler fare comunità, di sentirsi profondamente parte della specie umana? E questo bisogno spinge a progettare, inconsciamente o meno, un brand di noi stessi, un *io* fatto ad hoc per

COME EVADERE DALLA SdP

Le “dieci icone del bue”, in cinese Shíniú tú, sono state create da pittori letterati a partire dal XI secolo. “Attraverso i loro gesti creatori erano testimonianza di come la mezza follia fosse un’evasione verso il Vero e di come imparassero a danzare col pennello” (Migi Autore, 1991).

Andrea Colamedici e Maura Gancitano utilizzano la metafora delle Dieci Icone del Bue, che simboleggiano il percorso intrapreso dal Bodhisattva verso l’Illuminazione buddista, per illustrare come “evadere dalla Società della Performance, portandosi dietro più gente possibile”. È una metafora che va oltre il mito della Caverna di Platone, dove invece colui che ha scoperto la Verità, tornando dagli altri ancora imprigionati, non riesce a salvarli rimanendo solo con la scoperta appena compiuta.

“Come puoi uscire dalla società della performance se sei stato educato allo scopo di essere completamente integrato nei suoi meccanismi [...]? L’educazione alla performance, infatti, è ciò che ti fa credere sia “naturale” lavorare sette giorni su sette, essere sempre in competizione, produttivo e performante, e che la sensazione di fastidio e di disagio - se la provi - sia un tuo problema, il segno che non sei in grado di stare al mondo” (Colamedici, Gancitano, 2018).

Tramite un nuovo tipo di educazione, insieme ad esperimenti di deriva, è possibile raggiungere nuovi stati di *coscienza*, la cosidetta *meraviglia* dove incontriamo il nostro IO (**fioritura personale**) e comprendere che può identificarsi in un NOI (**senso di comunità**).

DERIVA - PSICOGEOGRAFIA

Termine coniato da Debord e dai suoi compagni nel 1953.
È lo "studio degli effetti precisi dell'ambiente geografico, disposto coscientemente o meno, che agisce sul comportamento affettivo degli individui". Lo strumento principale della Psicogeografia è la *deriva* caratterizzato da un comportamento ludico - costruttivo.

1

Giocare al "**far finta che**":
- Fai finta che il mondo sia vivo, che sia corrotto da disarmonie e prevaricazioni.
- Fai finta che tu sia in grado di liberarlo portando armonia.
Alla fine ti accorgerai che non c'è finzione.

2

Attuare una "**filosofia di strada**" e applicare una deriva nell'ambiente cittadino: vagare senza obiettivi, lasciandosi ispirare dai segni che mostra il mondo.

3

Ci si lascia **spaesare**, scegliendo man mano il percorso dagli indizi incontrati e si raggiunge uno stato di "**meraviglia**".
Le mappe online potranno ricostruire il percorso fatto ma non saranno in grado di comprendere il senso del viaggio compiuto.

4

Tutta la città reciterà un ruolo attivo, sarà essa stessa **performer**. Non essendoci più divisione tra soggetto performer e contesto, non ci sarà più una performance ma solo una "re-sacralizzazione del reale".

DERIVA - ESPERIMENTI DI ROTTURA

La deriva permette alle persone di raggiungere la consapevolezza del vivere nella Società della Performance. Gli **esperimenti di rottura** ideati, invece, da Harold Garfinkel provocano un senso di straniamento nelle persone che capiscono di compiere quotidianamente azioni senza un senso critico ma perchè "funziona così e ci è dato così". Possono essere compiuti attraverso gesti gentili inaspettati, fatti a sconosciuti. Si innesca **meraviglia** nel chi subisce l'esperimento, dimostrando che

non sempre è malvagio ciò che accade inaspettatamente.

EDUCAZIONE SENTIMENTALE

L'educazione sentimentale permette di educare alla vocazione, "cioè dare la possibilità agli individui di tirare fuori - ciascuno e ciascuna con i propri tempi - la propria parte essenziale che vuole emergere e dare senso alla vita." Questo processo è chiamato "fioritura personale", non è funzionale, si distacca dallo scopo delle università - aziende ma rende finalmente liberi seguendo lo spirito del profondo.

COMUNITÀ

Veniamo educati alla competizione, al credere che le due alternative possibili siano sopravvivere all'altro o farsi uccidere. Nella SdP il mio avversario è chi mi ostacola nella scalata al successo, all'accumulo di ricchezze materiali e chi non ha le mie stesse idee deve essere emarginato.
Ma lo **spazio pubblico** può dare la possibilità del confronto con l'Altro che non è identico a me, con la possibilità di creare un **NOI inclusivo**. La società dell'IO ti fa credere libero ma ti ingabbia nei tuoi limiti, proponendoti ciò che già ti piace e precludendoti possibilità di crescita.
La **Partecipazione Attiva** è alla base della coesione sociale. Se si attua, permette di garantire i diritti del singolo cittadino e della società, perchè "garantisce di vigilare sull'operato di chi governa e di mantenere il potere sul proprio corpo, sulle proprie scelte, sulle proprie opinioni" (Colamedici, Gancitano, 2018).

Chi ha **preso coscienza** delle dinamiche della SdP può tirarsi fuori, essere un eremita ormai rassegnato. Oppure tornare tra le persone, anche in un luogo virtuale, e con umiltà e profonda umanità mettersi al servizio dell'altro grazie alla forza fornita dalla propria vocazione e **partecipare attivamente** alla costruzione di una nuova società.

GRANDE FRATELLO BENEVOLO

Secondo Byung-Chul Han (2016) tutto ciò che non accresce l'immagine positiva del nostro essere brand viene sottoposto ad autocensura, convinti di agire secondo i propri desideri. Egli scrive "L'io come progetto, che crede di essersi liberato da obblighi esterni e costrizioni imposte da altri, si sottomette ora a obblighi interiori e a costrizioni autoimposte, forzandosi alla prestazione e all'ottimizzazione".

essere ammirato, creare invidia, inattaccabile perché fluido e segue continuamente i cambiamenti della società, le mode ma permette soprattutto di *essere parte*.
Viene messa in campo l'esibizione della nostra rappresentazione, il costante racconto di sé, della routine quotidiana, i propri pensieri e gusti in ogni ambito, applicando un'*autocensura* a ciò che ci farebbe apparire deboli e poco interessanti. Ciò che viene mostrato è sempre spettacolare ed impeccabile. Anche se capita di mettere in dubbio la veridicità di ciò che vediamo e sentiamo riguardo all'altro, il dubbio che esistano persone davvero così "perfette" basta a farci sprofondare in una visione distorta anche di noi stessi, vedendoci continuamente arrancanti in quello che facciamo o non meritevoli dei nostri successi, spesso svalutandoli.
I nati nell'era dei social sono i più immersi nella SdP ma anche i più vulnerabili al confronto con gli altri. Avere una maturità emotiva per chiedere aiuto non è così frequente nei giovani che necessiterebbero di strumenti per vivere in questo tipo di società e applicare i giusti filtri alle centinaia di contenuti con cui ogni giorno interagiscono per osservarli sempre criticamente e con un certo distacco.

La società della performance, completamente immersa nel capitalismo, ha reso ognuno di noi continuamente consumatore inconsapevole. Ci vengono proposte infinite possibilità che plachino i nostri impulsi e queste sono facilmente accessibili 24 ore su 24. Se non ci piace una serie tv la piattaforma riprogrammerà la sua offerta fino a che non sarà in linea con

i nostri gusti; se non ci piace una persona l'algoritmo delle app di dating farà lo stesso, creando una logica di consumo fast anche nelle relazioni che diventeranno inevitabilmente fallimentari bisognando fisiologicamente di un tempo ampio per costruirsi. Ma l'uomo, che è un essere sociale, ha bisogno del giusto tempo per coltivare la sua socialità, nell'amore come nell'amicizia. In un'inchiesta dell'istituto britannico ICM metà degli adulti britannici ha dichiarato che gli impegni eccessivi e i ritmi frenetici li avevano fatto perdere i contatti con gli amici (Honorè, 2008).
Ma se non ci piace nulla e sentiamo il bisogno di ulteriorità verremo discriminati, etichettati come strani, non conformi e meritevoli di questo presente.
Come Colamedici e Gancitano affermano, possiamo pensare di essere liberi di fare e avere ciò che vogliamo ma la verità è che siamo liberi TRA ciò che ci propone un sistema che ci vuole continuamente consumatori ma non veramente liberi DI scegliere.
Secondo i filosofi, non si parla solo di servizi o oggetti ma anche di idee: ciò che ci viene proposto sui social è perfettamente in linea con quello in cui già crediamo. Entriamo in un loop di contenuti che vanno a consolidare il nostro punto di vista, credendolo l'unico meritevole di ascolto. Si blocca così la capacità di mettersi in dubbio, di essere aperti al dibattito e alla possibilità di arricchirsi.
Si blocca la nostra fioritura personale per la ricerca dell'ulteriorità, ossia di quel qualcosa che ci faccia sentire liberi di essere e sentirci profondamente legati alla nostra umanità.
La ricerca del soddisfacimento di bisogni immediati, delle relazioni come mezzo per la visibilità, del consumismo di oggetti ed esperienze ci fa perdere il nostro ESSERE legati alla specie umana. Poco importa se lasciamo alle future generazioni i

...siamo liberi TRA ciò che ci propone un sistema che ci vuole continuamente consumatori ma non veramente liberi DI scegliere.

Noi non *abbiamo* tempo, *siamo* tempo. Se lo sprechiamo, sprecheremmo noi stessi.

Nella SdP l'individuo vive per soddisfare i bisogni presenti e futuri e si *distacca* dalla comunità. È fortemente ancorato al presente, Poco importa se preleva le risorse alle generazioni future riducendo drasticamente la loro qualità di vita.

Per soddisfare i nostri bisogni materiali e in continua crescita, l'Altro viene visto come *ostacolo* al raggiungimento dello scopo oppure un *mezzo* per ottenerlo.

Mostrandoci volontariamente al mondo, forniamo l'immagine di noi stessi sempre *levigata* dagli aspetti potenzialmente nocivi. Applichiamo un'*autocensura* a noi stessi, eliminando gran parte della nostra umanità, fatta di errori e fallimenti.

Società contemporanea

CONSEGUENZE
CARATTERISTICHE
PERDITA DI LIBERTÀ
TEMPO COME CAPITALE
PERDITA IDENTITÀ
INDIVIDUALISMO
CONSUMO DI RISORSE
PRESENTISMO
IL FALLIMENTO COME ACCEZIONE NEGATIVA
SCARSO SENSO DI COMUNITÀ
PERFORMANCE
COMPETIZIONE
INSODDISFAZIONE
TEMPO COME RISORSA LIMITATA
CONTROLLO
Paura nel cercare l'Ulteriorità
alimentata dal
perpetua il loop della performance e rende difficile uscirne
FOMO

debiti che dobbiamo al pianeta, l'importante è vivere qui e ora. Il Presentismo, dato dalla ricerca del veloce soddisfacimento dei bisogni materiali, rende l'uomo realmente distaccato dalla specie umana. L'uomo si pensa così individuo e poco parte di una comunità. Preleva e privatizza risorse, impoverendo un pianeta che invece può mantenersi in vita solo continuando a fare come quando è nato: con l'equilibrio, la condivisione e la collaborazione dei suoi componenti e non con la sopraffazione.
In questo contesto diviene necessario predisporre l'esistenza di un *futuro possibile* e migliore per *favorire le buone pratiche*: i giovani hanno bisogno di sapere di poter vivere in un mondo con possibilità *dignitose*, seppur dissimili da quelle dei loro genitori. Solo così, coltivando la speranza, la società potrà essere composta da persone felici e collaborative.
Capra e Luisi (2014) in Vita e Natura propongono la creazione di comunità sostenibili per creare un futuro possibile. Fanno un parallelismo tra i principi di organizzazione alla base dello sviluppo degli ecosistemi e quelli della comunità umana e come questa possa diventare sostenibile per contrastare l'infausto decorso della terra soggetta alla crisi climatica. Uno dei principi da tenere in considerazione è la Flessibilità, importante per comprendere la perdita di salute del sistema sociale estremamente produttivo in cui viviamo.
La flessibilità è la conseguenza dei multipli circuiti a feedback in un ecosistema, che dopo una perturbazione, tendono a farlo tornare in equilibrio. Normalmente, vi è una continua fluttuazione di variabili dell'ecosistema: densità di popolazione, disponibilità di nutrienti, andamento del tempo atmosferico e così via. Se una popolazione di animali aumenta, per esempio conseguentemente ad una

"La vita non prese il sopravvento sul globo con la lotta, ma istituendo interrelazioni"
(Margulis & Sagan, citati in Capra & Luisi, 2014)

maggiore presenza di nutrienti, a loro volta faranno calare questa disponibilità e la popolazione stessa diminuisce favorendo nuovamente i nutrienti e così via. Le variabili si adattano mantenendo sano e vitale l'intero sistema. Queste fluttuazioni, però, hanno un certo limite di tolleranza. Se una va oltre i limiti c'è il rischio che il sistema collassi. Potrebbe darsi che sopraggiunga una nuova specie che riesca a sostituire la precedente popolazione sull'orlo dell'estinzione e a permettere comunque un equilibrio, seppur sostituendo un anello. Però potrebbe accadere che la specie sostitutiva non sia del tutto sovrapponibile alla prima, potrebbe essere più vorace, ad esempio, e andare a significare un'accelerazione verso la distruzione di quell'ecosistema o di quelli vicini, diminuendo drasticamente la biodiversità.

Il principio di flessibilità caratterizza anche le comunità umane nella loro sfera sociale. Quando una o più variabili sono spinte agli estremi si manifesta lo STRESS che rappresenta la perdita di flessibilità e quindi perdita di salute per l'intero sistema.
Si ha stress quando ci si deve continuamente paragonare a standard di perfezione, quando si ricerca la stima lavorando oltre gli orari prefissati, quando si mettono a tacere i propri bisogni di libertà spesso somatizzandoli. Parlando di situazione lavorativa, vi è un termine giapponese "karoshi" che significa "morte da superlavoro" caratterizzato da arresto cardiaco dovuto ad eccessivo stress e conta centinaia di morti l'anno nel paese del Sol Levante.
Il karoshi è l'estrema conseguenza fisica dello stile di vita volto alla produttività ma possiamo parlare anche di workaholism, la dipendenza da lavoro con segni e sintomi associabili con quelli dell'alcolismo. Il workaholic è adrenalino-dipendente, si nutre dei progressi e delle soddisfazioni correlate unicamente al suo lavoro. Infatti, non trova altri piaceri nella vita oltre questo: persino i suoi hobby ne sono correlati e devono avere un guadagno in termini di produttività. A livello di socialità provano disprezzo per chi non vive come loro magari

KAROSHI

È un termine giapponese che significa "morte da troppo lavoro" e si presenta solitamente tramite ictus, arresti cardiaci da sforzo, dieta da fame o suicidi (*karojisatsu*).
Il primo caso fu segnalato nel 1969, e dal 1987 il Ministero del Lavoro giapponese ha iniziato a pubblicare statistiche, divenendo un fenomeno sistemico da necessitare la conoscenza del suo andamento. Non si parla solo della cultura del lavoro nei paesi orientali, oltremodo legato a valori di lealtà all'azienda, ma anche in occidente il fenomeno è molto comune: uno dei casi più conosciuti riguarda Moritz Erhardt che, nel 2013, morì dopo aver lavorato senza sosta per 72 ore consecutive (The Passenger: Giappone, 2018).

facendo delle attività di svago fini a loro stessi. Tutto questo li porta ad isolarsi dai propri affetti ricercando sempre più soddisfazione nell'origine del loro malessere: l'estremo produttivismo.

Tra le file degli eterni insoddisfatti c'è chi si è reso conto della mancanza di ulteriorità in uno stile di vita simile, tra l'altro in un periodo storico così ricco di incertezze. C'è chi sta conoscendo un forte cinismo riassumibile da alcuni psicologi con il sentimento dell'hope fatigue (Cavallini, 2022). È il sentimento diffuso che forse dopo l'emergenza sanitaria, i conflitti, le conseguenze della crisi climatica non andrà tutto bene. È la rassegnazione agli eventi, la perdita delle energie mentali nell'essere speranzosi che porta infine ed inevitabilmente all'inazione.
L'hope fatigue è un vissuto che porta all'insorgenza di stati depressivi e ansiosi ed è riscontrabile proprio in questo momento: l'Organizzazione Mondiale della Sanità dichiara che è un sentimento che è aumentato nella popolazione del 25% rispetto al periodo pre-pandemico (Rai News, 2022).
l Centro Studi Investimenti Sociali, il Censis, nel cinquantaseiesimo rapporto sulla situazione sociale italiana afferma che è "la malinconia a definire oggi il carattere degli italiani". Dopo due anni dall'inizio del-

HOPE FATIGUE

È il sentimento diffuso che forse dopo l'emergenza sanitaria, i conflitti, le conseguenze della crisi climatica non andrà tutto bene. È la rassegnazione agli eventi, la perdita delle energie mentali nell'essere speranzosi che porta infine ed inevitabilmente all'inazione.

la pandemia da Covid-19, con gli effetti della crisi climatica evidenti anche nel nostro Paese (vedi siccità, alluvioni, temperature record dell'estate), il protrarsi della guerra in Ucraina, l'89,7% degli italiani dichiara che prova tristezza e il 54,1% ha la forte tentazione di restare passivo. L'84,5% vive con la convinzione che eventi geograficamente lontani possano avere effetti importanti ed improvvisi sulla la quotidianità stravolgendola. Il 61,1% teme una guerra mondiale e il 58,8% che si ricorra all'arma atomica. Nel rapporto si dichiara che, oggi, il 66,5% degli italiani si sente insicuro, 10 punti in più rispetto alla situazione precedente al 2020. Anche il rapporto col lavoro e la produttività sta cambiando: il 36,4% non è disposto a sacrificarsi per avanzare nel lavoro e guadagnare di più (Perrone, 2022).
L'atteggiamento dei giovani lavoratori oscilla tra il "chi non si ferma è perduto" e il "chi me lo fa fare", cresce il sentimento comune che lavorare affannosamente sacrificando tutto il resto seguendo le regole del *turbocapitalismo* non abbia più alcun senso.
Abbiamo conosciuto da poco, proprio nel nostro Paese, un'evidenza della hope fatigue. Il pessimismo diffuso ha portato ad «una ritrazione silenziosa dei cittadini perduti della Repubblica» afferma il Censis. Il cittadino italiano senza speranza non si mobilita, non crea o partecipa a cortei, scioperi e non vota: le astensioni, schede bianche e nulle registrata alle elezioni politiche dello scorso 25 settembre riguardano il 39% degli aventi diritti al voto, ossia 18 milioni di cittadini. I non votanti sono raddoppiati rispetto alle urne del 2006 e aumentando del 31,2% rispetto al 2018 (Perrone, 2022).

La classe politica, però, regola

“È la malinconia a definire oggi il carattere degli italiani”

89,7%

degli italiani dichiara che prova tristezza

66,5%

si sente insicuro, 10 punti in più rispetto alla situazione precedente al 2020

56° RAPPORTO CENSIS

su situazione sociale dell’Italia nel 2022

le sorti della popolazione e se questa sarà composta soprattutto da anziani, come si prospetta a causa della denatalità, verrà preso sempre meno in considerazione il benessere dei giovani. Per questo è necessario l'intervento spontaneo provenienti dai cittadini stessi, dalle istituzioni e da professionisti dell'educazione con la volontà di proteggere questa classe, garantendone i diritti nel presente e nel prossimo futuro.

84,5%

vive con la convinzione che eventi geograficamente lontani possano avere effetti importanti ed improvvisi sulla quotidianità stravolgendola

39%

degli aventi diritto al voto si sono astenuti durante le elezioni, hanno consegnato scheda bianca o nulla

36,4%

non è disposto a sacrificarsi per avanzare nel lavoro e guadagnare di più

IL CONTESTO UNIVERSITARIO

L'università ha il ruolo e la grande responsabilità di formare gli individui che costruiranno la nuova società. Al contempo gli studenti risultano essere partecipanti dell'attuale società e quindi drammaticamente influenzati dai suoi avvenimenti. Diviene necessario studiare i moti turbolenti negli animi degli studenti per poi fornire loro un concreto aiuto, affinchè vivere nel presente possa avere la stessa dignità del prepararsi per il futuro.

Quali sono gli effetti della società della performance e tutte le crisi che ne derivano sui giovani adulti, in particolare nel contesto accademico?
È possibile dividere le preoccupazioni dei giovani in due macroaree: quelle inerenti al futuro e quelle riguardanti le condizioni riferite alla vita presente. I due gruppi comunicano continuamente, influenzandosi a vicenda. È stato fornito un questionario a 91 studenti universitari a cui si chiedeva la frequenza di come alcuni pensieri riguardo il futuro e il presente influenzino la loro vita con una scala che va da "per niente" a "continuamente".
Le ansie relative al post-laurea sembrano essere fisiologiche nell'università-azienda costruita quasi esclusivamente per coltivare il talento utile al mercato del lavoro, mettendo in secondo piano il "qui e ora" dello studente. Questo dal canto suo, passerà il tempo vissuto all'università accumulando concetti in vista del superamento dell'esame, pensando naturale farlo con spirito di sacrificio. L'università diventa un passaggio essenziale per poi continuare la propria vita e, proiettando l'educando perennemente in avanti, induce e alimenta gli stati ansiosi. Lo studente, però, che non è protetto dalla garanzia che l'università può dare riguardo al futuro e, conscio della situazione del Paese, teme i vari scenari che potrebbe vivere una volta ricevuta la pergamena.
Tra questi c'è il timore di non trovare lavoro e non avere l'opportunità o la volontà di continuare a studiare, entrando a far parte dei NEET (Not Engaged in Education, Employment or Training). Secondo il rapporto "Neet tra disuguaglianze e divari. Alla ricerca di nuove politiche pubbliche" fatto da Actionaid e Cgil nel 2020, l'Italia è il primo paese in Europa per numero di persone tra i 15 e 34 anni che non studiano o lavorano: nel 2020 erano più di 3 milioni (sky tg24, 2022) mentre nel 2013 erano 2,4 milioni (Osservatorio Giovani, n.d.).

Il timore di non trovare lavoro si fa più grande quando si aggiunge il senso di responsabilità

economica per la propria famiglia e le speranza-pressione che questa ripone. La paura poggia su solide basi: dal rapporto Censis che nel 2021 emerge che le persone che vivono in condizione di povertà assoluta nel nostro Paese sono in tutto 5,6 milioni di persone, pari al 9,4% della popolazione e aumentati di 1 milione in più rispetto al 2019.
Oltre alle motivazioni oggettive che spingono i ragazzi a valutare come molto difficile trovare lavoro, c'è il sentirsi non all'altezza di un futuro impiego. In generale, l'università conserva, a differenza degli ITS (Istituti Tecnici Superiori), ad esempio, un grande interesse nel fornire forti basi teoriche a differenza di quelle più pratiche. Questo non è necessariamente un punto a sfavore, ma probabilmente ciò che manca è la comunicazione agli studenti della loro utilità per la vita presente e per il lavoro futuro e delle prove di applicabilità dei concetti.
Capita, quindi, che il ragazzo si senta frustrato, paragonandosi come sempre alle performance e ai progressi degli altri, succede che pensi di essere poco utile alla società, coltivando la sensazione di star sprecando tempo.
Riflettendo su un futuro leggermente più roseo, entrano in gioco altre paure come quella di trovare un primo lavoro con un rapporto ore-guadagno molto alto e che impedisca di mettere risparmi da parte per vivere senza troppe angosce.
Vivere una situazione di sacrificio, quindi, è percepito non solo nel presente ma è anche dato per scontato nell'immediato futuro andando a contribuire allo scoraggiamento generale degli studenti.
Da non sottovalutare è anche l'influenza delle grandi crisi che governano questi tempi incerti, spesso oscurando totalmente la speranza nel futuro. In particolare, la crisi climatica può portare a sviluppare la cosiddetta *eco-ansia*.

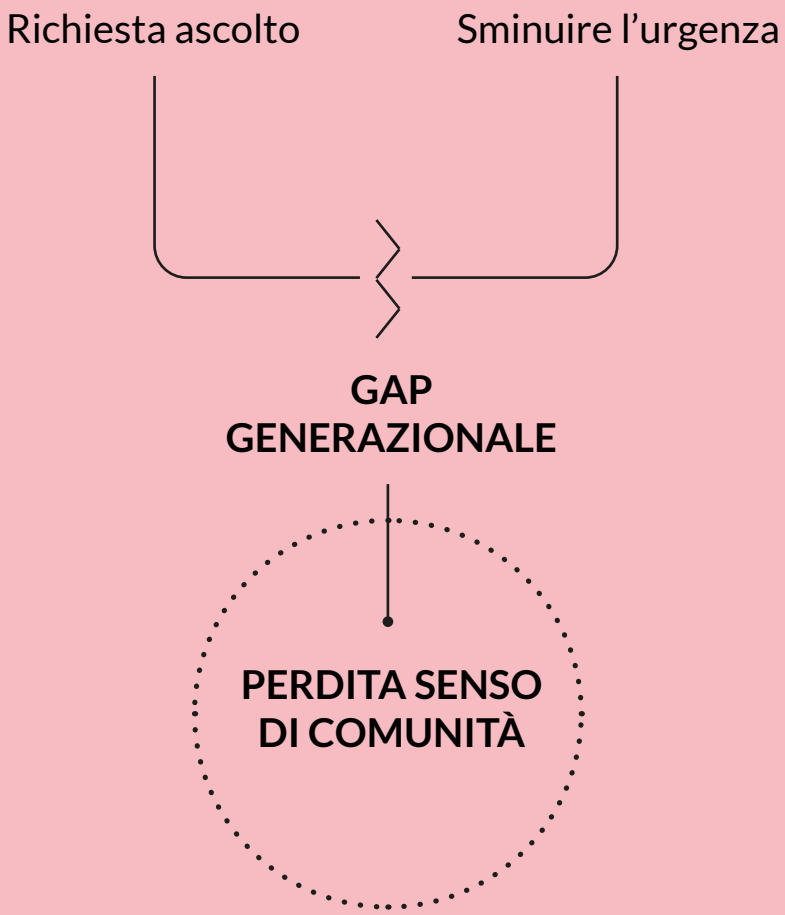
È, quindi, innegabile come i pensieri riguardo il futuro e l'attuale situazione sociopolitica possano inficiare negativamente la vita dello studente. Ma in che altri modi la SdP e gli atteggiamenti di retaggio occidentale si sono insinuati nell'u-

L'ANSIA CLIMATICA

L'**eco-ansia** è "un termine che cattura le esperienze di ansia relative alle crisi ambientali" (Pihkala, 2020a) e "la forma più prevalente di eco-ansia sembra essere l'ansia climatica: significativamente legata al cambiamento climatico antropogenico (Ray 2020; Pihkala 2019), compreso il riscaldamento globale, l'innalzamento del livello del mare e l'aumento dell'incidenza di disastri naturali ed eventi meteorologici estremi" (Clayton e Karazsia, 2020; Pihkala, 2020b). Per Albrecht (2019) è "la sensazione generalizzata che le basi ecologiche dell'esistenza siano in procinto di crollare".
Questo sentimento non è riscontrabile solo in chi vede con i propri occhi le conseguenze della crisi (Pihkala parla, più precisamente, di **solastalgia** per intendere "la sensazione di nostalgia e tristezza che una persona può provare anche se vive ancora a casa, perché l'ambiente domestico viene cambiato o addirittura distrutto") ma ha effetti anche per chi è molto lontano dall'origine dei disastri.

Ad esempio, uno studio condotto in Finlandia nel 2019 ha visto come il 25% della popolazione ha vissuto una qualche forma di ansia climatica dove nel segmento più giovane, tra i 15 ei 30 anni, la percentuale superava il 33% (Hyry citato in Pihkala, 2020a).
È stato riscontrato che molti giovani e attivisti ambientali sono più aperti nel mostrare la loro eco-ansia e sondaggi hanno mostrato che le persone sotto i 30 anni e le donne ne soffrono in misura maggiore (Clayton & Karazsia, 2020). Inoltre, coloro che studiano e lavorano per la **protezione dell'ambiente** sembrano essere più soggetti a questa tipologia di ansia conoscendo approfonditamente i rischi che il pianeta sta vivendo (Clayton, 2020). È sicuramente un tema da considerare in generale nel contesto accademico e dove i corsi di studi prevedono un approfondimento dei temi della sostenibilità ambientale, come può esserlo il corso magistrale in Design Sistemico.
Associato all'ansia per la crisi climatica è il sentimento del **Terrafurie** conia-

to da Albrecht (2017) che definisce una tipologia di **rabbia** conseguente al danno ecologico. È definita da Albrecht come una rabbia non aggressiva ma **protettiva**, con una forte componente sociopolitica, nata dalla **stanchezza** per l'**indifferenza** per chi ha il potere di fare qualcosa ma continua a distogliere lo sguardo.
Questa rabbia può partire anche dalle nuove generazioni verso le precedenti, viste come responsabili dell'aver scelto le sorti per i futuri cittadini del mondo e spesso inclini a non dare la giusta attenzione ai sentimenti di angoscia dei primi, spesso ridicolizzandoli o non ponendo abbastanza urgenza alla questione.



AFFRONTARE LE EMOZIONI IN AULA

Questo mancato dialogo porta ad aumentare il **conflitto generazionale** rendendo difficile una reale collaborazione per il raggiungimento di un benessere comune, fatto oltre che da azioni concrete per il clima anche dalla costruzione di un solido **senso di comunità**.
Questa rabbia potrebbe manifestarsi soffusamente anche in aula, nel rapporto insegnante-discente? Ad esempio, se molti ragazzi partecipano alla manifestazione Fridays for Future e vengono supportati in aula dai professori potrebbero vivere la loro lotta con più impegno e speranza, riuscire a confrontarsi con le proprie emozioni allontanando sentimenti legati al cinismo. Pinhkala nei suoi studi propone di affrontare in aula le emozioni legate all'eco-ansia, partendo dal **dare loro un nome** così da renderli reali per riporre la giusta considerazione. Vede negli educatori un modello fondamentale per superare il "dolore per il clima" sottolineando il loro essere umani e quindi soggetti ai dolori della specie di cui fanno parte. Fraser et al. (2013) hanno scoperto che molti educatori per l'ambiente, senza un adeguato supporto emotivo e abilità, correvano un forte rischio di esaurimento sul lavoro.

Se correttamente formati e abituati a navigare nelle loro emozioni, Pinhkala (2020a) afferma che gli educatori possono essere presi dai loro studenti come **modelli di ruolo**. Possono esprimere il loro dolore ecologico, raccontarsi e mostrare come **naturale** comunicare la propria interiorità senza incorrere nella negazione. Infine, suggerirebbero vie di uscite al blocco e all'inazione che anche questa tipologia di ansia porta, incanalando la forza che ne deriva nell'attuazione di buone pratiche.

EDUCAZIONE AMBIENTALE

DARE UN NOME ALLE EMOZIONI

CONFRONTARE LE EMOZIONI

ESSERE MODELLO DI RUOLO

FAVORIRE LE BUONE PRATICHE

AFFRONTARE LE EMOZIONI LEGATE ALL'ECO-ANSIA

ACCRESCERE SENSO DI COMUNITÀ

SUPERARE IL DOLORE PER IL CLIMA

niversità?
È stato diffuso un questionario, i cui partecipanti sono stati 91 studenti universitari. Da qui è emerso che lo spirito di sacrificio sembra permeare le giornate degli educandi. Infatti, quasi la totalità degli intervistati afferma di avere la sensazione di sacrificare altri aspetti della loro vita in favore dello studio dove il 41,8% delle persone dicono di pensarci continuamente, 28,6 spesso e 23,1 a volte: è il sentimento più sentito. Da qui derivano anche i sensi di colpa nati nel momento in cui si pensa o si è impegnati a fare attività non direttamente legati allo studio. Così si scelgono hobby, come può essere anche la lettura di un libro che, se per definizione, dovrebbero essere slegati da qualsiasi dovere, hanno invece una qualche utilità per lo sviluppo di nuove competenze. Se si decide di farsi coraggio per la propria salute mentale di fare qualcosa slegata dall'università, entrano in gioco i sensi di colpa: il 30,8% degli intervistati sente spesso sensi di colpa e il 27,5% continuamente. Non è difficile trovare affinità con la dipendenza dal lavoro: possiamo dire che gli studenti soffrano di *studyaholism*?

Ma la corsa verso l'accumulo di competenze è sempre collegata alle paure per il *futuro*, come quella di non trovare un giusto lavoro per sè o pensare che gli altri possano meritarlo maggiormente poiché visti come più capaci. Ma è un sentimento che nasce proprio nel momento in cui si pensa di conoscere l'altro basandoci sull'immagine che vediamo sui social: ci appare perfetto e ci dimentichiamo che è il progetto di sé stesso che viene messo in mostra, la sua performance. Così gli studenti sentono che l'altro è un competitor ancor prima di cercare un lavoro e, sempre nella logica del risparmiare tempo, si lotta per avere un vantaggio sull'altro in termini di conoscenze e destrezza. Ma con questo atteggiamento, diviene naturale che il senso dell'amicizia vada a perdersi, creando una profonda solitudine avvertita da diversi ragazzi nel questionario ed espresso spontaneamente come risposta alla domanda "Hai qualche altro motivo che ti provoca ansia o stress?".

Ma la ricerca della sicurezza nel trovare un lavoro non è l'unico motivo che spinge gli studenti al coltivare sempre nuove competenze. Riguarda anche la sovrapposizione del valore di una persona rispetto a come impiega il suo tempo e, nella società del produttivismo, se lo spendi facendo crescere le tue qualità, sviluppando il tuo talento, puoi meritare la stima (o il timore) degli altri o, semplicemente, non vieni emarginato.

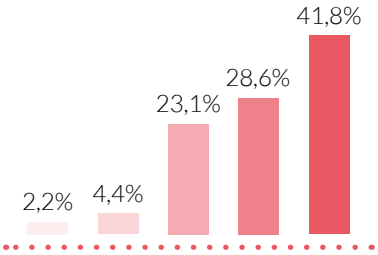
Un tema molto sentito dagli studenti riguarda la gestione del tempo insieme alla paura di esserne sopraffatti.
C'è chi sente di essere intrappolato in un percorso ormai intrapreso, credendo di aver sbagliato il proprio corso di studi "buttando" anni della propria vita e la paura di "rimanere indietro" lo fa desistere nella scoperta della propria vocazione. C'è chi sente il bisogno di coltivare la propria fisicità ma non "trova tempo" e la mette in secondo piano rispetto allo studio. Chi invece teme le scadenze e pensa di riuscire a adeguarsi a loro. Chi pensa che la questione sia proprio non aver imparato a "gestire il tempo", come se ancora una volta la responsabilità sia solo quella individuale nel doversi adattare a standard statici, inflessibili e omologati.
È un continuo mettere in secondo piano i bisogni, sentire profondamente uno stridio causato dall'ingiustizia ma rincorrere l'ideale della velocità e della perfezione continua ad essere necessario per non essere tagliati fuori.
La paura del fallimento è persistente nelle risposte aperte. Ciò che emerge è il timore di questa condizione vista unicamente nella sua accezione negativa. Ma è proprio il sintomo di come opera la SdP nelle vesti dell'uni-

È un continuo mettere in secondo piano i bisogni, sentire profondamente uno stridio causato dall'ingiustizia ma rincorrere l'ideale della velocità e della perfezione continua ad essere necessario per non essere tagliati fuori.

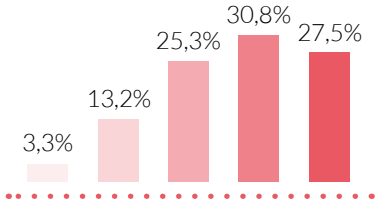
QUANTO FREQUENTEMENTE QUESTE SENSAZIONI, RIGUARDANTI IL PRESENTE, INFLUENZANO LA TUA PSICHE DA STUDENTE UNIVERSITARIO?

SENSO DI SACRIFICIO

Sacrificare altri aspetti della mia vita in favore dello studio

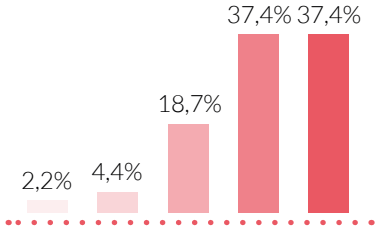


Sensi di colpa quando faccio attività non riguardanti l'università

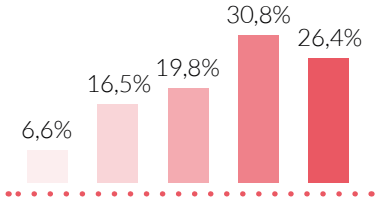


ASPETTATIVE ESTERNE

Dover accumulare più competenze possibili per meritare stima e il futuro lavoro

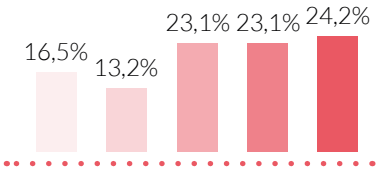


Dover attenermi alle aspettative dei miei parenti riguardo voti, tempo degli studi o altro

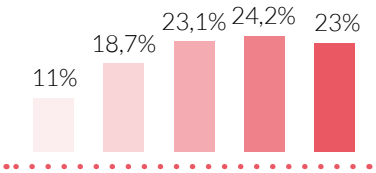


SENTIRSI ABBANDONATI

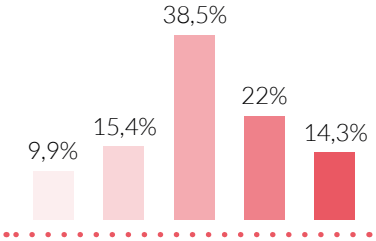
Dover cavarmela economicamente da solo



Non avere un adeguato supporto emotivo

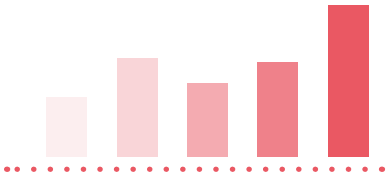


Percepire che i miei bisogni siano ignorati da almeno un professore



RAPPORTO CON LE CRISI

La sensazione di impotenza riguardo ai cambiamenti climatici



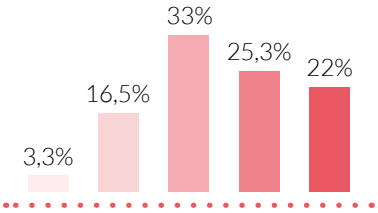
Scala Likert a 5 punti dove:

per niente — *quasi per niente* — *a volte* — *spesso* — *continuamente*

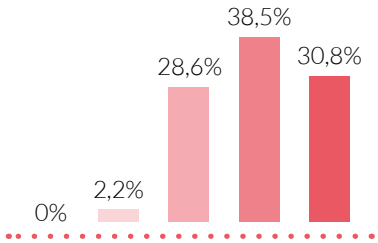
QUANTO FREQUENTEMENTE QUESTE PAURE, RIGUARDANTI IL FUTURO, INFLUENZANO LA TUA PSICHE DA STUDENTE UNIVERSITARIO?

CARRIERA

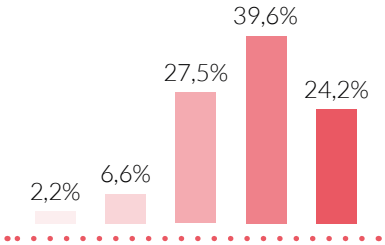
Non trovare lavoro e non continuare gli studi



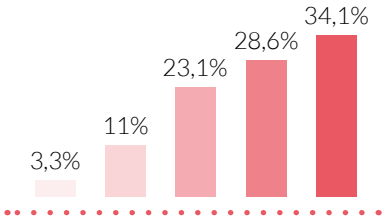
Non trovare un lavoro giustamente retribuito



Non trovare un ambiente lavorativo stimolante e accogliente

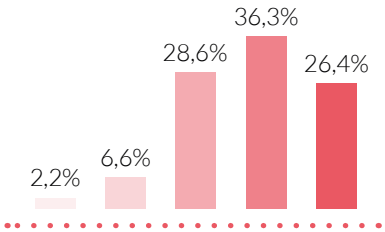


Non avere competenze che mi rendano pronto al mercato del lavoro

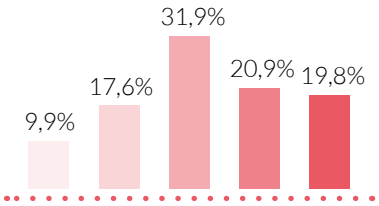


BISOGNI PERSONALI

Trovare un lavoro che non mi lasci tempo da impiegare per altre attività

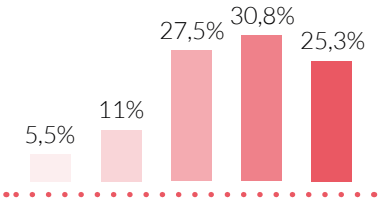


Trovare un lavoro
non in linea con i miei valori

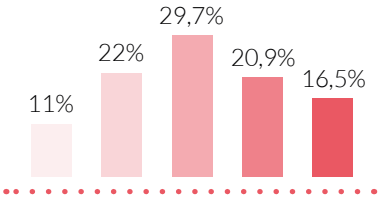


RELAZIONI INTERPERSONALI

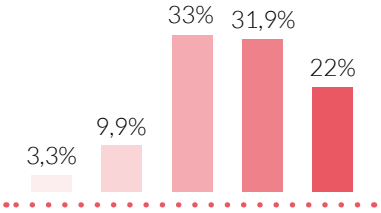
Trovare un lavoro che non mi
lasci tempo per coltivare i miei affetti



Trovare un lavoro che mi
allontani geograficamente dai miei affetti

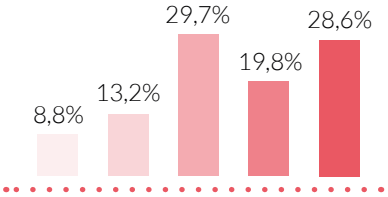


Non riuscire a prendermi
finanziariamente cura della mia famiglia



RAPPORTO CON LE CRISI

Subire direttamente o indirettamente
gli effetti dei cambiamenti climatici



Scala Likert a 5 punti dove: *per niente* *quasi per niente* *a volte* *spesso* *continuamente*

versità che tende a responsabilizzare eccessivamente il singolo, non tenendo conto delle diverse situazioni di partenza come quelle economiche, dei desideri e bisogni del singolo. Sembra che tutti siano giudicati attraverso lo stesso metro di giudizio e colpevolizzati, affranti, demoliti se non raggiungono l'obiettivo in un tempo socialmente accettabile. Le performance positive sono celebrate anche all'università ma, senza un approfondimento dell'*interiorità* dello studente, quest'esaltazione incontrollata che ad alcuni potrebbe servire nella delineazione di nuovi propositi, per altri potrebbe considerarsi una ripetuta conferma dei propri personali fallimenti. Preferire invece una narrazione positiva dell'errore, del fallimento, ricordando la sua qualità di sviluppare *resilienza* reagendo creativamente a nuove situazioni potrebbe portare tutti gli studenti, e non solo una parte, a raggiungere un consolidato stato di benessere. Inoltre, l'accettazione personale dell'errore agevolerebbe la comprensione anche per gli errori dell'altro, sviluppando empatia e aumentando il senso di comunità.
Un altro aspetto indagato nel questionario riguarda l'approccio alla crisi climatica. Questa viene vista come una reale minaccia alla serenità quotidiana, a prescindere dall'interesse del proprio corso di studi a tematiche ambientali. Infatti, tra le 45 persone il cui corso di laurea non affronta argomenti legati all'ambiente 21 persone affermano che pensano "spesso" e "continuamente" che in futuro potranno subire direttamente o indirettamenti gli effetti dei cambiamenti climatici, solo 1 persone in meno rispetto ai 45 studenti affermano di studiare per la salvaguardia ambientale. Invece alla domanda sulla sensazione di impotenza riguardo ai cambiamenti climatici cinque persone in più dichiarano di pensarci "spesso" e "continuamente" nel secondo gruppo di studenti.

Quasi la totalità degli intervistati si trova ad affrontare le paure descritte nel questionario con vari livelli di interessamento. Ci sono alcune tematiche come l'ansia di *doversela vedere economicamente da soli*

che ha risposte molto eterogenee, dipendenti dalle possibilità personali e famigliari e altre tematiche molto sentite da tutti come la preoccupazione sul *futuro lavoro*. Un risultato interessante riguarda la risposta al pensiero di "Non avere un adeguato supporto emotivo". Non vi è una frequenza che spicca tra le altre e c'è chi vede la tematica non così sentita: l'11% delle persone non ci pensa "per niente" e 18,7% "quasi per niente". Vi è comunque più del 70% delle persone che ci pensa dal "a volte" allo "spesso" e al "continuamente", distribuiti in modo quasi identico. Possiamo intendere che tra queste persone ci sia chi è fortemente consapevole di aver bisogno di un supporto emotivo? Invece ci sarà chi pensa che non sia questo un punto prioritario da approfondire per il proprio benessere, nonostante abbia risposto almeno una volta "continuamente" ad una delle altre affermazioni. Potrebbe essere possibile che questi ragazzi ricevano già un supporto professionale e quindi si sentano già protetti. Oppure potrebbe darsi che non siano consapevoli di

IL BURNOUT ACCADEMICO

Oltre al burnout lavorativo, è stato individuato quello riferito all'ambiente universitario. L'MBI-SS (Schaufeli et al., 2002) è il questionario più utilizzato nella maggior parte della ricerca a livello internazionale per valutare il livello di burnout tra gli studenti e studia il livello di tre dimensioni ben definite: esaurimento, cinismo ed efficenza accademica. Il burnout accademico si manifesta tramite atteggiamenti di disinteresse, autosabotaggio riguardo le attività accademiche, dubbi sullo scopo e il valore dello studio e sentimenti di incompetenza in quanto studente.
L'individuazione dei sintomi alla base del burnout accademico permetterebbe di comprendere le motivazioni che possano portare ad insuccessi accademici e lavorativi futuri. Soprattutto, però, uno studio attento dei soggetti e il riconoscimento del burnout porterebbe di agire precocemente per arginare il problema, favorendo il benessere dell'individuo (Ricardo et al., 2021).

*avere una mole di lavoro troppo grande e **la paura di non finire in tempo** - non avere imparato a **gestire il mio tempo** - Il voler finire **prima possibile** gli esami in modo da poter andare avanti - di aver completamente sbagliato il corso di studi universitario e di **aver buttato quattro anni della mia vita** - la sensazione di **perdere tempo** - dover svolgere attività le cui **scadenze** sono prossime e molto vicine tra loro - Il rapporto con il mio corpo: quando studio **non trovo il tempo** per allenarmi - restare **indietro***

PERDERE TEMPO = FRUSTRAZIONE E FALLIMENTO

il fattore tempo è direttamente associato alla paura di non impiegarlo al meglio.
Se non si riesce nell'impresa sopraggiunge il senso di colpa, di fallimento e la mortificazione.

Da questionario posto a 91 studenti universitari.
Risposte alla domanda: "Hai qualche altro motivo che ti causa ansia o stress?"

ignorare i propri bisogni

Le aspettative di chi mi circonda e la sensazione di dover essere migliore degli altri.

problemi economici

Problemi di natura economica (come l'essere in grado di studiare esclusivamente grazie alla borsa di studio e il non avere un appoggio economico alle spalle) che molte volte mi causano ansia, incertezza per il futuro e diminuiscono la concentrazione verso lo studio...

competizione

La costante sensazione di essere in gara contro gli altri colleghi di corso. Il non riuscire a creare rapporti d'amicizia con gli altri. La sensazione di dover fingere di essere un'altra persona diversa da me stessa.

Il timore che entri nuovamente il Sars-Cov2 in famiglia, avendo un genitore fragile

pandemia

Ho il terrore di arrivare in un ambiente lavorativo con la "impostor syndrome" cioè che mi viene assegnato un lavoro che io fingo di saper fare, perché nella mia testa quella cosa non la so fare, quando invece me la caverei davvero.

bassa autostima

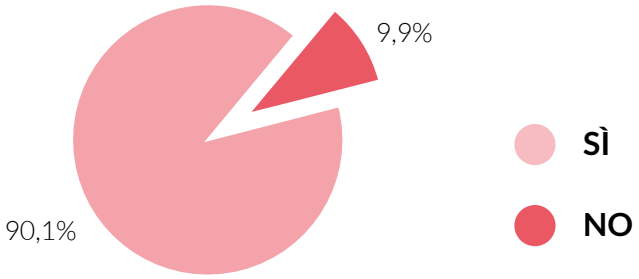
Vivere in un periodo storico che non offre prospettive di vita dignitose, soprattutto il non poter avere una base economica per portarmi permettere servizi basi quali casa e auto. Cose che i miei da giovani senza una laurea sono riusciti a fare, ma che adesso anche un laureato ha difficoltà nel raggiungere...

gap generazionale

La sensazione di non avere la situazione in mano.

controllo

HAI MAI PROVATO ALMENO UNA VOLTA CINISMO DURANTE I TUOI STUDI, OSSIA IL SENTIMENTO DI NON TROVARE IL TUO POSTO NEL MONDO E LA CONVINZIONE DI NON POTER CAMBIARE LE COSE IN MEGLIO?

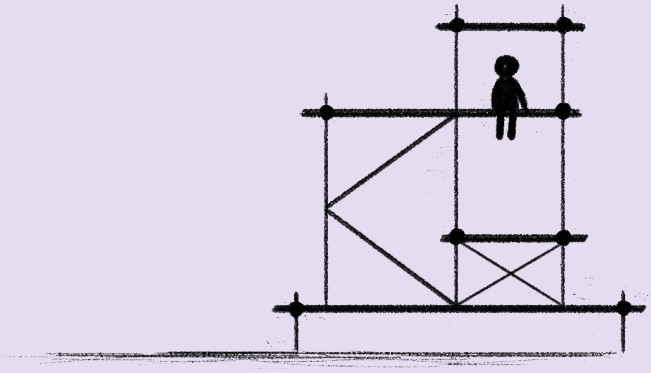


avere questo bisogno. Comunque sia il 90% degli studenti ha pensato almeno una volta di non trovare il proprio posto nel mondo insieme alla convinzione di non poter cambiare le cose in meglio, alcuni dei sintomi del cinismo nel burnout accademico.
Le risposte alla domanda aperta "Hai qualche altro motivo che ti causa ansia o stress?" sono state 33 e ciò che si è notato è stata l'estrema chiarezza dei dolori dei ragazzi.
Ci sono dei temi molto sentiti come, già menzionato, il senso di solitudine causato dalla competizione con i colleghi, la paura di non avere le cose sotto controllo, di fallire ancora anche dopo l'università, le aspettative degli altri, la corsa contro il tempo e così via.
C'è chi si sente abbandonato dall'università perché questa non tiene conto dei propri personali bisogni (una ragazza autistica non riceve alcun supporto poiché la sua condizione non è riconosciuta tra i DSA) o c'è chi ha perso le speranze nella politica e, in genere nella società:

"Il successo dell'intera comunità dipende dal successo dei singoli membri, mentre il successo di ciascun individuo dipende dal successo della comunità come insieme" **(Capra & Luisi, 2014, p. 559)**

"*Il fatto di vivere in una società in cui si parla tanto e si fa tanta attenzione all'uso dell' * o dello schwa al posto di a/o , quando problemi come povertà, instabilità politica, disinteresse politico verso i giovani, alienazione, disorientamento universitario, disfacimento dei diritti dei lavoratori e degli studenti, che sono le principali cause di tutti i problemi che creano le ansie e le paure indagate in questo form, vengono quasi del tutto trascurati nel dibattito sociale e nel pensiero critico.*"

Nonostante rabbia, frustrazione, tristezza, amarezza e cinismo emersi, il fatto stesso di aver aiutato una collega (per i più sconosciuta) col suddetto questionario e l'impegno impiegato nell'aprirsi ha tanti significati: c'è ancora speranza nell'altro che vive una condizione simile, nell'aiutarsi a vicenda a risollevarsi facendo comunità. Una società che si accorga dei dolori di questa generazione, tanto sofferente ma estremamente consapevole, e l'aiuti a raggiungere la serenità tanto ricercata potrà solo avere un guadagno.



LO SCOPO DELL'EDUCAZIONE

Per raggiungere il successo e il benessere dell'intera comunità, bisogna occuparsi dei bisogni del singolo a partire dal contesto educativo. L'educatore si adopera per conoscere le attitudini del discente, connettendosi empaticamente e crea, grazie alla sua maturità d'esperienza, un'impalcatura su cui il discente definirà i propri propositi di vita e un piano d'azione per raggiungerli. Tutto ciò tiene in considerazione il lato interno dello studente con le sue risorse affettive ed emotive.

Il termine educare deriva dal latino *educere* che significa "trarre fuori, allevare" (Treccani). Chi educa ha il compito di fornire gli strumenti all'educando permettendogli di *accompagnare fuori* ciò che ha all'interno, ossia qualcosa di profondamente autentico. È un processo lento e profondo, non identico per tutti.
Perfettamente inserito nel regime della massima produttività il sistema educativo odierno opera per formare ed esasperare i talenti, seguendo pedissequamente il programma scolastico. Forma individui che grazie alle forti basi teoriche hanno le competenze nell'approcciarsi e talvolta risolvere i problemi che si presentano ma, al contempo, sprovvisti di una solida consapevolezza di sè e dell'altro.
"Ma i talenti sono strumenti e capacità che andrebbero messi al servizio della *vocazione*, cioè quella chiamata che ciascuno di noi percepisce ma che non riesce ad ascoltare, e a cui quindi non sa rispondere" (Colamedici & Gancitano, 2018), quindi ciò che è all'interno.
Ma come possono i ragazzi ascoltare la loro voce o avere la forza di farlo se, come si è osservato, sono carichi d'ansie e paure? Se il sentimento del cinismo è così pregnante nelle loro vite? Che ruolo può avere l'Università insieme ai suoi docenti?
Già John Dewey nel 1938, filosofo e pedagogista e tra i fondatori della scuola di Chicago, era fermamente convinto che il ruolo dell'educatore fosse simile a quello di un *facilitatore* in grado di cogliere le attitudini del discente per poi farle fiorire nelle sue esperienze future: egli parla di educazione basata sull'*esperienza* (Dewey, 2014).
Per Dewey, l'insegnante non è colui che esegue un monologo e trasmette passivamente concetti che anno dopo anno si arricchiscono di complessità. Egli è innanzitutto un attento *osservatore* capace di comprendere cosa accade negli spiriti di coloro che stanno imparando per poi organizzare lo studio che sarà così fondato sui bisogni degli educandi. In questo tipo di educazione vi è "l'importanza della *partecipazione* dell'educando alla formazione

dei progetti che dirigono le sue attività nel processo di apprendere" (Dewey, 2014). Dall'altra parte la maggior *maturità* dell'esperienza dell'educatore lo guida nella scelta della *direzione* più giusta in cui far muovere l'esperienza, portandolo a decidere il "tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno" (Dewey, 2014). L'insegnante, come affermava Bruner (1976), ha il compito dello *scaffolding*, ossia di creare l'impalcatura per l'apprendimento, fornendo l'aiuto necessario affinchè lo studente cresca ed impari ad usare quegli stessi strumenti mostrati dall'insegnante. L'educatore così insegna ad apprendere favorendo il flusso delle esperienze che favoriscono le altre, secondo il principio della *continuità dell'esperienza* enunciata dallo stesso Dewey. Ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce influendo sulla qualità delle esperienze seguenti. Intanto si forma l'*abito*, ossia attitudini emotive ed intellettuali, sensibilità fondamentali e modi di rispondere alle situazioni che possono *favorire* o *bloccare* il flusso di esperienze.
Per esprimere i suoi bisogni, lo studente deve sentirsi libero di *connettersi* in modo sim-patico con l'insegnante, con affezione e sentimento, agevolando la comunicazione. Emerge l'utilità di non demonizzare l'espressione delle emozioni, anzi lasciare che emergano naturalmente per realizzare un'*esperienza educativa* che agevoli l'avvenire di nuove esperienze.
Nel processo educativo, Dewey dà la stessa importanza a fattori *esterni* ed *interni* che comunicano costantemente tra loro secondo il *principio dell'interazione*. I fattori esterni (o obiettivi) sono le circostanze che ruotano attorno alla vita

"L'insegnante si deve rendere conto delle capacità, dei bisogni e delle esperienze passate degli alunni e permette alla suggestione di trasformarsi in un piano e in un proposito mediante suggerimenti forniti e organizzati dai membri del gruppo" **(Dewey, 2014)**

CONTINUITÀ DELL'ESPERIENZA

Scelta del tipo di esperienze presenti che vivranno in quelle che seguiranno

si forma l'abito

L'educazione si preoccupa della sua direzione e delle condizioni affinchè ci possano essere ulteriori percorsi di crescita

in base alla scelta delle esperienze, queste potranno essere

ESPERIENZE EDUCATIVE
favoriscono l'avvenire di nuove esperienze, stimolando la crescita

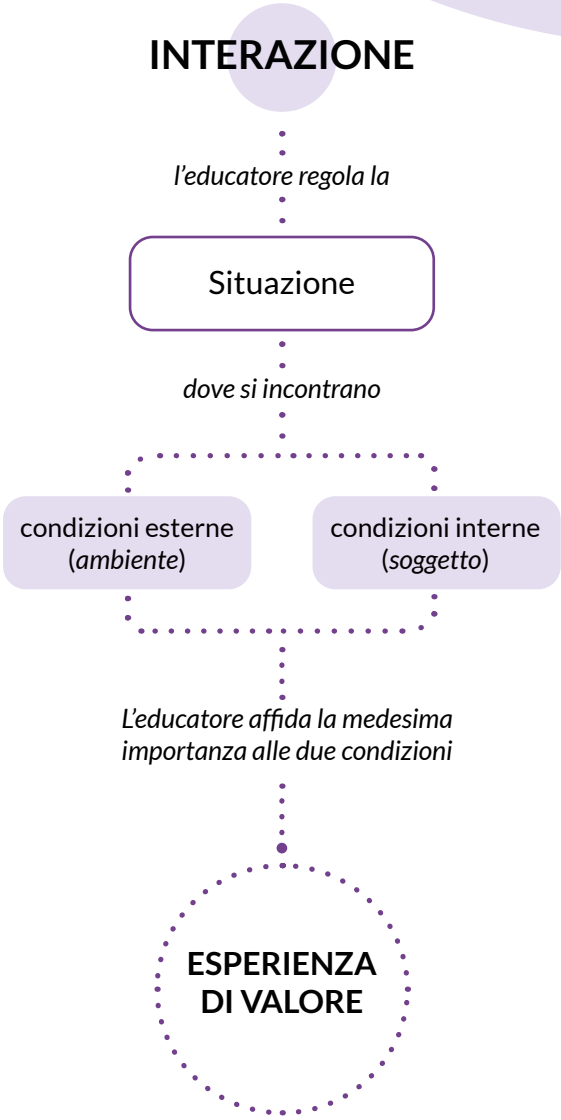
ESPERIENZE DISEDUCATIVE
bloccano la formazione di nuove esperienze

ABITUDINE

Si creano attitudini *emotive* ed *intellettuali*, sensibilità fondamentali e modi di rispondere alle situazioni

ESPERIENZA EDUCATIVA

i principi di Dewey



dello studente: sono gli eventi, la cultura, le mode e così via. L'educatore deve avere un profondo interesse nel conoscere i fattori esterni che influenzano l'apprendimento generale dello studente. Questi fattori interagiscono con l'interiorità del ragazzo, con i fattori interni quali bisogni, desideri e propositi. L'educando non rimane impassibile ed immune all'ambiente ma attua una continua *transazione di informazioni* con esso elaborandolo tramite il suo carattere, la sua esperienza, la sua interiorità e provando emozioni. Sono poi le stesse emozioni che favoriscono o meno l'apprendimento a scuola, condizionando il rendimento dei ragazzi. Le emozioni, quindi, sono implicate sia per comunicare gli strumenti volti all'apprendimento per l'insegnante che, dalla parte dell'educando, per recepirli.

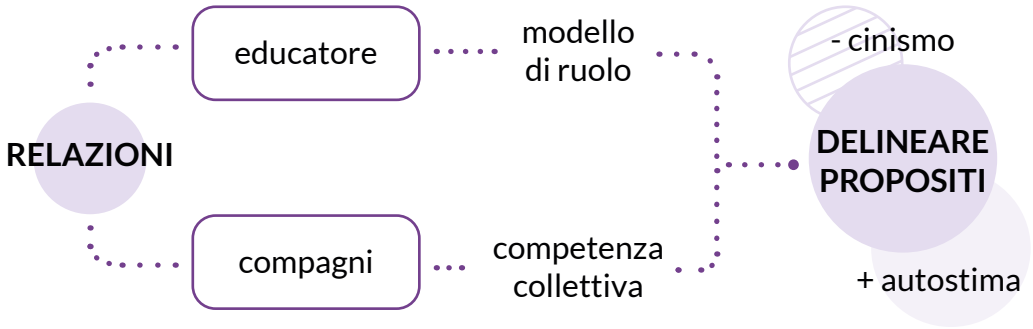
Un altro concetto importante espresso da Dewey è quello riferito alla *libertà*. Il pedagogista ne distigue due lati, anche qui divisi in *esterno* ed *interno*. Il lato esterno riguarda il *lato fisico*, strettamente legato alla libertà di movimento che possiamo riconoscere in maniera evidente nei più piccoli. Questa libertà, se lasciata esprimere, può permettere all'insegnante di comprendere la natura della persona e calibrare l'insegnamento.
L'altro lato è quello interno che si identifica nella libertà di osservare, conoscere, riflettere e dare giudizi. Nonostante si potrebbe dire che il primo tipo di libertà non è visibile negli studenti delle scuole superiori, bisogna pensare al fatto che questo lato sia semplicemente controllato e che le emozioni che vi sottendono siano reali e solo nascoste. Ma avere a che fare con le proprie emozioni, comprendere il loro più profondo significato, può permettere di prepararsi per seguire la libertà esterna.
La forza propulsiva delle emozioni può portare da una parte a divenire schiavi delle proprie pulsioni come avviene nella Società della Performance dove non ci si cura dell'ulteriorità ma si spende, si accumulano esperienze e si consumano risorse e relazioni. Oppure, se guidati dall'educatore, le emozioni, o

le *suggestioni* per Dewey, possono precedere alla riflessione, possono portare a delineare *obiettivi di vita*. Per Dewey è l'"*Intelligenza Sociale*" che guida questo processo, un tipo di intelligenza sviluppata da educandi e educatori che danno e ricevono. "L'insegnante si deve rendere conto delle capacità, dei bisogni e delle esperienze passate degli alunni e permette alla suggestione di trasformarsi in un piano e in un proposito mediante suggerimenti forniti e organizzati dai membri del gruppo" (Dewey, 2014). Da una parte l'insegnante è ricettivo nel conoscere lo studente mentre si racconta, in questo senso il ragazzo è l'*esperto di sè* che insegna al primo. Poi l'educatore, grazie alla sua esperienza, crea lo *scaffolding* dove l'educando andrà a basarsi per raggiungere consapevolezza dei suoi propositi e creerà un piano d'azione per la loro realizzazione. In questo modo l'educazione diviene un'impresa cooperativa e non un'imposizione dall'alto. Dewey riconosce l'*obiettivo dell'educazione* nel raggiungimento della libertà interna, strettamente legata alla creazione di propositi. Abbiamo però detto che il malessere degli studenti universitari è

riconducibile proprio all'incertezza del loro ruolo nel mondo e nel futuro: lo scopo da raggiungere è svanito insieme all'impegno necessario per la sua realizzazione. Il sistema universitario può continuare a far finta di non riconoscere il cinismo dilagante nei suoi studenti o può decidere di attuare azioni concrete che prevedano l'ascolto delle incertezze e del senso di vuoto e che, se ignorati, continueranno comunque ad esistere una volta conseguita la laurea. Oppure la scuola può divenire una società in scala interessata ai bisogni del singolo, credere in lui, ascoltarlo e trasmettergli tutta una serie di valori di comunità e buone pratiche in grado di portare, una volta fuori, benessere all'intero sistema sociale.

LE RELAZIONI NEL SISTEMA EDUCATIVO

Il sistema educativo che opera come impresa cooperativa deve tener conto dei legami tra i suoi attori. Tral'altro un sistema è tale poiché è costituito da parti collegate tra loro, in questo modo ha senso di esistere e si tiene in vita: grazie alle parti e alle loro relazioni.
Se infatti pensiamo alle persone che popolano il contesto scolastico, non saranno mai individui a sé stanti. Anche ipotizzando un corso di studi che non preveda esami o progetti conseguiti in gruppo, gli studenti non apprenderanno mai solo ed unicamente dalla lezione tenuta dal professore insieme al materiale bibliografico. Il cervello capta, assimila e filtra informazioni anche in base a fattori che riguardano gli altri individui della nostra specie. Sarebbe un errore sottovalutare l'impatto che le altre persone con le loro parole e atteggiamenti possono avere nel processo di apprendimento, a prescindere che questo sia rivolto allo sviluppo di un'intelligenza più "cognitiva" che emotiva.
Partendo dalla relazione educatore-educando, l'insegnante, per la sua esperienza e il suo bagaglio culturale, è considerato un *modello di ruolo* per lo studente. Ha un'influenza molto potente in lui portandolo ad immedesimarsi e vedersi proiettato nel futuro. Il modello di ruolo ha il potere e quindi la



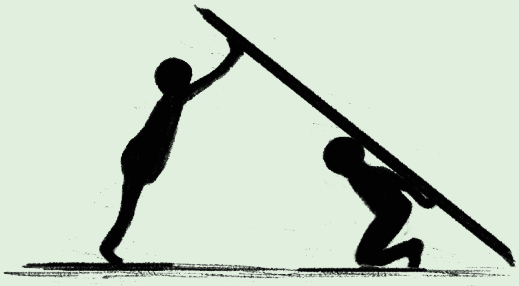
responsabilità di intervenire nel processo di creazione di propositi, intervenendo positivamente anche sul cinismo.
Prendendo come riferimento l'incertezza sul futuro causata dalla crisi climatica, sviluppare nell'educando il *senso di competenza* concorrerebbe nello sviluppo del senso di autostima che dà forza nell'impegnarsi e raggiungere obiettivi sfidanti (Bandura, 1997). Come si può sviluppare questo senso di competenza dinnanzi ad una sfida così grande? Secondo Chawla & Cushing (2007) lo si fa da una parte sviluppando il senso di competenza individuale e dall'altra il senso di competenza collettiva, grazie appunto alle relazioni.
Il senso di competenza individuale lo si sviluppa tramite l'aiuto del modello di ruolo, nel nostro caso l'educatore. Se l'insegnante, avvicinandosi spiritualmente al ragazzo, ammette di provare egli stesso emozioni simili riferite all'eco-ansia e propone modi in cui ha superato la difficoltà che sia alla portata dell'educando, egli avrà molta più facilità nel credere in se stesso e nel potersi risollevare. Ma se poi viene lasciato in questa battaglia solo con se stesso, la frustrazione sarà inevitabile. Dall'altra parte il lavoro fatto con i coetanei con chi in generale ha un ruolo simile può sviluppare il senso di competenza collettiva sviluppando a sua volta la competenza individuale. Se l'educatore, monitorando le capacità del singolo e del gruppo, propone attività che siano sì sfidanti ma non frustranti da compiere, il gruppo si arricchirà di una forza

propulsiva, legata all'autostima, che favorirà l'azione. In questo modo la fiducia che il gruppo ha in se stesso ricade sul singolo che a sua volta, credendo in sé, contribuirà positivamente al benessere dell'insieme. L'educatore così da una parte si espone, mostrando la sua natura umana, ma anche il suo riuscire a risollevarsi grazie ad una più matura esperienza. E dall'altra monitora e guida gli educandi nel momento della prova all'azione, preparandoli all'essere più componenti di un insieme piuttosto che individui isolati e soli.
Le relazioni però, per mantenersi sane e solide, necessitano di regolamentarsi. L'università, che opera come una società in scala, lavora per un obiettivo comune e per farlo "I gruppi stabiliscono la cooperazione essenziale per il successo parlando attraverso le questioni, raggiungendo il consenso sugli obiettivi, mostrando considerazione per le opinioni e le idee dei diversi membri ed essendo disposti a scendere a compromessi" (Chawla & Cushing, 2007).
Ma, intanto che si opera per il raggiungimento di obiettivi, i partecipanti sviluppano *naturalmente* un tipo di affezione per gli altri membri e anche questo fa parte della specie umana: stringere amicizia, oltre che la compiutezza dell'attività, rappresenta di per sé un'ottima ricompensa.
Se invece la competizione tipica della SdP permea anche le mura universitarie può essere un forte ostacolo per le dinamiche di gruppo. La competizione, che mira all'emergenza di alcuni in sfavore di altri, disgrega le relazioni o le sfrutta con intenzionalità più o meno consapevole portando al malfunzionamento del sistema educativo.
Come affermano Chawla e Cushing "Il sostegno reciproco e l'amicizia devono essere riconosciuti non solo come mezzi per un efficace funzionamento del gruppo, ma dal punto di vista del giovane, come fini a se stessi e apprezzati".
Diviene necessario rendere questo bisogno, tipicamente umano, esplicito agli insegnanti che possano così incoraggiarli ed aiutarli a riappropriarsi dei mezzi per preferire la collaborazione alla competizione,

le relazioni all'individualismo. Infatti, ricordiamo, dall'intervista fatta, che il tema della competizione è molto sentita dagli universitari ed associata direttamente al senso di solitudine e incapacità di stringere amicizie.

L'educatore, oltre che volgere il suo insegnamento verso le materie di studio che possano fornire praticamente gli stimoli per rendere liberi i ragazzi di comprendere il mondo e le proprie inclinazioni, dovrebbe interessarti anche così dell'abito come lo intendeva Dewey, delle emozioni che concorrono alla conoscenza di se stessi per la delineazione serena dei propri propositi. Oltre che l'autoconsapevolezza, un'educazione che indaghi i sentimenti sviluppa anche una maggiore comprensione dell'altro, la possibilità di capire come creare legami che annientino il senso di solitudine dilagante nella SdP. Conoscere e dirigere le emozioni permette di vivere con profonda autenticità ed è un processo che può e deve essere realizzato in un ambito educativo come l'università che prepara alla costruzione di una nuova società. Colamedici & Gancitano (2018) suggeriscono l'educazione sentimentale come strada per raggiungere questa autenticità. L'educazione basata sulle emozioni e i sentimenti permette di educare alla vocazione, "cioè dare la possibilità agli individui di tirare fuori - ciascuno e ciascuna con i propri tempi - la propria parte essenziale che vuole emergere e dare senso alla vita". Questo processo è chiamato dai due filosofi "fioritura personale", non è funzionale, si distacca dallo scopo delle università – aziende di coltivare talenti immersi nella produttività ma rende finalmente liberi di vivere la propria vita seguendo lo spirito del profondo.

"[...] non è il talento a dare un senso alla vita. Sono la visione del mondo, la capacità di ascolto di sè e la libertà delle dinamiche sociali a permettere di percorrere con un senso di pienezza la propria strada."
(Colamedici & Gancitano, 2018)



L'INTELLIGENZA EMOTIVA

Le emozioni sono i mattoni su cui si basa la crescita: esse accompagnano e filtrano la realtà fin dalla culla e per tutto l'arco di vita del soggetto. L'educatore che si occupa della crescita dell'individuo non può sottovalutare l'importanza che le risorse emotive hanno nel processo di apprendimento. Lo studio dei modelli teorici di intelligenza emotiva e i risultati delle applicazioni a livello universitario permette di comprendere l'utilità della sua introduzione nei contesti educativi.

Abbiamo accennato come le emozioni siano implicate nella creazione di propositi per raggiungere la libertà interna espressa da Dewey e quanto sia importante quindi tenerne in considerazione come educatori.
Ma è possibile introdurre la sfera emotiva nel contesto universitario basato attualmente sullo sviluppo delle capacità cognitive e acquisizione delle competenze per il mercato del lavoro?
Maria Grazia Riva (2004) nel suo libro "Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni", grazie a contributi derivanti dalle scienze umane e sociali, indaga il problema della formazione dell'individuo, organizzata o personale, connettendo il discorso pedagogico[1] con quello psicologico. Si afferma che il "lavoro pedagogico" debba prevedere il riconoscimento del ruolo delle emozioni, quindi la loro osservazione e comprensione da parte dell'educatore all'interno del processo formativo. Questo perché le emozioni accompagnano il soggetto fin dalla culla nelle sue esperienze, permettono di dare significato alle situazioni che crea e incontra e, così, l'educatore, che si occupa di formazione, non può omettere la loro implicazione nello sviluppo dell'educando.
Inoltre, la formazione nel "qui e ora" è sempre una rappresentazione della realtà che opera il soggetto ed è influenzata dall'esperienza passata carica di significati emotivi ed affettivi che può riguardare le scuole precedenti, la famiglia o il contesto in genere. Si parla di *continuum esperienziale* dove le esperienze passate vivono in quelle future ma sono legate saldamente al lato emotivo e affettivo che risultano essere i *mattoni* su cui si basa la crescita.
Si tende allo sviluppo di un sapere pedagogico svincolato da un qualcosa facente parte di una realtà oggettiva che esiste a prescindere dal soggetto ma viene costruito dai soggetti grazie alle loro *interazioni* e significazione degli eventi. Ma

[1] Il termine pedagogia viene utilizzato, nel testo della Riva, come sinonimo di formazione ed educazione.

Si tende allo sviluppo di un sapere pedagogico svincolato da un qualcosa facente parte di una realtà oggettiva che esiste a prescindere dal soggetto ma, viene costruito dai soggetti grazie alle loro interazioni e significazione degli eventi.

la significazione è influenzata dalle emozioni che operano come filtri regolando la relazione tra il soggetto e l'oggetto della conoscenza: possiamo affermare che intervengono nella costruzione del sapere determinandolo *cognitivamente* ed *emotivamente*.

Bisogna tenere in considerazione che anche l'educatore è soggetto al suo mondo interiore durante l'applicazione della sua professione.
L'educatore, che si impegna nella ricerca educativa, mette in gioco il suo bagaglio affettivo. Se da una parte il ragazzo potrebbe attuare un transfert sull'insegnante rivedendo in lui una figura genitoriale, dall'altra parte l'educatore può correre il rischio di fare un contro-transfert: potrebbe affidare allo studente le sembianze di una figura del suo passato o immedesimarsi egli stesso. L'educatore, infatti, potrebbe avere dei conflitti irrisolti riguardanti gli anni di vita post-adolescenziali e non attuare lucidamente il proprio ruolo. Diviene necessaria, infatti una *riflessione* profonda sul proprio ruolo, sui motivi passati ed attuali che portano l'educatore ad insegnare e ciò tiene necessariamente in considerazione che l'emotività potrà servire come filtro per l'*auto-comprensione*. Inoltre, bisogna considerare che l'incertezza data da questo tipo di educazione, in quanto prevede di basarsi sui bisogni degli educandi, sempre diversi, e dai feedback che si ricevono di rimando porterebbe frustrazione nell'educatore, quindi un altro carico emotivo. È anche vero che l'esperienza educativa di per sé è insicura perché esiste sempre uno scarto tra ciò che si è previsto, teorizzato e l'esperienza, come l'effettiva applicazione dei concetti, poiché

ci si interfaccia con delle persone che, insieme al loro carattere e storia personale, rendono i risultati non assolutamente prevedibili.
L'educazione è incerta, segue i cambiamenti che avvengono nella società che a sua volta influenza sia la formazione che si realizza nelle famiglie che quella organizzata e istituzionale. Essendo *insicura* e in continuo mutamento, l'educatore per fornire un servizio che risponda ai bisogni dei soggetti e della società compie nella sua professione una *ricerca educativa* tramite osservazione, sintesi e critica. Nella pratica poi i ragazzi riceveranno una formazione che possa rispondere alle loro necessità, creando competenze che permettano loro di affrontare problemi sempre diversi. Si ricerca lo sviluppo delle facoltà che possano far interfacciare serenamente il soggetto con le dinamiche di vita e per farlo l'interessamento del suo mondo affettivo sarà imprescindibile, dato che le emozioni filtrano e regolano l'approccio al mondo. È importante oltrepassare i limiti sociali che vedono la comunicazione del mondo emotivo all'università come un tabù, riconoscere l'impatto delle emozioni nei processi formativi e coltivarle in vista della costruzione di relazioni sane in una società sana.
Il linguaggio, il narrare permettono di costruire la realtà come propria rappresentazione, permette di darle un significato e sviluppa il proprio punto di vista andando a costituire un primo passo per la definizione di obiettivi. Sviluppa inoltre la *personalità* e permette di costruire relazioni. Se l'educatore ascolta senza giudizio:

- Accresce il senso di adeguatezza nel soggetto;
- Permette di colmare il senso di vuoto e solitudine dato dal distacco dal nucleo famigliare;
- Diventa un modello di ruolo nel quale il soggetto può identificarsi imparando l'ascolto interessato dell'altro;
- Crea un legame affettivo.

DEFINIZIONI E MODELLI

Se si decide di sviluppare le facoltà emotive insieme a quelle

cognitive per una formazione volta allo sviluppo completo dell'individuo bisogna comprendere l'origine della cosiddetta intelligenza emotiva (EI), i suoi aspetti mentali e relazionali per poi definire una strategia da mettere in campo.
Anche in ambiti di letteratura scientifica inizialmente pensiero ed emozioni erano posti in antitesi e addirittura si credeva che le seconde potessero ostacolare il pensiero razionale (D'Amico, 2008). Ma oltre che con Dewey, come abbiamo visto, anche Thorndike (1920) aveva fatto cenno ad una "intelligenza sociale" come capacità di comprensione delle emozioni, della loro elaborazione ed utilizzo.
Wechsler (1950) aveva definito i fattori emotivi "non intellettivi" o "conativi" e capaci di favorire o inibire la parte intellettiva dei processi mentali. Finalmente con Gardner (1983, 1985), con la sua teoria delle intelligenze multiple, le emozioni iniziano ad essere considerate espressioni di intelligenza. In particolare, le emozioni sono implicate nell'intelligenza intrapersonale e quella interpersonale, mentre la prima riguarda la conoscenza del proprio mondo interiore, la seconda aiuta nella comprensione delle emozioni dell'altro e quindi nella comunicazione.
Gli psicologi Salovey e Mayer (1990) sono stati i primi a parlare di intelligenza emotiva definendola come "conoscenza emozionale, abilità di percepire, valutare ed esprimere accuratamente e adattivamente le emozioni, abilità di generare e/o utilizzare sentimenti al fine di facilitare le attività cognitive ed i comportamenti adattivi, ed infine abilità di gestire le emozioni in se stessi e nelle relazioni con gli altri [...]. Gli autori considerano infatti le emozioni come vere e proprie risposte organizzate che attraversano diversi sottosistemi psicologici e perciò ritengono l'elaborazione e l'uso delle informazioni emotivamente pregnanti come parte integrante del comportamento intelligente" (D'amico, 2008).
Nel modello dell'EI modificato e attuale i due psicologi la definiscono come "un set di abilità cognitive di elaborazione di informazioni di tipo emotivo-affettivo, riguardanti sia la

sfera personale che interpersonale" (D'amico, 2008).
Queste abilità sono comprese in quattro ambiti:
1. Percepire accuratamente, valutare ed esprimere le emozioni;
2. Generare e/o utilizzare le emozioni per facilitare il pensiero;
3. Comprendere le emozioni, le loro relazioni causali, le loro trasformazioni e le combinazioni di stati emotivi;
4. Regolare e gestire le emozioni per promuovere la crescita emotiva ed intellettiva (Mayer e Salovey, 1997).

Un altro autorevole modello di EI è fornito da Goleman (1995) che usa la definizione di intelligenza emotiva offerta da Boyatzis (1982) descrivendola come "abilità di riconoscere, comprendere e usare l'informazione emozionale relativa a se stessi ed agli altri che guida o causa una performance efficace o superiore alla media".
I domini individuati da Goleman sono quattro:
1. Self-awareness: consapevolezza delle proprie emozioni ed utilizzo nella presa di decisione
2. Social-awareness: empatia e comprensione delle relazioni sociali;
3. Self-management: controllo delle proprie emozioni e adattamento alle diverse situazioni;
4. Relationship-management: gestione delle relazioni sociali. (Boyatzis et al., 2000)

GESTIONE DI ANSIA E STRESS

Vi è una correlazione tra l'intelligenza emotiva e le abilità di coping adattive che permettono di rispondere a situazioni particolarmente stressanti. I primi a trovare il loro legame sono stati Salovey e Sluyter (1997) affermando che l'intelligenza emotiva di un individuo permette di comprendere le sue emozioni e scegliere di conseguenza quali azioni mettere in pratica. Mentre per Goleman e Cherniss (2000) "l'intelligenza emotiva è la capacità dell'individuo di frenare le emozioni negative di rabbia, bassa autostima e ansia e sostituirle con emozioni positive come la fiducia, l'empatia e l'amicizia" (Fteiha & Awwad, 2020).
Per Kovaþeviü et al. (2018) le

Occuparsi dell'intelligenza emotiva degli studenti può essere una buona occasione per conferire importanza ai sentimenti dei ragazzi, far comprendere i loro scopi, dare speranza e facilitare le richieste di aiuto.

strategie di coping per affrontare lo stress possono essere *adattive* o *disadattive*. Vi è sempre una reazione ma ciò che cambia è se viene raggiunto un nuovo equilibrio che porta benessere o meno. Nelle strategie adattive si ha questa situazione dove la persona, acquisendo auto-consapevolezza e controllo delle proprie emozioni, riesce a fronteggiare con successo le situazioni stressanti creando un precedente positivo da applicare alle situazioni successive. Le strategie disadattive possono invece perpetuare o addirittura accrescere gli stati ansiosi di risposta alla fonte di stress rendendo l'ambiente di vita difficilmente sopportabile. "Le strategie adattive contribuiscono al benessere generale di un individuo in termini di salute, produttività, soddisfazione personale e crescita" (Fteiha & Awwad, 2020).
Goleman (1995) ha osservato negli adolescenti la relazione tra basso livello di intelligenza emotiva e alto tasso di crimini, insieme a suicidi, episodi di ansia, depressione, aggressività e abbandono scolastico. L'intelligenza emotiva che riguarda da una parte la conoscenza di sé e dall'altra quella degli altri per costruire relazioni sane concorre quindi a costruire uno stato di benessere nella persona da non sottovalutare. L'abbandono scolastico che può essere l'estrema conseguenza del sentirsi fuori luogo, demotivato, frustrato può essere affrontato occupandosi della persona e della sua emotività, evitando di fare generalizzazioni sterili ma affrontando la singolarità dei bisogni di ognuno costruendo una scuola che li metta al primo posto. Occuparsi dell'intelligenza emotiva degli studenti può essere una buona occasione per conferire importanza ai sentimenti dei ragazzi, far comprendere i loro scopi, dare speranza e facilitare le richieste di aiuto.

Baqutayan e Mai (2012) dichiarano che gli studenti sono continuamente soggetti a pressioni provenienti dall'esterno come da famiglia, lavoro, amici e università insieme a conflitti interni, più o meno correlati agli esterni, che richiedono di *conformarsi continuamente* a standard elevati. Secondo gli autori le strategie di coping adattive sono essenziali per affrontare le richieste interne ed esterne.
In particolare, le strategie di coping che indagano le proprie emozioni possono mutare l'atteggiamento o la risposta allo stress senza intervenire sulla situazione di per sé. Questo permetterebbe di acquisire la capacità tale da comprendere se è possibile intervenire sulla situazione per poi mettere in atto strategie pratiche o, dall'altra parte, accettare i propri limiti a riguardo sviluppando *resilienza*.
Diversi studi hanno dimostrato che alti livelli di EI negli studenti universitari aiutano a fronteggiare lo stress. Wang et al. (2016) hanno analizzato 575 studenti di due università cinesi scoprendo un'importante relazione tra intelligenza emotiva, in particolare l'ambito della self-leadership intesa come conoscenza e controllo delle proprie emozioni, e strategie adattive per gestire lo stress.
È stato condotto uno studio su 219 studenti della facoltà di infermieristica della Konyang University in Corea scoprendo che le qualità di problem solving e la capacità di *richiedere supporto sociale* erano direttamente collegate ad alti livelli di EI (Fteiha & Awwad, 2020).
Anche lo studio condotto da Fteiha & Awwad (2020) su un campione di 265 studenti universitari iscritti a facoltà di Arti, Economia e Giurisprudenza ha dimostrato che alti livelli di EI sono associati alla messa in opera di strategie di coping positivo in situazioni di stress.

Gli studenti universitari sono soggetti a profondi cambiamenti di vita, iniziando a vivere responsabilità che possono essere economiche o affettive diverse dagli anni delle scuole superiori. Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, guidata da educatori attenti e preparati può risultare un concreto aiuto per affrontare situazioni diffi-

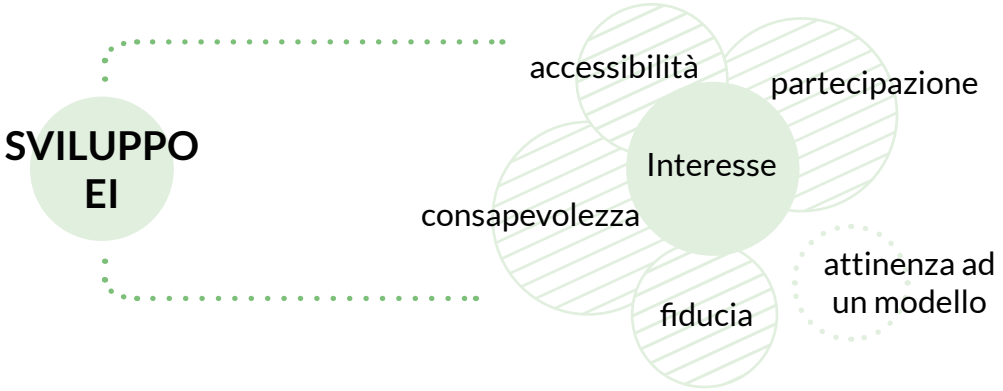
cili, o anche solo diverse, che spesso portano a non vivere in maniera rilassata gli anni universitari.

INTRODUZIONE IN UNIVERSITÀ

L'interesse per l'intelligenza emotiva è cresciuto enormemente negli ultimi anni sia sui luoghi di lavoro che nei contesti educativi. Ciò che si apprende è, però, che a livello scolastico sia un concetto visto come molto importante nello sviluppo del bambino e quasi dato per scontato come già sviluppato a livello dei giovani adulti delle scuole superiori. Diversi autori, infatti, convengono che la letteratura sull'EI circa le università sia molto poco studiata (Bonesso et al. 2013; Pool & Qualter 2012) ed altri lamentano la mancanza di corsi sull'EI (Beard et al. 2008; Zehr 1998).
Nonostante le abilità contemplate dall'EI, come ad esempio quelle interpersonali, siano fortemente ricercate dalle aziende, sono sentite come ignorate a livello universitario dagli stessi studenti, rivendicandone la necessità di implementarle: uno studio ha segnalato come il 69% degli universitari, che ha risposto al sondaggio, sente il bisogno di avere un aiuto dall'istituzione scolastica per lo sviluppo del controllo delle proprie emozioni, mentre l'89% crede necessario un aiuto accademico sulla gestione dello stress (Machera & Machera, 2017).
Vi sono però dei corsi di intelligenza emotiva diffuse in diverse università e Joseph et al. (2019) hanno indagato di quali strumenti si servono insieme ai risultati effettivamente raggiunti. Per quanto riguarda la creazione di corsi basati sul modello di intelligenza emotiva proposto da Mayer & Salovey (1997), ritroviamo un corso composto da quattro sessioni da 2,5 ore in cui gli studenti seguivano lezioni, partecipavano a giochi di ruolo, discussioni in gruppo e veniva chiesto loro di tenere un diario per poi discuterne (Nelis et al.,2009). Pool & Qualter (2012) hanno invece creato un corso universitario completo basato sul modello fornendo agli educandi lezioni, casi studio, attività di gruppo, giochi di ruolo, visite a mostre

d'arte e, anche in questo caso, la cura e la discussione di un diario personale. Il primo esempio ha visto miglioramenti nelle autovalutazioni di EI, anche con una misurazione a posteriori di sei mesi, rispetto al gruppo di controllo. Mentre, il secondo caso ha mostrato progressi in due delle quattro dimensioni di EI, ossia comprensione e gestione delle emozioni, rispetto al gruppo di controllo.
Successivamente Joseph et al. (2019) pongono l'attenzione anche su soluzioni che, anche se non direttamente basate sul modello sopracitato, sono riuscite ad ottenere risultati soddisfacenti nello sviluppo dell'EI in senso ampio. Malek et al. (2011) hanno messo in pratica un programma di formazione a studenti del primo anno universitario comprendente nove sessioni di lezioni, discussioni, dimostrazioni e giochi di ruolo. Oppure Fletcher et al. (2009) con un corso di sette mesi dedicato a studenti di medicina, hanno dimostrato un miglioramento dell'intelligenza emotiva tramite autovalutazione. In generale, anche se non basate su una teoria specifica, è possibile notare progressi in abilità emotive, come l'empatia, in seguito alla partecipazione a corsi sviluppati per migliorare queste competenze. Questo è il caso del corso tenuto da Boyatzis et al (2002) con studenti MBA, oppure del corso formato da otto sessioni sulle capacità comunicative ed empatiche su studenti di infermieristica studiato da Choi et al. (2015). Ma non si parla solo di corsi specifici separati dai corsi principali universitari: Manring (2012) ha osservato come l'autoriflessione messa in atto parallelamente alle attività del corso universitario possa portare ad un aumento di empatia e autoconsapevolezza, due abilità specifiche dell'EI.

Quali attività possono garantire risultati certi?
Joseph et al. (2019) nella loro revisione non hanno ritrovato un lavoro specifico più efficace di un altro. Ma la costante che trasversalmente sembra garantire la buona riuscita del corso è il *livello di partecipazione* degli studenti: l'attenzione e il reale interesse all'argomento permette di raggiungere i risultati attesi (Clarke, 2010).



Possiamo convenire che ricercare il *coinvolgimento* e la *fiducia* che gli studenti ripongono nelle attività da mettere in pratica debbano essere fattori da tenere in alta considerazione per lo sviluppo dell'EI, insieme alla progettazione delle attività di per sé. Infatti, questi fattori sono direttamente collegati all'emotività e, anche se si parla di un corso incentrato sull'intelligenza emotiva richiede comunque l'attenzione giusta come qualsiasi altro corso. E se abbiamo detto che l'apprendimento è influenzato dalle emozioni, anche apprendere concetti riferiti alle abilità emotive richiede un certo livello di interessamento. Sarà quindi premura dell'educatore ricercare e mantenere alto il coinvolgimento dello studente al fine di ottenere i risultati sperati.
Un altro aspetto da tenere in considerazione è l'*accessibilità* degli studenti ai corsi di intelligenza emotiva. La revisione di Joseph et al. (2019) su 51 università americane ha mostrato che queste propongono almeno un corso che affronta l'EI ma, essendo corsi aggiuntivi, non è previsto che tutti gli studenti possano frequentare. Infatti, le università analizzate, anche molto prestigiose, offrono solo uno o due corsi rendendo improbabile che lo studente medio vi acceda. Questo suggerisce l'importanza di insistere sull'aumento del numero dei corsi o dell'*integrazione* delle competenze di EI in quelli già esistenti dando la possibilità alla totalità degli studenti di approfondire l'argomento.

EI degli studenti inizia il corso vero e proprio con attività che possono essere lezioni frontali, video, giochi di ruolo, riflessioni e discussioni di gruppo. Oppure Reilly (2005) suggerisce l'adattamento di esercizi tradizionali già fatti in aula portandoli verso una lettura più specificatamente emotiva.
Un'attività molto diffusa è quella riguardante la cura di un diario personale che può conservare riflessioni quotidiane su situazioni specifiche e le tattiche messe in pratica per poi far partire una discussione in aula. Infatti, Brackett e Katulak (2016) affermano che porre l'attenzione sui trigger, le strategie fallimentari e quelle di successo possano permette di sviluppare competenze riferite all'EI acquisendo inoltre le capacità per gestire quegli stessi trigger.
Invece Brown (2003) propone un modello di istruzione sviluppato in tre sessioni:
1. Introduzione delle emozioni e dei trigger emotivi;
2. Consapevolezza delle proprie abilità emotive durante lo svolgimento di un gioco di ruolo
3. Sviluppo delle capacità emotive durante il gioco di ruolo (Joseph et al., 2019).

Anche impegnarsi in attività di impegno civico può portare benefici per l'EI. Marques (2016), infatti, ha osservato dei progressi nel 60% degli universitari impegnati nell'incarico.
Altre risorse individuate da Joseph et al. (2019) sono app e siti web che permettono di "meditare allo specchio" osservando e regolando le proprie emozioni

ma anche libri con una numerosa rassegna di esercizi specifici per lo sviluppo dell'EI.

THE EMOTIONAL INTELLIGENCE ACTIVITY KIT"

Uno dei libri citati nella revisione di Joseph è "The Emotional Intelligence Activity Kit: 50 Easy and Effective Exercises for Building EQ" che contiene 50 esercizi che mirano a sviluppare 5 aree di Intelligenza Emotiva (Lynn & Lynn, 2015). Nonostante venga proposto l'utilizzo, principalmente, in contesti lavorativi, non è difficile immaginare la loro applicazione in contesti educativi in senso stretto come l'università.
È possibile anche in questo modello individuare una parte rivolta allo sviluppo di qualità interne come l'autoconsapevolezza e il controllo, la capacità di trovare i nostri valori e dirigere le azioni di conseguenza e una parte riferita alle relazioni interpersonali come l'empatia. Ognuna delle cinque competenze, se sviluppate, possono apportare benefici in un tempo di vita come quello passato all'università. Parlando ad esempio dell'ultima area ossia "Padronanza di scopo e visione", potrebbe risultare un aiuto importante per combattere il cinismo diffuso degli studenti. Infatti, le competenze sviluppate sono "Comprendere i nostri scopi e valori", "Intraprendere azioni per raggiungere il nostro scopo" e "Autenticità (quando le nostre motivazioni, azioni, intenzioni, valori ed obiettivi si sovrappongono e sono trasparenti)" e possono portare nuova fiducia nei ragazzi ricercando scopi di vita che siano in linea con i propri valori.

L'INTEGRAZIONE DELL'EI

Studiati i benefici dello sviluppo dell'intelligenza emotiva nei contesti accademici si procede nell'ipotizzare un percorso volto ad introdurla. Si ha la volontà di integrarla saldamente nei corsi canonici delle università per favorire un cambio di paradigma dove l'intelligenza emotiva acquista pari dignità dello sviluppo di tutte le altre abilità cognitive. Questo in vista del controllo e cura della salute mentale degli studenti presenti e di coloro che faranno parte della nuova società.

Alla luce dello studio della SdP, dei suoi effetti sull'università e della funzione positiva che l'EI potrebbe avere nel combattere lo stress in ambito accademico, si è proceduto nel definire quale ruolo l'educatore dovrebbe incarnare in un sistema che metta sullo stesso piano intelligenza cognitiva ed emotiva.
A differenza dell'università-azienda che opera per esasperare i talenti per metterli al servizio del produttivismo, l'educatore parte dalla conoscenza dei bisogni dei suoi studenti e da qui comprende il tipo di percorso educativo da attuare. L'educazione è una *ricerca* educativa, non un'imposizione dall'alto. Si studiano le condizioni interne (bisogni, attitudini) e quelle esterne (contesto) per poi definire il tipo di esperienza formativa che potrà permettere alle esperienze future di formarsi, così la crescita potrà avvenire.
L'educatore deve essere consapevole di essere un *modello di ruolo* a cui il discente farà riferimento sia per proiettarsi nel futuro che per conoscere le strategie che possano permettere l'autocomprensione e imparare attività di coping positive. L'insegnante si racconta, ammette la sua umanità fatta di debolezze, normalizzando il fallimento. Fornisce anche strategie di successo che lo hanno portato a raggiungere un nuovo equilibrio e benessere.
Il ragazzo potrà immedesimarsi e allontanare i sentimenti legati al cinismo. L'atteggiamento dell'educatore come modello di ruolo è da mantenere nella sua professione ma un interessamento aggiuntivo all'emotività dello studente, ammettendo l'importanza che questo ha nella crescita è anche necessario.
Così introdurre in modo esplicito lo sviluppo dell'intelligenza emotiva in università portebbe a normalizzare il tema, aiutare gli studenti a comunicare i propri bisogni, sviluppare strategie per affrontare stati di ansia e stress e lavorare concretamente per lo sviluppo di un nuovo senso di comunità.

OBIETTIVI

Sulla base dei bisogni emersi nell'intervista fatta a 91 studenti universitari e ciò che è scatu-

rito dall'analisi della Società della Performance si provano a delineare degli obiettivi da voler raggiungere. Si intende realizzarli durante gli anni all'università prevedendo effetti anche nei periodi successivi, come durante la vita lavorati-

BREVE	MEDIO	LUNGO *periodo*
Migliorare la comunicazione quotidiana con i compagni	Instaurare nuove amicizie	Superare il senso di solitudine
Comunicare i propri bisogni agli educatori	Ricevere un'educazione basata sulle proprie necessità	
Gestire stati ansiosi	Abbassare livelli di ansia	Capacità cambiare la visione dei problemi in opportunità
	Gestire studio con serenità	
Affrontare pensieri opprimenti riguardo il futuro lavorativo	Sviluppare strategie per superare le ansie legate al lavoro	
Riuscire a chiedere aiuto		Anticipare i disagi degli altri e fornire aiuto
	Vivere con fiducia e serenità gli ambienti universitari	Ricercare un ambiente lavorativo in cui ci si senta a proprio agio
Comprendere i propri pattern di comunicazione	Comunicare le proprie intenzioni rispettando l'altro	
Guardare con oggettività i propri progressi	Accrescere autostima riconoscendo le proprie capacità	Porre le proprie capacità al servizio della comunità
Dare dignità ai propri bisogni all'infuori dell'ambiente universitario	Vedere l'università come fonte di crescita e non come sacrificio	Vedere il lavoro come una delle parti della vita e non come sua totalità

EDUCAZIONE NELLA SdP

tempo uguale per tutti

imposizione dall'alto

teacher-centered

esasperazione dei talenti

massima produttività

scarsa consapevolezza dell'altro

EDUCAZIONE TRADIZIONALE

SCOPO EDUCAZIONE

si va a definire

tempi basati sui bisogni

ricerca educativa

student-centered

scoperta della vocazione

delineazione propositi

creazione società coesa

ED. BASATA SU ESPERIENZA

RUOLO EDUCATORE

capire le cond. **interne**

capire le cond. **esterne**

definisce le **esperienze**

agendo come

MODELLO DI RUOLO

ammette le emozioni

ammette i fallimenti

suggerisce strategie di successo

si lavora sullo sviluppo dell'

INTELLIGENZA EMOTIVA

agire per se stessi e gli altri

comprendere i propri bisogni e quelli degli altri

collaborazione vs competizione

sviluppare empatia

mettere il talento al servizio della comunità

trovare l'Ulteriorità nell'altro

SENSO DI COMUNITÀ

va o in generale per favorire la crescita emotiva della persona. Si dividono quindi in un tempo di realizzabilità di breve, medio e lungo termine. Lo sviluppo degli obiettivi nel tempo andrà di pari passo con lo sviluppo dell'intelligenza emotiva. Le attività che verranno messe in pratica, a prescindere dalla tematica intorno a cui ruoteranno, dovranno, quindi avere lo scopo di:

- Migliorare la comunicazione dei bisogni;
- Accrescere l'autostima;
- Favorire le relazioni per costruire senso di comunità;
- Riportare lo studente al presente;
- Ridimensionare il senso di sacrifico attribuito all'università.

PROPOSTE ATTIVITÀ

Che tipologie di attività possono realizzarsi in base agli argomenti emersi durante lo studio della società e dell'ambiente universitario?

1. ATTIVITÀ CON IMPEGNO CIVICO

Possono essere progetti sociali, col territorio, in generale situazioni care allo studente.

Affrontano:

- Crisi mondiali
- Perfezionismo
- Società frammentata
- Cinismo

2. ATTIVITÀ INCARNATE

Sono attività impegnate o no, con lo scopo di mettere a riposo il lato cognitivo rispondendo ai bisogni dello studente.

Affrontano:

- Rapporto col tempo
- Perfezionismo
- Società frammentata
- Ansia
- Produttivismo
- Stress contro apprendimento
- Cinismo

3. DIARIO DI EVENTI E TRIGGER

Permette di riconoscere, nominare le emozioni, scendere a patti con le emozioni negative, comprendere le strategie di successo per la risoluzione dei problemi.

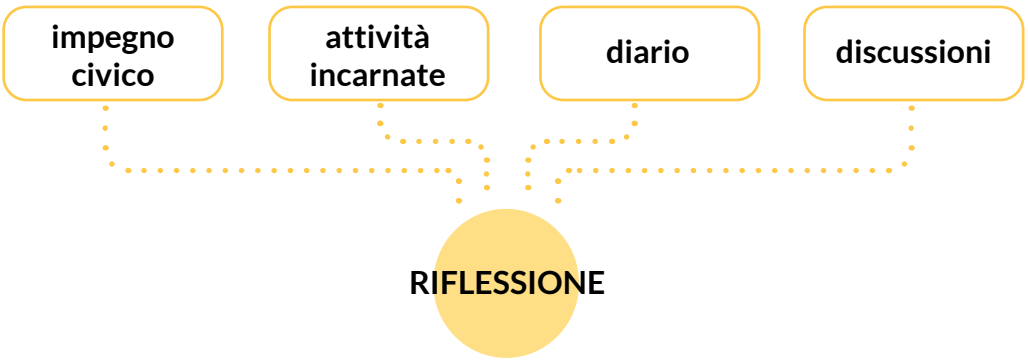
Affronta:
- Rapporto col tempo
- Crisi mondiali
- Perfezionismo
- Ansia
- Produttivismo
- Contrasti
- Stress contro apprendimento

4. DISCUSSIONI DI GRUPPO
Fatte con compagni ed insegnanti su un tema fortemente carico di significato per gli educandi. Possono essere portati avanti in diversi modi che rendano i partecipanti più o meno esposti.
I temi da affrontare potrebbero essere quelli che provocano ansia e stress negli studenti, temi nei confronti dei quali si attua evitamento o rimugino e che, da soli, non si riesce ad affrontare e metabolizzare.

Il macro-tema del "futuro" e di tutti gli aspetti correlati (crisi climatica, del lavoro, guerre) potrebbe essere un punto da cui partire per dare il via a discussioni a cascata con argomenti collaterali che, essendo proposti dai partecipanti stessi, assicurerebbero un reale coinvolgimento.

Affrontano:
- Rapporto col tempo
- Crisi mondiali
- Perfezionismo
- Società frammentata
- Ansia
- Produttivismo
- Contrasti
- Stress contro apprendimento
- Cinismo

A tutte queste tipologie di attività dovrà seguire un tem-



po dedicato al *confronto* e alla *riflessione* collettivi, in modo tale da raggiungere la comprensione delle emozioni altrui (compagni e educatori), delle proprie, dei trigger vissuti, delle strategie messe in atto, sia quelle fallimentari che quelle di successo. Nell'incontro, l'educatore ha il ruolo di facilitatore e programmatore e fa scaffolding, permettendo lo sviluppo dell'intelligenza emotiva nello studente.

COME INTRODURRE L'EI IN UNIVERSITÀ

Segue una riflessione sulle modalità di introduzione dei concetti di intelligenza emotiva in ambito universitario. Vengono quindi analizzati le note positive e negative di ogni proposta per poi focalizzarsi su una soluzione.
Le alternative studiate sono un workshop, un insegnamento nel corso di studi, un master universitario e l'integrazione all'interno dei corsi già avviati.

WORKSHOP
PRO: È limitato nel tempo, non obbligatorio e questo favorisce da una parte una maggiore rilassatezza nel vivere l'esperienza (in termini di carico mentale solitamente riservato alla produttività) ma dall'altra dovrebbe richiamare un impegno nell'esplorazione delle tematiche da affrontare per raggiungere i risultati sperati.
Per una perfetta riuscita del workshop, lo studente che vi partecipa dovrebbe essere pienamente interessato. Dall'altra parte non si esige la perfezione della pratica, l'interessamento potrebbe giungere nel mentre diventando uno strumento utile anche per chi si è interrogato in modo superficiale alle tematiche. Si avrà quindi l'evento della meraviglia, effetto già di per sé costituente un risultato formativo. È l'evento che ci avvicina sempre più alla nostra vocazione più che al talento, allo standard, alle aspettative.
È libero da rigide etichette istituzionali e da regole limitanti, può quindi variare, migliorare, crescere e arricchirsi di contenuti e metodi grazie alle persone che vi partecipano.
Può includere giochi o conversazioni, attività impegnate

o meno. Ha regole ampie che possano seguire gli umori, gli interessi e lo spirito del gruppo. Le regole si adattano alle persone e non viceversa.
Richiedendo un impegno marginale ma comunque diretto al benessere del singolo e del gruppo potrebbe favorire l'interessamento in attività simili esistenti o meno. Lo studente potrebbe decidere di impegnarsi nell'attivismo, nel lavorare in gruppo con più coscienza e ascolto dell'altro, potrebbe pensare di replicare le attività al di fuori del contesto accademico favorendo il consolidarsi di comunità interessate ai propri componenti e alle relazioni.
CONTRO: Essendo un workshop avrà dei posti limitati, non riuscirà a garantire a tutti la partecipazione. Questo vuol dire che potrebbe darsi che qualcuno veramente interessato rimanga fuori. Oppure potrebbe non raggiungere studenti che potrebbero averne bisogno ma non provando iniziale interesse non richiederanno la partecipazione.
La durata limitata potrebbe non garantire i risultati attesi, risultando difficoltoso studiare i progressi nel tempo.

INSEGNAMENTO
PRO: Creare un insegnamento che mira a sviluppare l'intelligenza emotiva permetterebbe di affrontarla con un buon grado di approfondimento sviluppando una o più domini dell'EI.
Altro aspetto da considerare è la programmazione del corso che potrebbe seguire i tempi e i bisogni della persona. Probabilmente sarebbe opportuno sviluppare delle attività in gruppi ristretti per assicurarsi che tutti i partecipanti riescano ad esprimersi e relazionarsi con i compagni e gli educatori.
Inoltre, sviluppare un insegnamento darebbe risonanza all'importanza dell'intelligenza emotiva permettendo la diffusione nelle università.
CONTRO: Come per gli altri insegnamenti per valutare le competenze acquisite dallo studente prevederebbe verifiche, comunque fonte di stress.
Ci sarebbe il rischio che il corso venga affrontato in modo cognitivo "collezionando" i concetti, senza agire in modo profondo.
Un insegnamento, rispetto al

workshop, per inserirsi in un corso di studi ha più step da superare come la definizione delle competenze dell'educatore o lo studio dell'effettiva "utilità" in contesti lavorativi.
Sarebbe una materia che cambia continuamente, come cambia la società: la sua caratteristica di essere indefinita e incerta potrà essere accettata rendendosi comunque solida da resistere nel tempo?

MASTER:
PRO: Il master è un corso di studio altamente specializzato, questo vuol dire che l'insegnamento dell'EI potrà raggiungere alti livelli. L'interessamento al corso è garantito e potrebbe formare insegnanti con una nuova concezione dell'educazione, volta al benessere mentale.
CONTRO: Preparando futuri educatori non seguirebbe i bisogni degli studenti presenti che rimarrebbero esclusi dai benefici che l'EI potrebbe apportare loro.

INTEGRAZIONE NEL CORSO DI STUDI:
Si intende introdurre lo sviluppo dell'EI nei corsi già esistenti, dedicando parte di ogni materia e avendo un tempo circoscritto e ben definito. Si fa in modo che l'intelligenza emotiva raggiunga lo stesso grado di considerazione di quella cognitiva.
PRO: Gli educatori traslano le conoscenze acquisite dai ragazzi durante le ore dedicate all'EI verso i corsi classici plasmandoli in base ai bisogni. La comunicazione tra gli insegnanti sarà indispensabile per conoscere le necessità degli educandi e questa caratteristica di alta coordinazione concorrerebbe a migliorare l'intero corso di studi. Le informazioni circolano tra i vari attori e ritornano verso il corso di EI facendolo sviluppare a sua volta.
Sviluppando attività diverse durante tutta la durata dell'università, insegnanti e studenti avrebbero la possibilità di creare relazioni andando ad accrescere il senso di comunità.
CONTRO: è necessario sviluppare un certo grado di fiducia nel progetto. Gli educatori devono credere fermamente in ciò che insegnano e gli educandi devono sentire di poter affidare parte della loro salute mentale

a insegnanti e colleghi. Affinché si raggiungano i risultati sperati gli studenti dovrebbero sentirsi immersi nelle attività e particolarmente coinvolti.
L'impegno emotivo che l'educatore mette in gioco è da non sottovalutare: risulta necessario riflettere sui ruoli e le responsabilità.

Tra le diverse alternative per introdurre l'insegnamento dell'intelligenza emotiva all'università, la soluzione di integrarla nei corsi già esistenti risulta essere la più completa indirizzando lo sviluppo sia negli studenti che negli educatori. Innanzitutto, nessuno studente universitario rimarrebbe escluso, non prevedendo un accesso a numero chiuso al corso interno. Inoltre, tutti gli educatori di tutte le materie vi partecipano permettendo di migliorare, anche se indirettamente, la loro intelligenza emotiva. Il benessere da ricercare infatti non è rivolto solo a studenti ma anche agli educatori ambendo alla costruzione di una comunità sana. Inoltre, le competenze emotive, necessitando di tempo e conferme per svilupparsi, trovano nel tempo del semestre e dell'intero anno accademico un ottimo spazio per crescere. Infine, l'integrazione permette di evitare la separazione netta tra lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e cognitiva che potrebbe avvenire in un corso fatto ad hoc, facendo confluire ciò che emerge dalla conoscenza dei bisogni dei ragazzi anche nel resto dei corsi.

INTEGRAZIONE NEL CORSO

L'integrazione di un corso di EI conterrà le attività precedentemente menzionate come attività con impegno civico, attività incarnate, la cura di un diario personale, discussioni di gruppo che potranno lavorare parallelamente allo sviluppo di competenze diverse o in modo complementare sulle stesse.
In particolare "The Emotional Intelligence Activity Kit" (Lynn & Lynn, 2015) propone attività simili e che possano essere agevolmente adattate al contesto universitario (cambiando riferimenti ad attori e luoghi) sviluppando le competenze emotive.

Sono cinque le aree di intelligenza emotiva individuate dalle autrici del kit e ognuna ha delle competenze interne e sono ce così definite:
(Lynn & Lynn, 2015)

Autoconsapevolezza e autocontrollo:
è la capacità di acquisire informazioni su noi stessi ed impiegarle per raggiungere i nostri scopi. Lo sviluppo di quest'area permette di comprendere i nostri *punti di forza* e di *debolezza* e come le nostre emozioni impattano sugli altri. Permette di controllare emozioni come rabbia, delusione, fallimento sviluppando resilienza e presa di coraggio per superare la paura.

Autoconsapevolezza:
- Impatto sugli altri
- Consapevolezza emotiva e interiore
- Valutazione dei propri punti di forza e debolezza

Autocontrollo:
- Espressione delle emozioni
- Coraggio
- Resilienza

Empatia:
riguarda la *profonda comprensione* dell'altro e la capacità di *immedesimazione*. Inoltre, permette di modulare le nostre azioni anticipando l'effetto che può avere sugli altri, migliora l'ascolto e il desiderio di aiutare.

- Ascolto Rispettoso
- Comprensione dell'impatto sulle emozioni dell'altro
- Disponibilità all'altro

Competenza sociale:
la capacità di creare relazioni sane e legami autentici. Permette di sviluppare capacità di *cura* dell'altro e di *risoluzione del conflitto* con benefici da entrambi i lati.

- Costruire relazioni
- Collaborazione
- Risoluzione del Conflitto
- Comunicare con l'organizzazione

Influenza personale:
la capacità di essere un modello di ruolo per gli altri, infondendo valori che possano essere condivisi. Permette di guidare gli altri creando un clima sociale positivo, stimola la *collaborazione* per il raggiungimento di risultati.

Influenza sugli altri:
- Guidare gli altri
- Creare un clima positivo al lavoro
- Ottenere risultati grazie agli altri

Influenza su se stessi:
- Fiducia in se stessi
- Spirito d'iniziativa
- Essere orientati all'obiettivo
- Ottimismo
- Flessibilità

Padronanza di scopo e visione:
la capacità di trovare *valori* che possano guidarci nelle nostre scelte di vita, permettendo di agire con autenticità.

- Capire i nostri scopi e valori
- Intraprendere azioni basate sugli obiettivi
- Autenticità

IL PERCORSO

Si procede nel descrivere il percorso che porta allo sviluppo dell'EI. Le attività pratiche svolte in aula (o sul web) e sono basate sul kit sviluppato da Lynn & Lynn. Ma per favorire il loro corretto svolgimento e garantirne il successo saranno previste delle fasi con altre attività specifiche da mettere in pratica. Il percorso sarà così composto:

1. Formazione degli educatori
2. Incontro conoscitivo
3. Questionari iniziali
4. Attività
5. Questionari finali
6. Incontro conclusivo

Ogni fase risponde ad obiettivi specifici. Innanzitutto gli educatori vengono formati con l'obiettivo di sviluppare consapevolezza in chi ha a che fare con la salute mentale dei ragazzi. Conoscere il contesto di vita degli educandi risulta essere il secondo passo per andare a fornire un'esperienza veramente educativa, permettendo di modificare le attività basandosi su bisogni "accertati". L'incontro conoscitivo risulta essere il momento in cui gli educandi si approcciano al tema e sviluppano fiducia nei confronti degli educatori e del percorso.

Si vuole raggiungere l'obiettivo di monitorare in fase iniziale e finale del corso per conoscere la situazione precedente e possibili sviluppi. Lo si fa grazie a questionari che misurano il livello di intelligenza emotiva. Invece, il questionario compilato dagli educatori permette di riflettere sul proprio ruolo.

L'obiettivo di sviluppare l'EI è affidato in modo specifico alle attività pratiche dove si affrontano tutte le competenze interne.

Infine la formazione del senso di comunità è raggiunto grazie alla riflessione e discussione in gruppo come avviene durante l'incontro finale.

INTEGRAZIONE EI
IN AMBITO ACCADEMICO

OBIETTIVI	PERCORSO
CONSAPEVOLEZZA	FORMAZIONE EDUCATORI
CONOSCERE IL CONTESTO	INCONTRO CONOSCITIVO
MONITORARE	QUESTIONARI INIZIALI
SVILUPPARE L'EI	ATTIVITÀ
MONITORARE	QUESTIONARI FINALI
SENSO DI COMUNITÀ	INCONTRO CONCLUSIVO

1

Professori e assistenti di ogni corso sono educatori per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva. L'EI ha una sfera che comprende capacità interne e una di capacità esterne. Quelle esterne riguardano le capacità relazionali che non sono riferite solo a quelle con colleghi ma anche con gli educatori.
Inoltre, per via indiretta è previsto lo sviluppo dell'IE anche nei professori che potranno quindi applicare le capacità acquisite nei loro corsi permettendo la creazione di un ambiente volto al benessere emotivo a 360°.
Partecipano tutti i professori di tutte le materie poiché si punta a valorizzare la parte emotiva dell'intelligenza oltre quella cognitiva. Risulta necessario tenerne in considerazione trasversalmente e non solo come argomento marginale.
Parteciperanno anche gli assistenti poiché anch'essi inseriti nel sistema educativo e affinché il peso emotivo che l'attività crea possa non gravare su una sola persona. L'insegnante si sentirà così più protetto, invogliato nel partecipare e libero di applicare modifiche ove necessario e idem per l'assistente.

Gli educatori ricevono una formazione ad inizio corso, di una durata ipotizzata di circa *due ore*, che includa l'importanza dell'integrazione dell'EI nei corsi per studenti e educatori e i dettagli sul percorso da intraprendere, sottolineando l'importanza della collaborazione tra insegnanti di corsi diversi.
La formazione si avvale di due figure, scelte tra gli educatori, che organizzano l'incontro, si occuperanno di mantenere alta l'attenzione dei partecipanti affinché i significati vengano recepiti e modereranno la discussione post-formazione.
La formazione vera e propria verrà affidata ad una video lezione con i seguenti contenuti:

FORMAZIONE EDUCATORI

1. VIDEO

- Introduzione temi
- Problemi società
- Bisogni studenti
- Intelligenza emotiva
- Il percorso
- Archetipo attività

2. DISCUSSIONE

Discussione regolata da due moderatori tra gli educatori

È fondamentale che gli educatori credano nelle attività in modo tale che i concetti possano essere trasmessi al meglio e che ci sia un reale sviluppo dell'EI in studenti e insegnanti.

Avere un materiale su cui basare il corso facilita il lavoro dell'insegnante che comunque ha la libertà di applicare modifiche alle attività in base alle necessità.

2

Si organizza un incontro conoscitivo, dalla durata di circa *tre ore*, con gli educandi e che presenta due principali fini: introdurre il percorso agli studenti e conoscere i reali problemi dei ragazzi per attuare la modifica delle attività in maniera consapevole. In particolare, si realizza tramite "Guardacaso", un gioco realizzato sulla piattaforma online "MIRO" che chiede agli studenti di risolvere un disagio reale di una persona fittizia. In particolare, gli studenti creeranno una bacheca virtuale dove inserire e collegare le diverse parti. È così strutturato:

1. Il Caso:
scelta del caso-disagio

Ogni studente sceglie da una lista tre disagi su cui potrebbe lavorare.
Vengono creati gruppi (max 6 persone) in base alle preferenze del caso–disagio. In questo modo il gruppo sarà formato da persone altamente interessate nella risoluzione del caso–disagio e già emotivamente affini.
La scelta del caso-disagio implica essa stessa un'esposizione del partecipante che ammette di provare emozioni simili: l'insegnante potrà già in principio comprendere i problemi più comuni dei ragazzi. Dall'altra parte far parte di un gruppo che ha fatto la stessa scelta stimola empatia e conforto nel sapere che qualcun altro prova sentimenti simili.
I casi-disagi sono tratti dalle risposte aperte al questionario dove 91 sono stati i ragazzi partecipanti. In questo modo si propongono sentimenti che hanno effettivamente un riscontro con la realtà e che possono essere sentiti con più sicurezza.

INCONTRO CONOSCITIVO

GUARDACASO

Ascolta il disagio e accetta una richiesta che vorresti risolvere dalla lista in basso:

Vorrei liberarmi dalla paura di fallire

Credo di avere la sindrome dell'impostore e qualsiasi traguardo raggiunga non mi rende felice

Sento di vivere per rispettare le aspettative di chi mi circonda

Ho paura di non avere la situazione in mano

L'eco-ansia che provo mi fa perdere fiducia nel futuro

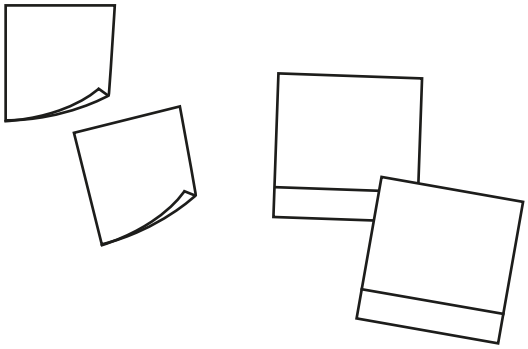
GUARDACASO

2

2. Gli indizi:
Aggiunta dettagli

Si chiede ai partecipanti di raccogliere indizi sul caso scelto, tramite affermazioni, citazioni, fotografie e così via: la richiesta d'aiuto è accompagnata da altri dubbi su se stessi e il futuro. Riflettere su delle paure correlate le fa emergere, e si prende una prima consapevolezza. Fa comprendere che il disagio può avere elementi che lo amplificano o che lo rendono facilmente visualizzabile e, quindi, affrontabile. Gli educatori scoprono il peso che portano i ragazzi riferito a ciò che li circonda.

Ascolta la vittima. Che paure ha lasciato il colpevole in lei? Che immagini le vengono in mente? Trova almeno 5 indizi.



INCONTRO CONOSCITIVO

3. Gli indiziati:
Indagare l'origine

Si propone di riflettere sull'origine del problema. Può identificarsi in persone, tipi di relazioni, atteggiamenti perpetuati, sentimenti collettivi e così via.
I numerosi disagi collegati tra loro, esplicitati tramite la ricerca degli indizi, possono avere un'origine comune che essendo ora chiara può essere facilmente affrontabile.
Richiedere di trovare l'origine del problema permetterà di scavare nel profondo, scrollarsi di dosso l'eccessiva responsabilità che il ragazzo può dare a se stesso per il proprio malessere.
Stimola la riflessione di gruppo e lo stato di meraviglia nell'avvicinarsi all'avere una visione ad ampio raggio.
L'educatore può avere una conferma del disagio e di ciò che nel contesto produce ansia nel ragazzo. In questo modo potrà modificare le attività con più consapevolezza.

Pensa alla possibile origine dei problemi.
Possono essere persone, tipi di relazioni, atteggiamenti perpetuati, sentimenti collettivi e così via.

2

4. Gli aiutanti:
Scegliere le risorse emotive

Vengono presentate le competenze riferite alle 5 aree di intelligenza emotiva di Lynn & Lynn sottoforma di brevi suggerimenti. Vengono presentate le competenze di IE in modo più pratico che scientifico. Così facendo è il ragazzo stesso, partendo da ciò che è suggerito e ipotizzato dagli altri potrà ritenere lo sviluppo della competenza un concreto aiuto per superare il disagio.

Cosa potrebbe aiutare la vittima nel sconfiggere la sua paura?

1 avere fiducia in se stessi

2 riconoscere i bisogni dell'altro

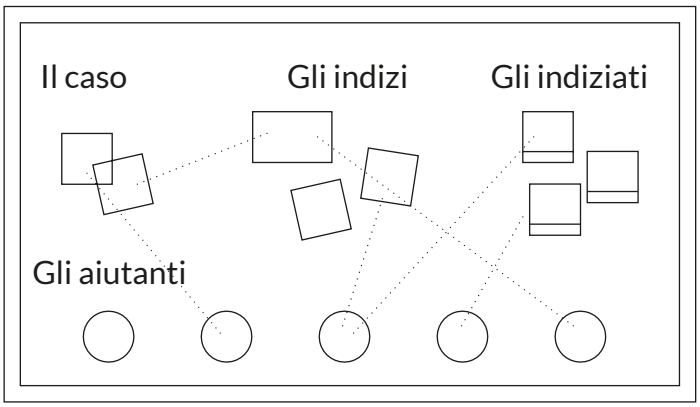
3 affidarsi agli altri

4 essere d'ispirazione

5 trovare nuovi obiettivi di vita

INCONTRO CONOSCITIVO

5. Presentazione caso risolto
I ragazzi presentano ad alta voce il percorso intrapreso per risolvere il caso. La spiegazione ha la duplice funzione di acquisire auto consapevolezza delle attuali risorse emotive e condividere con l'intera classe le soluzioni trovate, diffondendo strategie di successo. Gli insegnanti osservano, tramite comunicazione verbale e non verbale, gli argomenti che arrecano più dolore per poi decidere di affrontarli nel corso: è uno dei primi momenti in cui gli insegnanti imparano dagli studenti. Gli educatori studiano così il contesto che influenza il mondo interiore dell'educando come suggeriva Dewey (1938).



3

I questionari saranno proposti ad inizio e fine semestre e compilati sul Portale della Didattica. Verrà fornito un questionario con domande aperte per gli educatori e un questionario a crocette per gli educandi.

Questionario Educatori

Il seguente questionario ha lo scopo di portare gli educatori a riflettere sul proprio ruolo, gli obiettivi del proprio lavoro strettamente connessi ai valori personali insieme al rapporto con i colleghi e gli studenti. Raccontarsi ricercando le parole più appropriate ha una forte valenza educativa, anche per gli insegnanti, e permette di riportare alla luce priorità per farle rivivere. Questo ha lo scopo ultimo di rendere l'ambiente accademico un luogo dove tutto il personale senta di passare il tempo in pieno accordo col senso che dà alla vita e di sentire nell'altro lo stesso sentimento, in modo tale da raggiungere un profondo benessere che abbia delle solide basi. Il questionario dovrà essere anonimo e obbligatorio.

QUESTIONARI INIZIALI

Educatori

1. *Cosa ti ha spinto, all'inizio della tua carriera, a scegliere il percorso da educatore?*

2. *Conservi ancora queste motivazioni? Come sono cambiate? Dai un nome alle tue attuali motivazioni.*

3. *Racconta tre eventi, in forma anonima e senza dettagli su cose o persone, che senti abbiano contribuito a consolidare la visione attuale del tuo ruolo.*

4. *Reputi fondamentale coltivare il rapporto con gli altri docenti a livello umano e professionale? Perché?*

5. *Come definiresti il rapporto che hai con gli studenti? Come è cambiato il tuo approccio a loro rispetto al tuo primo anno di professione?*

6. *Cosa porteresti ancora con te rispetto alla tua prima esperienza e cosa insegneresti al tuo io alle prime armi?*

7. *Cosa ti manca per raggiungere un maggiore stato di benessere nel tuo lavoro? Pensi di poter intervenire in prima persona al raggiungimento di questo obiettivo?*

3

Le domande permettono di riflettere su vari aspetti (in basso e a destra). Mentre, Parlando di intelligenza emotiva, se le domande portano ad ulteriori riflessioni agiranno sulle seguenti aree:

- Auto-consapevolezza e auto-controllo (impatto sugli altri, consapevolezza emotiva e Interiore, valutazione dei propri punti di forza e debolezza, resilienza)
- Empatia (disponibilità all'altro)
- Competenza Sociale (costruire relazioni, collaborazione)
- Influenza Personale (guidare gli altri, creare un clima positivo al lavoro, ottenere risultati grazie agli altri, fiducia in se stessi, essere orientati all'obiettivo, ottimismo)
- Padronanza di scopo e visione (capire i nostri scopi e valori, intraprendere azioni base sugli obiettivi, autenticità)

1
2
3

Riflettere sulle emozioni provate in passato, le motivazioni e la propria crescita personale. Dare un nome alle motivazioni permette di affrontarle, conoscerle e consolidarle.

4

Ricordare gli eventi permette di essere consapevoli del lavoro comiuto, rendersi conto dei propri progressi e quindi della possibilità di farne di nuovi.

QUESTIONARI INIZIALI

Educatori

5 L'università è fatta da persone che popolano un tempo di vita, i rapporti umani non vengono coltivati solo per raggiungere lo scopo lavorativo enecessario ricordarlo.

6
7 Riflettere sul proprio atteggiamento verso gli studenti per capire come migliorare. Ricordare i comportamenti favorevoli ed entusiasti del primo approccio alla professione e paragonarli con quelli presenti per rinnovare lo spirito creativo del fare educazione.

7 Rendersi conto di ciò che si è imparato, sentirsi orgogliosi e riconoscenti.

8 È possibile cambiare in meglio lo stato delle cose, intervenendo su se stessi e grazie agli altri.

3

Questionario studenti

Gli studenti compilano un questionario in modo tale da conoscere il livello di intelligenza emotiva e le informazioni per delineare le attività in aula.
Il questionario preliminare è fondamentale per la scelta delle prime attività da parte degli insegnanti e registrare i progressi in ambito di EI, paragonando i risultati ottenuti con i successivi questionari. I risultati del questionario finale faranno comprendere invece quali attività sono state più efficaci di altri, comprenderne le motivazioni e migliorare i corsi futuri.
Il questionario è il primo strumento che farà partire la riflessione su disagi e comunicherà l'interessamento reale dell'università al benessere psicologico dello studente. Lo studente inizia ad acquisire fiducia nel corso (e di conseguenza negli educatori).

Ogni domanda mira a dare un punteggio per ogni competenza interna alle 5 aree di intelligenza emotiva di Lynn & Lynn. Le domande proposte sono dirette e pensate sulla base della teoria presente all'interno del "The Emotional Intelligence Activity Kit":

QUESTIONARI

Studenti

Autoconsapevolezza e autocontrollo

Autoconsapevolezza	Impatto sugli altri	*Mi rendo conto della reazione di un'altra persona ad un mio atteggiamento*
	Consapevolezza emotiva e Interiore	*Riesco a dare un nome alle emozioni che provo*
	Valutazione dei propri punti di forza e debolezza	*Sono consapevole di avere diverse qualità e accetto i miei punti di debolezza*

Autocontrollo	Espressione delle emozioni	*Riesco a gestire le mie emozioni come rabbia, paura, frustrazione*
	Coraggio	*Superare la paura nel fare qualcosa non è un problema per me*
	Resilienza	*Quando vivo un fallimento ho la capacità di elaborarlo per poi superarlo*

3

Empatia

Ascolto Rispettoso	*Quando una persona mi parla riesco a non interromperla*
Comprensione dell'impatto sulle emozioni dell'altro	*Riesco a capire che reazioni potrebbero suscitare le mie parole negli altri*
Disponibilità all'altro	*Quando qualcuno è in difficoltà mi propongo nell'aiutarlo*

Competenza Sociale

Costruire relazioni	*Non trovo difficoltà nel costruire nuovi legami*
Collaborazione	*Non è un problema mettere a disposizione le mie capacità per il bene del gruppo*
Risoluzione del conflitto	*Sono in grado di trovare un punto d'incontro che metta d'accordo chi ho intorno*
Comunicare con l'Organizzazione	*Posso parlare liberamente con i professori riguardo difficoltà emerse*

QUESTIONARI

Studenti

Influenza Personale

Influenza sugli altri	Guidare gli altri	*Sento di avere influenza sulle persone che ho intorno, riuscendo a motivarle*
	Creare un clima positivo al lavoro	*La mia presenza contribuisce ad un clima piacevole nel gruppo*
	Ottenere risultati grazie agli altri	*Le altre persone possono contribuire al raggiungimento dei miei obiettivi*

Influenza su se stessi	Fiducia in se stessi	*Credo, grazie alle mie qualità, di poter superare nuovi ostacoli*
	Spirito d'iniziativa	*Non mi abbatto e trovo facilmente nuovi spunti per andare avanti*
	Essere orientati all'obiettivo	*Ho uno scopo che mi guida quando intraprendo un percorso*
	Ottimismo	*Ho speranza che gli eventi spiacevoli abbiano una risoluzione*
	Flessibilità	*Metto da parte alcune mie convinzioni per il benessere del gruppo*

3

Padronanza di scopo e visione

Capire i nostri scopi e valori	*Ho ben chiari i miei principi e obiettivi*
Intraprendere azioni base sugli obiettivi	*Sono i miei obiettivi a guidarmi nelle azioni che compio*
Autenticità	*Sento che le mie azioni e relazioni siano in sintonia col mio vero io*

Struttura questionario

La struttura è invece tratta dal "Emotional intelligence questionnaire" facente parte del *Leadership Toolkit* della London Leadership Academy (NHS, n.d.).

Viene utilizzata una scala Likert a *cinque livelli*, dove:
1: completamente in disaccordo
5: completamente d'accordo

QUESTIONARI

Studenti

Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni? Leggi ogni affermazione e segna con che grado ti trovi in accordo. Dove: 1=completamente in disaccordo 5=completamente d'accordo	1	2	3	4	5
AREA 1 - Autoconsapevolezza e autocontrollo					
Mi rendo conto della reazione di un'altra persona ad un mio atteggiamento					
Riesco a dare un nome alle emozioni che provo					
Sono consapevole di avere diverse qualità e accetto i miei punti di debolezza					
Riesco a gestire le mie emozioni come rabbia, paura, frustrazione					

QUESTIONARIO STUDENTI

4

I risultati del questionario e gli appunti sull'incontro vengono discussi tra gli educatori e inseriti in un *foglio appunti condiviso* che conterrà tutti gli sviluppi osservati durante le attività. Si scelgono le prime attività dal kit da mettere in pratica in base ai domini di EI ritenuti prioritari. L'attività verrà modificata inserendo rimandi al contesto esterno e a quello universitario. La consapevolezza da raggiungere dovrà essere in sintonia con i bisogni attuali dei ragazzi intrecciati con ciò che accade nel mondo, anticipando quindi anche bisogni futuri.
La ricezione delle difficoltà degli studenti negli insegnanti è alla base di un'educazione bilaterale. I professori riflettono sui disagi reali dei ragazzi e anche nelle restanti ore del corso potranno mettere in pratica ciò che è emerso attuando un continuum esperienziale.
La fase delle attività può essere considerata divisa a sua volta in tre parti:
1. Preparazione all'attività
2. Svolgimento attività
3. Debriefing

1. Preparazione all'attività
Riguarda lo studio che l'educatore deve compiere prima di mettere in pratica l'attività in aula. Si avvale dello studio di una *dispensa introduttiva all'attività*, contenente i concetti dell'attività vera e propria (durante l'attività) e del debriefing (dopo l'attività) e basato su concetti espressi riguardo alla preparazione dell'educatore all'interno del kit di Lynn e Lynn.

ATTIVITÀ

DISPENSA INTRODUTTIVA ALL'ATTIVITÀ

PRIMA DELL'ATTIVITÀ:

1.Scegliere il tipo di attività in base ai risultati del questionario e alle osservazioni dell'insegnante e all'incontro. La scelta deve ruotare attorno ai bisogni dei ragazzi ma la maturità dell'esperienza dell'educatore lo porterà a trovare un punto di incontro tra esterno ed interno, tra contesto in cui si muove il ragazzo e la sua interiorità.
Ad esempio, potrebbe scegliere un'attività, modellandola, che abbia qualche riferimento ad avvenimenti nella società conscio che questi hanno un impatto nelle menti dei ragazzi. In questo modo si potranno prevenire dei disagi che gli studenti possono vivere.

- Risultati del questionario
- Studio del contesto
- Far riferimento agli obiettivi

2.La scelta dell'attività deve essere fatta in base al livello di esposizione che i partecipanti sono concordi e pronti a raggiungere. L'insegnante dovrà scegliere quindi l'attività con un livello basso, medio o alto di esposizione secondo tre principali criteri:

- Grado di conoscenza tra i partecipanti (studente-studente, insegnante-studente)
- Grado di confidenza con le attività di IE

- Risultati del questionario

Così ad inizio anno accademico sarà preferibile somministrare attività che faranno esporre il ragazzo il meno possibile anche solo per l'assenza di conoscenza e confidenza con gli insegnanti. Invece dal secondo semestre, basandosi anche sul livello di IE mostrato dai questionari e riferito alle relazioni, si potrà procedere nello scegliere attività con un più alto livello di esposizione.

3. Scelta l'attività in base all'area di competenza da sviluppare, argomento riferito al contesto e livello di esposizione, l'educatore dovrà approfondire l'attività prima di divulgarla. Lo studio dell'attività permetterà di:

- Modificarla in base al contesto e ai bisogni degli studenti
- Anticipare problemi e capire come risolverli
- Anticipare le domande di incomprensione degli educandi
- Capirne il senso rendendosi pienamente consapevoli e sicuri stimolando la fiducia del ragazzo

4. L'educatore deve appuntare ciò che è emerso dallo studio dell'attività, incluse anche esperienze personali a cui si è pensato. Queste potranno essere raccontate, senza riferirsi direttamente a cose o persone, per aumentare il coinvolgimento e la comprensione del senso dell'attività. Chiedersi:

- Quando questa competenza emotiva mi è stata d'aiuto nel superare un ostacolo?
- Ci sono state situazioni in cui mi avrebbe agevolato essere in possesso di questa competenza?

ATTIVITÀ

5. Lo studio dell'attività permette di capire anche il ruolo che l'educatore dovrà avere. Dovrà innanzitutto essere un facilitatore ma in base all'attività il suo ruolo potrà vertere più verso un compito da ascoltatore oppure partecipante attivo esponendo esperienza e punto di vista. Dovrà prepararsi a:

- Comprendere il proprio ruolo
- Non giudicare
- Far rispettare l'opinione di tutti
- Permettere a tutti di esprimersi

6. L'educatore penserà al setting nella sua accezione di cornice tangibile. Dovrà stabilire:

- Il luogo, se fisico o virtuale
- Gli strumenti necessari e disponibili
- La disposizione degli oggetti nella stanza

Il setting è importante per la buona riuscita dell'attività. Alcune attività potrebbero necessitare il muoversi in modo agevole oppure, una disposizione precisa delle sedie potrebbe suggerire nelle menti dei ragazzi gerarchie non volute. Incontrarsi in un luogo già noto e per di più carico di rimandi a situazioni legati all'ansia come un'aula universitaria potrebbe ostacolare la buona riuscita degli incontri. Al contrario potrebbe essere preferibile un luogo neutrale per le varie parti, accogliente e sicuro.

4

DURANTE L'ATTIVITÀ:
Ricoprendo il ruolo principale di facilitatore l'educatore dovrà mettere in pratica soluzioni appropriate per la buona riuscita degli obiettivi.
Dovrà:

- Essere chiaro nell'esposizione
- Richiedere conferma sulla comprensione
- Rispondere alle domande su incomprensioni dell'attività
- Reindirizzare l'attività in caso di bisogno
- Coinvolgere tutti gli studenti
- Intervenire in caso di prevaricazioni
- Mostrare sicurezza sul senso dell'attività
- Trovare opportunità dal fallimento
- Segnare sul *foglio appunti condiviso* i comportamenti degli educandi

Rispetto agli ultimi due punti: non è detto che l'attività si svolga come previsto e l'educatore dovrà avere la fermezza di non scoraggiarsi per non scoraggiare e volgere comunque ciò che emerge in esperienza piena di significato. La maturità professionale dell'educatore faciliterà il compito andando a trovare un senso o lo sviluppo di una competenza che si è potuta discostare da quella originale.
Per quanto riguarda l'osservazione degli atteggiamenti dei ragazzi, questo servirà nel dirigere le attività future ed è quindi da non sottovalutare. In questo contesto l'insegnante non dovrà, però, ostacolare lo svolgimento dell'attività scrutando con eccessiva insistenza.

DOPO L'ATTIVITÀ:
Il momento finale dell'incontro corrisponde col debriefing dove andranno a consolidarsi i concetti e la consapevolezza raggiunta durante l'attività ma anche a favorire l'ascolto di opinioni ed esperienze diver-

se. È il momento che favorisce l'apprendimento e richiede che l'educatore sia attento a mettere in pratica alcuni accorgimenti. Ogni attività contiene delle domande da cui far partire il debriefing.
Quindi l'educatore dovrà:

- Condurre una conversazione tramite le domande proposte
- Accertarsi dell'attenzione di ognuno
- Ringraziare per l'opinione e celebrare la consapevolezza raggiunta (ricorda che non ci sono performance da valutare e ogni punto di vista ha lo stesso valore)
- Dare spazio ai commenti senza temere i tempi morti: Il silenzio dà spazio alla riflessione personale
- Incoraggia a fornire un'opinione: alcuni studenti saranno naturalmente più impauriti e potrebbero necessitare di un tempo maggiore per convincersi ed esporsi
- Non giudicare mai e porta anche gli studenti a fare lo stesso.

L'attività per lo sviluppo delle competenze di IE si basano sulla fiducia che lo studente dà all'attività in sé ma anche a educatore e compagni. Il sentirsi valutati sarebbe controproducente causando una chiusura nei ragazzi o, dall'altra parte, portando alcuni a mostrarsi in modo non autentico, determinando in entrambi i casi il fallimento dell'attività.

4

2. Svolgimento attività

Le attività hanno la durata di circa *un'ora* e saranno realizzate una volta a settimana da un professore per ogni materia affiancato da un assistente. Seguendo il corso principale che in media dura *un semestre*, possiamo far coincidere la durata del corso nel semestre ma si rinnoverà in quelli seguenti.

I ragazzi devono sentire di intraprendere un percorso per accrescere le proprie capacità emotive, anche come aiuto ad ansia e stress. Inoltre, il momento settimanale ha una duplice funzione. Da una parte può essere visto come momento slegato dall'impegno quotidiano e quindi affrontato con più motivazione e serenità. Dall'altra parte è un "punto di controllo" dove arrivare e da dove ripartire: il ragazzo riflette durante la settimana sull'attività precedente e si prepara ad arrivare ad un punto di sintesi e consapevolezza prima di partire con l'attività successiva.

Se la classe è composta da un numero elevato di studenti (30+) risulta necessario *dividere* per gruppi e affidarli a educatori diversi. Soprattutto all'inizio del corso è fondamentale che gli studenti vengano seguiti al meglio per poter far sviluppare loro un'esperienza nello svolgimento del corso. Dall'altra parte è importante anche per i docenti avere un numero di studenti ridotto per osservare in modo ottimale la loro comunicazione verbale e non verbale.

In generale, un'attività facente parte del kit è così strutturata:

ATTIVITÀ

Titolo	Riguarda il tema dell'attività, utile per ricordare l'attività stessa
Area di EI e competenza	Possono esserci più aree interessate. Si sceglie l'attività in base ai bisogni degli studenti e al percorso ipotizzato dagli educatori.
Scopo attività	Descrizione di come l'attività può essere d'aiuto nella pratica. I dettagli scritti in modo discorsivo possono essere presentati agli studenti in modo da spiegare l'obiettivo e l'utilità del corso. Questa sezione è utile sia per gli educandi che per gli educatori che saranno così più consci dell'importanza dell'attività stimolando un maggiore impegno.
Dettagli setting	• Luogo (online, fisico) • Se luogo fisico: suggerimenti (aula universitaria o luogo neutrale o all'aperto) • Durata attività • Il livello di esposizione (basso-medio-alto) che riguarda quanto al

partecipante sia richiesto di aprirsi o la profondità di riflessione che segue l'attività
- Materiali

Preparazione all'attività

Vengono forniti alcuni suggerimenti per iniziare gli studenti all'attività come alcune domande sulle loro emozioni riguardo ad eventi specifici.
È il momento in cui viene spiegata la struttura dell'attività, il tempo in cui dovrà espandersi. Viene spiegato il suo scopo, forniti alcuni esempi personali dati dall'educatore per creare empatia ed evitare senso di straniamento.
Infine, vengono fatte domande ad alcuni partecipanti per verificare la comprensione.

Attività

Sono presenti le istruzioni che l'educatore dovrà seguire. Vi è una dispensa con domande che stimolano la riflessione dei ragazzi sulle emozioni provate, sui loro atteggiamenti in circostanze particolari, sui loro propositi e così via. L'attività potrebbe aver subito delle modifiche fatte dall'insegnante per adattarla alle necessità degli educandi.

Debriefing

Sono presentate alcune domande che vadano a sedimentare i concetti presentati dall'attività. Verranno poste

domande su:

- Le emozioni provate
- Le strategie messe in atto al momento dell'attività
- Le strategie messe in atto in situazioni analoghe all'attività
- L'utilità di aver sviluppato quella consapevolezza
- Come applicare la competenza acquisita nel contesto universitario
- Come applicare la competenza acquisita in contesti personali
- Le ricadute del nostro cambio di prospettiva e atteggiamento sulle altre persone (comunità universitaria e più in generale sulla società)

Sintesi

L'educatore ringrazia gli studenti per la loro partecipazione all'attività e per la fiducia mostrata nel momento del debriefing. Procede nel sintetizzare i concetti affrontati, quelli previsti dall'attività ma anche quelli non previsti emersi durante il debriefing.

4

Viene presentato un *esempio* di attività estratta dal kit di Lynn e Lynn chiamata "A wondering mind or a plan for the future?" In particolare, si ipotizza che dallo studio del contesto avvenuto durante il gioco *Guardacaso* siano emerse le seguenti problematiche:

- cinismo causato dalle crisi
- senso di solitudine

Si è provato così ad aggiungere modifiche (evidenziate in giallo) che possano inserire queste tematiche con la volontà di poterle affrontare.

Si è scelto come esempio un'attività che aiuti i ragazzi a generare propositi per il futuro. Potrebbe significare un aiuto concreto per il cinismo diffuso tra gli studenti come emerso dal questionario. Si è provato ad incrociare l'attività con riflessioni che portino ad avere una società consapevole e solidale. In un clima di incertezze come quello attuale non basta focalizzarci sui nostri interessi ma bisogna intersecare i nostri sogni con quelli degli altri. Raggiungendo una nuova prospettiva futura, democratica dove possiamo finalmente vedere i nostri obiettivi realizzabili grazie alla realizzazione dei sogni degli altri.
Tornare ai bisogni più profondi della specie umana, quello di far parte di un insieme, rendersi utile per la sopravvivenza dell'intero sistema. Il benessere del sistema si ha grazie al benessere del singolo e un individuo sano partecipa alla costruzione di un sistema sano.

ATTIVITÀ

Titolo	*A wondering mind or a plan for the future?*
Area di EI e competenza	Padronanza dello scopo e della visione: comprensione dello scopo e dei valori
Scopo attività	Aiutare le persone a chiarire i loro scopi; Aiutare le persone a usare i loro sogni ad occhi aperti in modo costruttivo per ottenere informazioni sul loro futuro; Includere il benessere sociale nei propri sogni; Avvicinare gli studenti favorendo le relazioni.
Attività **1a parte**	Chiedi ai ragazzi di dedicarsi alla compilazione della dispensa. La dispensa, divisa in due parti, richiede di rispondere a domande sui propri sogni ad occhi aperti in un tempo di *quattro* settimane. Nella prima parte si richiede di prestare attenzione ai sogni ad occhi aperti che sorgono spontaneamente nel corso della giornata: i sogni non devono necessariamente avere una grande portata o importanza o essere

meritevoli di ammirazione. Poiché spontanei, non sono controllabili ma la loro autenticità è ciò che rende l'esercizio importante e porta a conoscere sé stessi. Il fatto stesso di pensarci dona benessere ed è già una piccola conquista. I ragazzi potrebbero temere di essere giudicati dai compagni e dagli insegnanti ma è importante che si sentano liberi di accettare i propri sogni: l'educatore deve insistere sulla libertà di esplorarli senza giudizio.

Attività
2a parte

La seconda parte invece richiede di strutturare nuovi sogni. In questo caso si suggerisce di prendere come riferimento il contesto, notizie, articoli di giornali, libri, personaggi. Si dovrà raggiungere l'obiettivo di riuscire a dire "Posso immaginare mentre lo faccio". Potrebbe essere un sogno dove lo studente pone tutta la sua passione o è interessato in minima parte.
In qualsiasi caso, la costruzione del sogno, i dettagli che gli gireranno intorno saranno autentici e forniranno comunque delle risposte. Infatti, l'aggiunta di particolari seguirà un flusso dettato dalle emozioni e la rotta sarà segnata anche dalla sensazione di "sbagliato" o "estraneo", uno stridio interno che avvertirà che quell'azione

ATTIVITÀ

Entrambe le parti richiedono di valutare il sogno secondo:
A. Abilità Naturali: Se richiedono delle capacità fisiche per poterlo raggiungere, come, ad esempio, fare l'atleta professionista. Valutare la propria preparazione in una scala da 1 a 10.
B. Capacità attuali: Valutare il livello di preparazione attuale in confronto a questa capacità. Permette una prima riflessione sul poter mettere in pratica azioni che possano portare al raggiungimento del sogno grazie allo studio, per esempio.
C. Interesse: Quanto teniamo a raggiungere questo obiettivo? Segnare il livello di interesse nella colonna corrispondente (H= alto interesse, M= medio interesse, L= basso interesse)
D. Realistico: Il sogno è realizzabile? Se non lo è, cosa può concorrere a renderlo più facilmente accessibile?
Non ha lo scopo di scoraggiare lo studente ma di impegnarlo nel trovare stratagemmi per raggiungere il sogno.
E. Esplorabile: Desideri conoscere meglio e da vicino questo sogno?
F. Benessere sociale: Che impatto può avere sugli altri? Potrebbe recare, seppur indirettamente, danno o beneficio alla società? Come potrebbe contribuire alle crisi che stiamo affrontando?

Sogni ad occhi aperti in forma libera/strutt.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**
Giorno 1						
Giorno 2						
Giorno N						

non è in sintonia con la propria interiorità. Costruire un sogno dà particolari indizi su noi stessi, sui nostri interessi e scopi di vita. Può aiutare quindi a comprendere noi stessi e scoprire dei sogni che possono essere realmente realizzabili concorrendo a dare un senso alla nostra vita.
Se invece pensiamo di star già compiendo il nostro sogno, l'esercizio verterà sul perfezionarlo e migliorarlo. Ci si chiederà quindi cosa può cambiare affinché il mio sogno diventi più grande. Si potrebbe arrivare anche alla risposta: "sono soddisfatto della situazione attuale perché mi rende felice". Ricordare quindi che gli esercizi hanno la funzione di esplorare ciò che il ragazzo sente rispetto ai suoi propositi e non c'è un giusto o sbagliato, un'opzione migliore o peggiore.

Attività
3a parte

La terza parte dell'attività si svolge in aula. Si chiede agli educandi di formare delle coppie. Ognuno racconterà i propri sogni ad occhi aperti all'altro rispetto a prima e seconda parte della dispensa seguendo i criteri delle diverse colonne. Ci sarà un momento di autoriflessione dove lo studente, raccontandosi all'altro, mette in ordine i propri pensieri. Potrebbe succedere che possa

cambiare idea, una volta esposti ad alta voce i propri sogni e questo dovrà essere fortemente favorito.
In un secondo momento l'ascoltatore diventa un suggeritore, espone il suo punto di vista e dà consigli. Per il punto "F" si potrebbe trovare insieme ricadute positive nella società che magari il primo, da solo, non è riuscito a scoprire. Il confronto arricchisce e partecipa alla concretizzazione del sogno.
Il ragazzo, inoltre, si sente sostenuto e accettato dall'altro: il facilitatore dovrà monitorare e favorire gli atteggiamenti costruttivi e favorire un avvicinamento amicale degli studenti.

5

La fine del semestre rappresenta un punto di controllo dove monitorare i progressi raggiunti da educatori e educandi:

Questionario studenti
La struttura del questionario finale sarà identica a quello iniziale ma formato da domande differenti. I risultati verranno inseriti nel foglio appunti online condiviso che sarà la base su cui far ripartire il corso nel semestre seguente.

Questionario educatori
Il questionario finale per gli educatori avrà la funzione di fare un resoconto dei progressi raggiunti dai ragazzi e dagli educatori stessi. Ricordiamo che lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, seppur trasversalmente, è ricercata anche negli stessi insegnanti e permette di concorrere alla creazione di un ambiente educativo sereno da vivere per tutti gli attori. Nella pagina seguente vengono mostrate le domande resoconto per gli educatori.

QUESTIONARI FINALI

Studenti e educatori

Alla luce delle attività messe in pratica con gli studenti per lo sviluppo dell'IE, rispondere alle seguenti domande:

1. *È cambiato il modo in cui vedi gli studenti? È più semplice cogliere i loro bisogni?*

2. *Pensi che il tuo metodo di insegnamento abbia subito delle influenze grazie alle attività di EI? Quali azioni hai messo in pratica nel resto del corso?*

3. *Credi che gli studenti siano più disponibili a recepire i concetti interni al corso classico grazie alle attività di sviluppo dell'IE?*

4. *Quali aspetti hanno arricchito il tuo ruolo da educatore?*

5. *Cosa miglioreresti nel corso e nella comunicazione con gli altri colleghi?*

CONCLUSIONI

L'integrazione dell'intelligenza emotiva nel sistema universitario risulta essere un aiuto concreto e dimostrato per contrastare lo stress provato dagli studenti. Il periodo universitario è ricco di stravolgimenti nelle vite degli educandi, come l'allontanamento dalla famiglia insieme all'avvicinamento al precario mondo del lavoro, la ricerca di relazioni e allo stesso tempo il muro creato dalle competizioni. Se da una parte i contesti educativi, come l'università, sono influenzati dalle dinamiche della società della performance dall'altra parte ha la responsabilità di comprendere i disagi dei suoi protagonisti per favorire il cambiamento.
Abbattere il tabù della comunicazione delle emozioni a scuola risulta necessario per comprendere i bisogni e disagi che vivono i ragazzi. Se l'università diventa l'impresa cooperativa di cui Dewey parlava, saranno gli studenti a dare il primo input per la definizione del percorso educativo. L'educatore, dal canto suo, potrà mettere in campo le competenze e la maturità della sua esperienza per agevolare la fioritura personale dei discenti permettendo la scoperta e la connessione con la propria interiorità.
Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva è uno strumento interno dell'educazione sentimentale. Questa permette di educare alla vocazione, "cioè dare la possibilità agli individui di tirare fuori - ciascuno e ciascuna con i propri tempi - la propria parte essenziale che vuole emergere e dare senso alla vita" (Colamedici & Gancitano, 2018).
L'educatore diviene colui che, conscio delle dinamiche repressive riguardo il proprio IO della SdP, sceglie di mettersi a servizio dell'altro attuando lo scopo dell'educare, ossia "trarre fuori ciò che è profondamente autentico". Egli è modello di ruolo per il discente e, mettendosi al servizio per il bene dell'altro a tutto tondo, diffonde e stimola nell'educando a fare lo stesso, portando alla costruzione di una nuova società, profondamente dedita e interessata al benessere di ogni suo componente.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

• Albrecht, G. (2017). Terrafurie = Earth Anger. https://glennaalbrecht. wordpress.com/2017/07/12/terrafurie/

• Albrecht, G. (2019). Earth Emotions: New Words for a New World. Ithaca, NY: Cornell University Press.

• Ashkanasy, N., & Marie T. Dasborough, M. T. (2003). Emotional Awareness and Emotional Intelligence in Leadership Teaching. Journal of Education for Business, 79 (1). https://doi.org/10.1080/08832320309599082

• Autore, M., G. (1991). Le dieci icone del bue: L'incanto poetico verso il risveglio in un antico testo Ch'an Zen. Erga Edizioni.

• Bandura, A. et al. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Journal of Cognitive Psychotherapy, 13(2). https://connect.springerpub.com/content/sgrjcp/13/2/158#copy_link

• Baqutayan, S. M. S., & Mai, M.M. (2012). Stress, strain and coping mechanisms: An experimental study of fresh college students. Academy of Educational Leadership Journal, 16(1). https://www.semanticscholar.org/paper/Stress%2C-Strain-and-Coping-Mechanisms%3A-An-Study-of-Baqutayan-Mai/c046d288e6c702d23ad46b9a224d7e31344f9dce

• Beard, D., et al. (2008). Integrating Soft Skills Assessment Through University, College, and Programmatic Efforts at an AACSB Accredited Institution. Journal of Information Systems Education 19 (2). http://jise.org/volume19/n2/JISEv19n2p229.pdf

• Bonesso, et al. (2013). The Emotional Intelligence Approach in Higher Education: The C of the Ca' Foscari Competency Centre. 4th

International Congress on Emotional Intelligence.

• Boyatzis, et. al. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from Emotional Competence Inventory (ECI). Handbook of emotional intelligence. https://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf

• Boyatzis, R. E. (1982). The competent manager. A model for effective performance. New York: John Wiley & Sons.

• Boyatzis, R., et al. (2002). Learning Cognitive and Emotional Intelligence Competencies through Graduate Management Education. Academy of Management Learning & Education, 1 (2). https://doi.org/10.5465/amle.2002.8509345

• Brackett, M. A., & Katulak N. A., (2006). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide. New York: Psychology Press.

• Brown, R. B. (2003). Emotions and Behavior: Exercises in Emotional Intelligence. Journal of Management Education, 27 (1). https://doi.org/10.1177/1052562902239251

• Bruner, J. et al. (1976). Journal of Child Psychology and Psychiatry. https://www.psicologiainsiemelivorno.it/articoli/lo-scaffolding-di-J-Bruner/

• Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). Vita e Natura: una visione sistemica. Aboca edizioni.

• Cavallini, B. (2022). Hope fatigue: perdere la speranza che non c'è. Il sole 24 ore. https://alleyoop.ilsole24ore.com/2022/11/23/hope-fatigue/#:~:text=Ossia%20il%20comportamento%20di%20rassegnazione,sono%20fuori%20dal%20proprio%20controllo

• Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. Environmental Education Research, 13. https://doi.org/10.1080/13504620701581539

• Choi, Y., et al. (2015). Effects of Teaching Communication Skills Using a Video Clip on a Smart Phone on Communication Competence and Emotional Intelligence in Nursing Students. Archives of Psychiatric Nursing, 29 (2). https://doi.org/10.1016/j.apnu.2014.11.003

• Clarke, N., (2010). Developing Emotional Intelligence Abilities Through Team- Based Learning. Human Resource Development Quarterly 21 (2). https://doi.org/10.1002/hrdq.20036

• Clayton, S. & Karazsia, B.T. (2020). Development and validation of a measure of climate change anxiety. Journal of Environmental Psychology, 69. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101434

• Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. Journal of Anxiety Disorders, 74. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263

• Clayton, S., & Karazsia, B. (2020). Development and Validation of a Measure of Climate Change Anxiety. Journal of Environmental Psychology. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101434

• Colamedici, A., & Gancitano, M. (2018). La società della performance: Come uscire dalla caverna. TLON.

• D'Amico, A., (2008). L'intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. Giornale Italiano di Psicologia. https://www.researchgate.net/publication/233776786

• Debord, G. (1967). La società dello spettacolo. Massari Editore.

• Dewey, J. (2014). Esperienza e Educazione. Cortina Raffaello.

• Fletcher, I. et al. (2009). A Pilot Study Assessing Emotional Intelligence Training and Communication Skills with 3rd Year Medical Students. Patient Education and Counseling, 76 (3). https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.07.019

• Fraser, J. et al. (2013). Sustaining the conservationist. Ecopsychology, 5(2). https://doi.org/10.1089/eco.2012.0076

• Fteiha, M. & Awwad, N. (2020). Emotional intelligence and its relationship with stress coping style. Health Psychology Open. https://doi.org/10.1177/2055102920970416

• Gardner, H. (1983). Frames of mind. The theory of multiple intelligences. Basic Books, New York.

• Gardner, H. (1985). The mind's new science. A history of the cognitive revolution. Basic Books, New York.

• Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam.

• Goleman, D., & Cherniss, C. (2000). The emotionally intelligent work https://www.wiley.com/en-us/The+Emotionally+Intelligent+Workplace%3A+How+to+Select+For%2C+Measure%2C+and+Improve+Emotional+Intelligence+in+Individuals%2C+Groups%2C+and+Organizationsp-9780787961053

• Han, B.-C. (2016). Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere. Nottetempo.

• Honorè, C. (2008). E vinse la tartaruga. Elogio alla lentezza: rallentare per vivere meglio. Sonzogno Editore

• Joseph, D. L., et al. (2019). Emotional Intelligence Training in Higher

Education. New directions for teaching and learning, 160, p. 51-61. https://doi.org/10.1002/tl.20364

• Kovaþeviü, M. P., et al. (2018). Relationship between coping strategies and emotional intelligence among patients with schizophrenia. Psychiatria Danubina, 30(3), p. 299–304. http://www.hdbp.org/psychiatria_danubina/pdf/dnb_vol30_no3/dnb_vol30_no3_299.pdf

• Lynn, A. B., & Lynn, J. R. (2015). The Emotional Intelligence Activity Kit: 50 Easy and Effective Exercises for Building EQ. Gildan Media Corporation.

• Machera, R. P., & Precious C. Machera. (2017). Emotional Intelligence (EI): A Therapy for Higher Education Students. Universal Journal of Educational Research, 5 (3). https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=5698

• Malek, T., et al. (2011). Emotional Intelligence in Modifying Social and Academic Adjustment Among First Year University Students in North Jordan. International Journal of Psychological Studies 3 (2). https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijps/article/view/13338

• Manring, S., (2012). Tapping and Fostering Students' Emotional Intelligence through Service-Learning Experiences. Journal of Behavioral and AppliedManagement, 13 (3). https://doi.org/10.21818/001c.17898

• Marques, J. (2016). Shaping Morally Responsible Leaders: Infusing Civic Engagement into Business Ethics Courses. Journal of Business Ethics, 135 (2). https://www.jstor.org/stable/24736082#metadata_info_tab_contents

• Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In

P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, pp. 3–34. Basic Books.

• Nelis, D., et al. (2009). Increasing Emotional Intelligence: (How) Is It Possible? Personality and Individual Differences, 47. https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046

• NHS, London Leadership Academy. Leadership Toolkit. https://london.leadershipacademy.nhs.uk/2021/04/13/1821/

• Osservatorio Giovani. (n.d.). Il Pianeta "Neet" in Italia.

• Perrone, M. (2022). Spaventata e malinconica: ecco l'Italia «post-populista» fotografata dal Censis. Il sole 24 ore. https://www.ilsole24ore.com/art/spaventata-e-malinconica-ecco-l-italia-post-populista-fotografata-censis-AEECYqLC

• Pihkala, P. (2020a). Eco-Anxiety and Environmental Education. Sustainability. https://doi.org/10.3390/su122310149

• Pihkala, P. (2020b). Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-anxiety and Climate Anxiety'. Sustainability. https://doi.org/10.3390/su12197836

• Pool, L. D., & Qualter, P. (2012). Improving Emotional Intelligence and Emotional Self-Efficacy Through a Teaching Intervention for University Students. Learning and Individual Differences 22 (3). https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.010

• Potter, G. R. (2005). The Impact of an Emotional Intelligence Intervention Program on Freshmen at a South Texas Higher Education Institution. PhD diss., Texas A&M University—Kingsville.

• Rai News. (2022). Più povera e impaurita: l'Italia del 2022 fotografata dal Censis. https://www.rainews.it/articoli/2022/12/

pi-povera-e-impaurita-litalia-del-2022-fotografata-dal-censis-24ee11c2-7187-48bc-afca-b6c615a9cb63.html#:~:text=ll%2092%2C7%25%20degli%20italiani,%2C%20il%2064%2C4%25%20sta

• Ray, S. J. (2020). A Field Guide to Climate Anxiety: How to Keep Your Cool on a Warming Planet. University of California Press.

• Reilly, P. (2005). Teaching Law Students How to Feel: Using Negotiations Training to Increase Emotional Intelligence. Negotiation Journal, 21 (2). https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2005.00065.x

• Ricardo et. al. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. Salut mendal, 44(2). https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2021.013

• Riva, M., G. (2004). Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni. Guerini Scientifica.

• Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). Emotional Development and Emotional Implication. USA: Basic Books.

• Salovey, P., Mayer J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3). https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

• Schaufeli et. al. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33(5). https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

• Sky tg24. (2022). Neet, in Italia sono oltre tre milioni i giovani che non studiano e non lavorano. I DATI. https://tg24.sky.it/economia/2022/11/09/neet-dati-italia

• The Passenger: Giappone (2018). Iperborea.

• Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. Harper's Magazine, 140, p. 227-235.

• Treccani. https://www.treccani.it/vocabolario/educare/

• Wang, Y. et al. (2016). Effects of emotional intelligence and selfleadership on students' coping with stress. Social Behavior and Personality: An International Journal, 44(5). https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.5.853

• Wechsler, D. (1950). Cognitive, conative, and non-intellective intelligence. American Psychologist, 5, p. 78-83.

• Zehr, M. A. (1998). New Office Economy Putting Greater Demands on Schools. Education Week. https://www.edweek.org/teaching-learning/new-office-economy-putting-greaterdemands-on-schools-researcher-says/1998/02

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio la mia relatrice Silvia Barbero che mi ha dato la possibilità di approfondire un tema che ho davvero tanto a cuore, in un momento importante come quello della tesi, dispensando importanti consigli e permettendomi di crescere.
Ringrazio Alessandro e la sua generosità nel dedicarmi il suo tempo, trasmettendomi la sua passione nell'aiutare gli altri senza mai giudicare. Grazie ad entrambi per l'immensa fiducia.
A mamma, papà e a Claudio, sempre pronti ad ascoltare i miei pensieri un po' catastrofici, darmi coraggio e a farmi sentire la vostra vicinanza e il vostro amore... con Max che abbaia in sottofondo. A proposito, grazie anche a te e alla mia piccola Nuvola.
Ai miei nonni, vi penso sempre e sono felice di riscoprire in me alcuni aspetti che amavo tanto di voi. Grazie anche a te, zia Giovanna, le nostre piccole chiacchierate domenicali mi sono sempre di conforto e compagnia.
Ai miei amici, mi mancate tanto ma mi sento fortunata nel continuare ad essere nei vostri pensieri. Grazie a Francesca, Sonia, Valentina, Vito, Alessandra, Ilaria, Arianna, Ilaria, Leny, Deborah. Spero troviate il vostro modo di vivere pienamente e serenamente e che possa essere lì ad essere immensamente felice con voi.
Grazie a Giorgia, Paola, Francesca, Fabrizio, Giacomo, Marco, Giovanni, per essere e essere stati dei coinquilini e amici meravigliosi e avere avuto la pazienza di sorbirvi i miei vari ed eventuali supplizi, mi avete aiutata tantissimo.
Ai miei colleghi ma soprattutto amici Maira, Sarah, Jingwen, Luisa, Fabiana, Leonardo, Agata, Giulia, Ruggero, Giusy, Laura, Valeria, grazie per avermi fatto capire che posso essere spensierata e contenta semplicemente nell'essere in vostra compagnia. Ora andiamo a mangiare un po' di focaccia o un plumcake a casa di Luisa e Leo, su.
Grazie ad ognuno di voi, sarò sempre grata di avervi nella mia vita, vi voglio bene.