

L'intelligenza emotiva: una possibile risorsa per l'educatore sociale

Studente/essa

Gaia Bruno

Corso di laurea

Bachelor in Lavoro sociale

Opzione

Educatrice sociale

Progetto

Tesi di Bachelor

Luogo e data di consegna

Gordola, 15.07.2022

STUDENTSUPSI

*Dedicato a mio nonno Salvatore,
che ha sempre creduto in me,
ovunque tu sia spero di averti reso fiero*

e

*dedicato a me stessa,
a quella bambina piena di paure e insicurezze,
che faticava a crederci,
invece oggi è qui,
e ce l'ha fatta.*

*“Quando le emozioni smettono di essere degli spauracchi
da cui fuggire, nascondersi o di cui vergognarsi,
possono tornare ad essere degli strumenti
di benessere, sicurezza e gioia.”*

B. Quadernucci

Ringrazio i miei genitori, per avermi cresciuta al meglio delle loro capacità. Senza di voi non sarei la persona che sono oggi e non sarei mai riuscita a raggiungere questo importante traguardo.

Ringrazio mia sorella Aurora, non ci sono parole per descrivere cosa sei per me. Grazie per avermi sempre supportata, sopportata e capita senza troppe parole.

Ringrazio nonna Giulia, per essere così come è, semplicemente meravigliosa, vitalità pura, pilastro della nostra famiglia, la mia più grande sostenitrice, ma soprattutto grazie per esserti preoccupata che io mangiassi quando durante le ore di studio mi dimenticavo di fare anche quello.

Ringrazio Riccardo, la mia persona. Grazie per essermi stato accanto con la giusta delicatezza, per aver accolto tutte le mie emozioni, per aver compreso ciò di cui avevo bisogno con un solo sguardo, per aver creduto sempre nelle mie capacità e nei miei sogni, e per ricordami ogni giorno che tutto ciò che desidero è possibile.

Ringrazio i miei nipoti, Julian, Denis e Yaël, senza i vostri “sei una secchiona” questo percorso non sarebbe stato così divertente.

Ringrazio Pamela, amica speciale. Grazie per essermi stata accanto senza troppo pretese, soprattutto quando dimenticavo di rispondere ai messaggi, quando i “non posso devo studiare” erano all’ordine del giorno e quando ero troppo stanca per uscire.

Ringrazio Julia, compagna di classe, amica e ad oggi anche collega. Grazie per i viaggi fino a scuola, le ore in videochiamata, le giornate passate a studiare, i messaggi vocali infiniti e le risate piene di gioia e soddisfazione.

Ringrazio l’équipe del Foyer Al Sasso, per avermi accompagnata e valorizzata in questo percorso di crescita personale e professionale, per i complimenti ma anche le critiche costruttive. Siete stati una risorsa fondamentale.

Ringrazio il mio relatore di Tesi, Claudio Lucini, per essere stato un faro in mezzo alla tempesta delle mie emozioni, i preziosi consigli hanno permesso di riportare la calma laddove la confusione e i timori prendevano il sopravvento.

Un ringraziamento speciale a tutte le anime preziose che ho incontrato lungo il mio cammino e che mi hanno permesso di condividere con loro un pezzo della loro storia.

“L’autrice è l’unica responsabile di quanto contenuto nel lavoro.”

Abstract

L'intelligenza emotiva: una possibile risorsa per l'educatore sociale

Le emozioni sono alla base delle relazioni sociali ma, al contempo, le emozioni possono influenzare le relazioni sociali, dunque, dato che la relazione è il principale strumento di lavoro dell'educatore sociale è importante riuscire a gestire le emozioni. È a partire da questa riflessione che nasce il seguente Lavoro di Tesi, il quale si sviluppa nel contesto del Foyer Al Sasso della Fondazione Diamante e si interessa al tema delle emozioni mediante il concetto di intelligenza emotiva.

La spiegazione delle teorie che hanno permesso lo sviluppo del concetto di intelligenza emotiva, gli attuali modelli esistenti, le differenze con il concetto di intelligenza classica e la spiegazione di come il circuito emozionale influenza il nostro agire, sono gli argomenti costitutivi dell'indagine, che permettono di chiarire il tema e fungono da punti di riferimento per l'analisi.

Si è messa in atto una ricerca qualitativa che indaga come l'intelligenza emotiva può essere una risorsa nella pratica professionale dell'educatore sociale. Nello specifico si è scelto di analizzare quali aspetti della stessa si possono ritrovare nella quotidianità del foyer, che valore assumono quest'ultimi e quali strategie, strumenti e/o spazi utilizzano gli educatori per gestire le proprie emozioni nel contesto lavorativo. Per raggiungere tali obiettivi si sono utilizzati tre differenti strumenti; dapprima l'auto – osservazione, la quale ha permesso agli educatori di riflettere su quali sono gli aspetti dell'intelligenza emotiva che ritrovano nel proprio agire professionale, successivamente si è organizzato un focus group nel quale l'équipe si è confrontata su quanto osservato e ha condiviso i propri punti di vista sul valore delle emozioni nella pratica professionale e, infine, si sono svolte delle interviste semi – strutturate che hanno permesso di approfondire alcuni aspetti del concetto emersi nel focus group.

Tutto ciò, ha evidenziato come le emozioni nel contesto della pratica professionale dell'educatore sociale siano una ricchezza, ma affinché l'intelligenza emotiva si riveli effettivamente una risorsa, è indispensabile mettere in atto un processo di consapevolezza che si articola in differenti fasi, quali l'ascolto, la nominazione, l'accettazione e la condivisione delle proprie emozioni.

Sommario

Introduzione.....	1
1 Descrizione del contesto di riferimento	3
1.1 Fondazione Diamante.....	3
1.1.1 Foyer Al Sasso	4
2 Il concetto di intelligenza psicométrica (classica)	5
3 Il concetto di intelligenza emotiva	6
3.1 Nascita del concetto di EI	6
3.2 Definizione del concetto di EI.....	8
3.3 Classificazione dei modelli teorici	12
4 Il circuito emozionale	12
5 Metodologia di ricerca.....	13
6 L'intelligenza emotiva nella pratica professionale dell'educatore sociale.....	15
6.1 Il valore che assumono le emozioni	15
6.2 Le emozioni come un'onda che ti investe	16
6.3 Il processo di consapevolezza	18
6.4 Capacità di ascoltarsi.....	20
6.5 Capacità di nominare le proprie emozioni	20
6.6 Capacità di accettare le proprie emozioni	21
6.7 Capacità di esplicitare e condividere le proprie emozioni.....	22
6.7.1 Strumenti con cui esplicitare e spazi in cui condividere le proprie emozioni....	23
Conclusioni	26
Risposta alla domanda di Tesi	26
Risorse e limiti dell'indagine	28
Nuovi possibili orizzonti di sviluppo	29
Crescita personale e professionale dell'autrice.....	30
Bibliografia.....	
Allegati.....	
Allegato 1: organigramma Fondazione Diamante.....	
Allegato 2: la struttura della competenza emotiva	
Allegato 3: focus group.....	
Allegato 4: modello di intervista	
Allegato 5: intervista 1	
Allegato 6: intervista 2	

Allegato 7: intervista 3

Allegato 8: intervista 4

Allegato 9: tabella di analisi del focus group e delle interviste

Introduzione

Il seguente Lavoro di Tesi nasce dall'idea di approfondire il mondo emotivo, quest'ultimo molto vasto, spesso controverso e soggettivo ma denso di significati. L'autrice, nel corso delle proprie esperienze professionali, si è soffermata soventemente a riflettere e riconoscere gli effetti che avessero le emozioni su di lei, ma anche sulla propria capacità di gestirle in modo funzionale. Pertanto, a partire da un interesse personale riguardo ad esse e dal fatto che la capacità di riconoscere le proprie emozioni e riflettere sulle possibili implicazioni è una competenza personale dell'operatore sociale, l'autrice ha scelto di approfondire le proprie conoscenze rispetto a questo tema. Dopo una ricerca bibliografica approfondita, si è imbattuta più volte nel concetto di intelligenza emotiva e l'ha ritenuto valido al fine di poter delimitare e restringere il campo di indagine.

L'intelligenza emotiva è considerata da molti studiosi una "variabile chiave" (Di Santo et al., 2015) nel successo personale, professionale e sociale, ciononostante, è stata oggetto di forti critiche e molteplici contestazioni da parte della comunità scientifica, in quanto sono differenti le posizioni teoriche emerse e gli esiti delle ricerche empiriche non portano tuttora ad un quadro definito e coerente, rendendo così i contorni di questo concetto vaghi e indefiniti (ibidem). Pertanto, tutt'oggi, a trent'anni dalla sua prima definizione, un concetto teorico univoco e condiviso fatica ad affiorare. Sebbene, siano ancora numerose le questioni aperte e il dibattito intorno all'intelligenza emotiva sia in continua evoluzione, si può rintracciare un elemento comune in tutte le definizioni proposte: essa è considerata un insieme di abilità e competenze che apportano benessere sia sul piano del benessere individuale che relazionale. Infatti, sono molteplici i vantaggi osservati nell'applicazione e nello sviluppo della stessa in vari contesti: organizzativi, educativi, formativi e riabilitativi (D'Amico & De Caro, 2008). In questa prospettiva, sono diversi gli studiosi che suggeriscono "l'implementazione di interventi finalizzati a potenziare tali capacità e abilità, soprattutto negli ambiti che prevedono un'importante implicazione delle relazioni sociali" (Di Santo et al., 2015, p. 38).

Nel settore educativo le ricerche si sono concentrate prevalentemente sulla formazione e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva nell'educando; al contrario, in questa indagine l'obiettivo è quello di spostare l'attenzione sul professionista; su come l'intelligenza emotiva possa essere una risorsa per l'educatore. Pertanto, gli aspetti presentati nei differenti modelli non voglio essere elementi statici da mettere in atto bensì fungere da linee guida, boe entro cui orientarsi, al fine di comprendere quali tra i tanti elementi possono arricchire la pratica professionale dell'educatore sociale.

Il Lavoro di Tesi si struttura nel seguente modo; nel primo capitolo si espone una breve contestualizzazione del contesto in cui l'indagine viene svolta, ovvero il Foyer Al Sasso della Fondazione Diamante, il quale è considerabile un contesto ad alto tasso emotivo, in quanto servizio abitativo che si occupa di accompagnare e sostenere l'utenza nei momenti e negli spazi di vita quotidiana. Nel capitolo successivo, si presenta una revisione della letteratura che illustra al lettore il concetto di intelligenza classica e le principali scale ad oggi esistenti per misurarla. In quello seguente, vi è un approfondimento sull'intelligenza emotiva, che fornisce una panoramica delle teorie che ne permisero la nascita e le definizioni dei modelli attualmente esistenti. Nel successivo capitolo, viene spiegato il circuito emozionale, ossia come le emozioni passano a livello cerebrale e influenzano il nostro agire. Nel capitolo seguente si è esposta la metodologia di ricerca che presenta la domanda di ricerca, gli obiettivi posti, il tipo di ricerca adottato e gli strumenti scelti: per quest'ultimi sono state

spiegate le motivazioni che hanno portato l'autrice a prediligerli. Il capitolo successivo mostra e analizza i risultati emersi dal focus group e dalle interviste, allo scopo di paragonare i modelli teorici precedentemente esposti con la pratica professionale quotidiana degli educatori del Foyer Al Sasso. Il capitolo finale è dedicato alle conclusioni, nelle quali viene proposta una risposta alla domanda di ricerca e sono inserite delle riflessioni inerenti la pratica e la figura dell'educatore sociale, le risorse e i limiti dell'indagine, dei possibili nuovi orizzonti di studio e gli aspetti di crescita personale e professionale dell'autrice.

1 Descrizione del contesto di riferimento

Per meglio comprendere questo Lavoro di Tesi si ritiene opportuno fornire una descrizione del contesto nel quale l'indagine viene svolta. Pertanto, il seguente capitolo ha l'obiettivo di esporre al lettore quali sono le principali caratteristiche che lo compongono.

1.1 Fondazione Diamante

La Fondazione Diamante nasce in un periodo storico caratterizzato dalla messa in discussione dell'istituzione quale realtà chiusa e segregante. Durante quegli anni gli interventi nel settore sociale furono scossi da dibattiti tra normale e anormale e tra salute psichica e malattia, provocando così la necessità di un importante processo di rinnovamento. Operatori sociali e familiari richiedevano proposte lavorative e abitative maggiormente decentrate e integrate (Fondazione Diamante, s.d.).

Nel 1978, in evoluzione con l'affermazione dei diritti delle persone con disabilità, viene costituita per iniziativa dell'Associazione Ticinese Genitori ed Amici dei Bambini Bisognosi di Educazione Speciale (ATGABBES) e della Federazione Svizzera Associazioni di Famiglie di Ragazzi Mentalmente Insufficienti (FSAFRMI), la Fondazione Diamante (ibidem).

Sin dalla sua costituzione, il suo mandato è promuovere l'integrazione sociale e professionale di persone adulte con disabilità. Esso deriva direttamente da quanto sancisce la Legge Cantonale sull'Integrazione Sociale e Professionale degli Invalidi (LISPI) del 1979. Essa ha un contratto di prestazione con il Cantone, il quale la finanzia attraverso sussidi. Tale accordo viene sottoposto ogni quattro anni al Consiglio di Stato per l'approvazione (Legge sull'integrazione sociale e professionale degli invalidi, 1979). A questo scopo, la Fondazione Diamante realizza strutture abitative e lavorative inserite nel contesto sociale ticinese. Ad oggi, ci sono 4 foyer, 10 laboratori, 12 sotto sedi e negozi in aggancio ai laboratori (allegato 1) (Fondazione Diamante, s.d.)

L'accompagnamento e il sostegno si fondano sulla tutela e sulla crescita delle competenze dell'utenza, per favorirne il processo di inclusione sociale e professionale, come anche la sua autodeterminazione, autonomia ed emancipazione (ibidem).

I principi cardine su cui si basano le linee direttive della Fondazione sono l'*inclusione sociale* e la *valorizzazione del ruolo sociale*. A partire da quest'ultimi, derivano gli indirizzi operativi della Fondazione Diamante, ovvero;

- *Decentramento e regionalizzazione*; concetti che mirano a favorire l'interazione e la relazione tra gli utenti e la comunità poiché sia le strutture abitative che lavorative sono ubicate sul territorio. Tutto ciò promuove risposte inclusive e rispetta il principio di separazione tra luogo di abitazione e luogo di lavoro;
- *Differenziazione*; offerta di strutture diversificate, sia per contenuto e caratteristiche che per complessità e specificità del sostegno, con l'obiettivo di rispondere ai bisogni dell'utenza nel modo più individualizzato possibile;
- *Flessibilità e adattamento*; poiché la Fondazione si identifica come protagonista di un processo dinamico tra la persona e la comunità essa deve offrire, per perseguire ciò, forme organizzative flessibili e di facile adattamento.

La decisione di diversificare la produzione di beni e servizi in base ai bisogni dell'utenza e del mercato, consente di cambiare, trasferirsi e adeguarsi in modo funzionale a quelli che sono i bisogni delle persone e i mutamenti della società (ibidem).

1.1.1 Foyer Al Sasso

Il Foyer Al Sasso è una delle quattro strutture abitative della Fondazione Diamante. Esso nasce nel 1983 a Locarno come spazio di accoglienza per cinque persone. Nel corso di un decennio le esigenze sociali cambiano e per meglio rispondere a tali bisogni la struttura d'origine è stata sostituita da proposte abitative differenziate mediante appartamenti. Attualmente il Foyer si trova in una zona residenziale di Solduno e offre servizi abitativi a sedici persone attraverso cinque appartamenti denominati A / B / C / D / E. La caratteristica che lo contraddistingue è l'ubicazione, in quanto esso non si trova in un'unica struttura bensì è dislocato su più appartamenti sul territorio (in riferimento a *decentramento e regionalizzazione*) (ibidem).

Il foyer è una struttura abitativa protetta nella quale gli utenti possono sperimentare l'incontro con l'altro e mantenere e migliorare gli apprendimenti quotidiani. Inoltre, attraverso attività differenziate e individualizzate si favorisce; l'emancipazione della persona nei differenti campi della sua vita privata, i legami con le proprie reti significative e gli scambi con la comunità, beneficiando al contempo delle risorse che quest'ultima offre. Esso si occupa della presa a carico di persone di età superiore ai 18 anni fino ad un massimo di 65. Il tipo di utenza a cui si rivolge sono persone con una disabilità intellettiva. Ciononostante, negli ultimi anni, si è osservata una maggiore richiesta da parte di giovani adulti con un disagio psichico. I requisiti per l'ammissione sono un'occupazione diurna con una percentuale minima del 50 ed essere beneficiari di una rendita Assicurazione Invalidità. Inoltre, il servizio offerto è soggetto al pagamento di una retta e l'ammissione alla struttura è conseguente all'iscrizione ad una lista d'attesa (ibidem).

1.1.1.1 Servizi abitativi

Il Foyer Al Sasso offre tre soluzioni abitative con differenti intensità di sostegno e accompagnamento, le quali si differenziano a seconda del grado di autonomia dell'utenza.

Il *Foyer* è una struttura abitativa protetta che risponde ai bisogni delle persone con autonomia ridotta. La presa a carico da parte dell'équipe è costante.

Gli *appartamenti protetti* sono degli spazi abitativi, individuali o di gruppo, rivolti a persone con disabilità che hanno un grado di autonomia e competenze tali per cui la presa a carico da parte dell'équipe non è continua.

Il *sostegno abitativo* è un servizio che si attiva presso il domicilio dell'utenza ed è indirizzato a persone con disabilità che, nonostante alcune difficoltà nel gestire la propria quotidianità, sono in grado di vivere da sole con il sostegno di un educatore per alcune ore a settimana. Quest'ultime, mensilmente, variano da 6 a 12 e vengono concordate al momento dell'ammissione e ridefinite regolarmente. L'intervento da parte dell'équipe risponde in modo puntuale ai bisogni dell'utenza (ibidem).

1.1.1.2 Équipe e compiti dell'educatore sociale

Ad oggi l'équipe educativa è formata da una responsabile di struttura, dodici operatori sociali con formazioni differenti, quali educatori, pedagogisti, operatori in formazione, persone senza una formazione in ambito educativo e due stagiste.

L'intelligenza emotiva: una possibile risorsa per l'educatore sociale

L'intervento educativo promuove l'autostima, l'autonomia e l'autodeterminazione dell'utenza e tutela il singolo tenendo in considerazione i suoi desideri, bisogni, risorse e limiti, al fine di raggiungere una sempre più elevata emancipazione (ibidem).

Ogni operatore ha il compito di svolgere insieme all'utenza tutte le mansioni pratiche che concernono la vita quotidiana e la tenuta dell'appartamento. Come dichiarato nel Manuale di Qualità, ogni educatore ha la responsabilità di tenere aggiornati i dossier degli utenti e di garantire i contatti con la loro rete sociale significativa. Nel caso in cui fosse necessario devono essere disponibili nell'accompagnarli a visite di tipo medico o specialistiche. La collaborazione con i familiari e/o rappresentati legali è un'azione di fondo che gli educatori devono mettere in atto in tutte le situazioni precedentemente elencate. Inoltre, le relazioni con il territorio sono fondamentali, per questo gli operatori si impegnano a promuoverle per favorire l'inclusione sociale degli utenti (ibidem).

Ogni operatore è educatore di riferimento di uno o più utenti, ciò significa che si occupa di quest'ultimi in modo ravvicinato diventando al contempo anche un punto di riferimento per la rete di professionisti coinvolti nella vita dell'utenza. Il rapporto tra educatore di riferimento e utente è sancito a sua volta dal Progetto di Sviluppo Individuale, strumento attraverso il quale si identificano i bisogni prioritari dell'utenza e si declinano in obiettivi, metodologie e mezzi per raggiungerli, e modalità e criteri di verifica. Esso è il principale strumento con cui si testimonia l'agire pratico dell'équipe (ibidem).

2 Il concetto di intelligenza psicometrica (classica)

È stato chiesto ad un gruppo di persone cos'è l'intelligenza e nella maggior parte dei casi la risposta faceva riferimento al Quoziente Intellettivo (QI). Tutto ciò, probabilmente, perché tutt'oggi l'intelligenza di una persona viene ancora misurata attraverso specifici test intellettivi che determinano il valore della stessa. Pertanto, il seguente capitolo ha lo scopo di presentare al lettore una breve contestualizzazione rispetto allo sviluppo del concetto di intelligenza psicometrica, al fine di meglio comprendere le differenze strutturali che intercorrono tra esso e quello, tanto innovativo quanto criticato, di intelligenza emotiva.

Lo studio e la misurazione dell'intelligenza sono da sempre stati al centro dell'attenzione per la psicologia scientifica ed è grazie all'approccio psicometrico che è stato possibile rendere l'intelligenza un concetto scientifico e misurabile (Balsamo et al., 2011).

Già nel 1883 Francis Galton definì l'intelligenza come una competenza generale ed ereditaria, misurabile tramite la velocità dei processi mentali; tuttavia, fu solo nel 1905 grazie ad Alfred Binet e Thodore Simon che si attuò il primo studio di misurazione dell'intelligenza, il quale aveva lo scopo, attraverso una scheda di valutazione, di determinare i bambini con un ritardo mentale. Ha origine così il concetto di "livello mentale", dato dalla differenza tra età cronologica ed età mentale (ibidem). Esso è considerato il predecessore del QI, termine coniato poi nel 1912 da William Louis Stern; esso è il rapporto tra l'età mentale e l'età cronologica di una persona moltiplicato per cento. In seguito, nel 1939, David Wechsler convalidò il concetto di QI, considerandolo una valutazione utile e scientificamente valida, e un sistema indispensabile per la misurazione dell'intelligenza dell'adulto. Nacque così il QI di deviazione, che calcola il livello intellettivo dell'individuo, tramite il paragone tra la sua performance al test e il punteggio conseguito dal gruppo rappresentativo di suoi coetanei (Balsamo et al., 2011).

Attualmente le scale più utilizzate per valutare l'intelligenza sono le seguenti:

- *Stanford-Binet Intelligence Scale – V*
Revisione della prima scala di Binet – Simon. È applicabile dai 2 ai 90 anni e valuta cinque capacità: il ragionamento fluido, la conoscenza, il ragionamento quantitativo, l'elaborazione visuale – spaziale e la memoria di lavoro (C. Balerna, comunicazione personale, aprile 2020);
- *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS – IV)*
Revisione del test di David Wechsler del 1939. È applicabile dai 16 ai 90 anni e valuta l'abilità generale, denominata anche QI verbale (comprensione verbale e ragionamento visuo – percettivo), la competenza cognitiva, denominata anche QI di performance (memoria di lavoro e velocità di elaborazione) e QI totale (Balsamo et al., 2011);
- *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC – IV)*
Revisione del test di David Wechsler del 1949. È applicabile dai 6 ai 16 anni e valuta l'abilità generale, denominata anche QI verbale (comprensione verbale e ragionamento visuo – percettivo), la competenza cognitiva, denominata anche QI di performance (memoria di lavoro e velocità di elaborazione) e QI totale (Loscalzo et al., 2017).

Appare evidente come, secondo questa concezione, l'intelligenza sia unicamente riferita alle abilità intellettive.

In opposizione, Goleman (1996) afferma che individui con QI elevato possono rivelarsi nocchieri spaventosamente incapaci nei flutti della loro vita privata: [...] esistono diffuse eccezioni alla regola secondo la quale il QI sarebbe in grado di prevedere il successo personale [...] il QI contribuisce in ragione del 20% ai fattori che determinano il successo nella vita [...] l'80% è determinato da altre variabili. (p. 64)

È proprio fra queste altre variabili che si colloca l'intelligenza emotiva, la quale verrà approfondita in seguito.

3 Il concetto di intelligenza emotiva

Il seguente capitolo mira a ripercorrere lo sviluppo dell'intelligenza emotiva mediante un riepilogo dei vari contributi che ne compongono la cornice teorica, dalla nascita del concetto fino ad oggi.

Nella letteratura scientifica internazionale tale concetto è comunemente denominato *EI* acronimo di *Emotional Intelligence*: pertanto, anche in questo lavoro verrà utilizzata questa abbreviazione.

3.1 Nascita del concetto di EI

Negli anni Ottanta furono due gli studiosi che gettarono le basi per quella che nell'arco di un decennio verrà poi definita EI. Essi sono Howard Gardner e la sua teoria delle *intelligenze multiple* (1983) e Robert Sternberg con la *teoria triarchica dell'intelligenza* (1985). Entrambe si basano sul lavoro di Edward Lee Thorndike riguardo l'*intelligenza sociale* (1920). La messa in discussione dell'esistenza di unico tipo di intelligenza è il denominatore comune tra le teorie precedentemente citate e sarà proprio quest'ultima che permetterà lo sviluppo del concetto di EI (Di Santo et al., 2015).

Ma fermiamoci un momento e approfondiamo quanto appena esposto.

Nel corso degli anni, nonostante il concetto di Quoziente Intellettivo fosse molto affermato, alcuni studiosi hanno cercato di portare le emozioni nella sfera dell'intelligenza senza considerare quest'ultime una contraddizione di termini. Uno di questi fu proprio Edward Lee Thorndike, illustre psicologo che negli anni Venti e Trenta contribuì a divulgare il concetto di QI (Goleman, 1996); egli propose l'intelligenza sociale, ovvero "la capacità di capire gli uomini e le donne, i ragazzi e le ragazze – per agire in modo saggio nelle relazioni umane" (Thorndike, 1920, citato da Quadernucci, 2002, p. 16), come aspetto facente parte del QI di una persona. Al contrario, altri psicologici suoi contemporanei avevano un parere negativo dell'intelligenza sociale, in quanto la consideravano l'abilità di manipolare gli altri per indurli a fare ciò che si vuole. Tuttavia, nessuno di questi due punti di vista influenzò i teorici del QI, anzi nel 1960 un considerevole manuale sui test dell'intelligenza affermò che l'intelligenza sociale era un concetto inutile. Ciononostante, tale concetto non scomparve mai nel corso degli anni, in quanto ritenuto importante per l'intuito e il buon senso (Goleman, 1996).

Infatti, nel 1985 lo psicologo Robert Sternberg chiese ad un certo numero di soggetti di descrivere le caratteristiche di una persona intelligente e, fra i vari tratti emersi, i principali furono le capacità pratiche nelle relazioni personali. Ulteriori ricerche sistematiche portarono Sternberg a condividere il pensiero di Thorndike, ovvero confermare che "l'intelligenza sociale è al tempo stesso distinta dalle capacità scolastiche e parte integrante delle doti che consentono alle persone di riuscire bene negli aspetti pratici della vita" (Goleman, 1996, p. 78).

Lo stesso Sternberg è noto per aver proposto la teoria triarchica dell'intelligenza, la quale vede il pensiero umano come il risultato di tre tipologie d'intelligenza fondamentali:

- Intelligenza analitica (componenziale): insieme dei processi logico – astratti;
- Intelligenza creativa (esperienziale): insieme delle capacità di far fronte a compiti nuovi e automatizzare lo svolgimento di quelli già noti;
- Intelligenza pratica (contestuale): insieme delle capacità di adattarsi all'ambiente;

(D'Amico & De Caro, 2008, p. 858).

Secondo Sternberg (1985) l'intelligenza non è una qualità statica nel cervello dell'individuo, pertanto non può essere espressa attraverso i test del QI, bensì nel modo in cui si risolvono i problemi della vita quotidiana (Balsamo et al., 2011).

È però con Howard Gardner e il suo celebre libro pubblicato nel 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, che venne messa in discussione la teoria classica secondo cui vi è un unico tipo monolitico di intelligenza fondamentale per avere successo nella vita. Gardner criticò il concetto standard di QI come singolo fattore immutabile, il quale sarebbe limitato e riduttivo, ovvero non in grado di portare alla luce le abilità, i talenti e le competenze delle persone. Secondo Gardner, ogni individuo è dotato di sette, in seguito divenute nove, forme di intelligenza. Esse si sviluppano in modo differente in ogni individuo in base a fattori biologici e psichici, i quali sono condizionati a sua volta dalle opportunità di apprendimento offerte dall'ambiente. Pertanto, non basta avere delle inclinazioni personali verso una o più intelligenze per far sì che esse si evolvano ma occorre esercitarle. Gardner stesso riconosce che non esiste un numero definito di talenti umani e di conseguenza non si può descrivere la molteplicità delle intelligenze (Goleman, 1995).

Si può affermare che, grazie a Gardner, "le emozioni per la prima volta assumono lo status di vere e proprie espressioni dell'intelligenza" (D'Amico & De Caro, 2008, p. 859) in quanto egli individua, oltre all'intelligenza logico – matematica, linguistica, spaziale, corporea cinestetica,

musicale, naturalistica ed esistenziale, anche quella intrapersonale; essa è “la capacità centrale [...] è l'accesso alla propria vita affettiva, all'ambito dei propri affetti e delle proprie emozioni: la capacità di discriminare istantaneamente fra questi sentimenti e, infine, di classificarli, [...] di attingere a essi come mezzo per capire e guidare il proprio comportamento” (Gardner, 1987, p. 343) e quella interpersonale, ovvero “la capacità centrale è l'abilità di rilevare e fare distinzioni fra altri individui e, in particolare, fra i loro stati d'animo, temperamenti, motivazioni e intenzioni” (Gardner, 1987, p. 344).

Quest'ultime due intelligenze citate costituiscono quella che Gardner definisce intelligenza personale, ed è proprio in queste definizioni che si possono ritrovare le premesse teoriche per la prima definizione del concetto di EI, in seguito proposta da John D. Mayer e Peter Salovey (Di Santo et al., 2015).

Un numero sempre maggiore di psicologi è concorde nel dire che un buon QI è un fattore predittivo diretto per il successo scolastico ma esso risulta sempre meno efficace quando le situazioni si allontanano dal contesto accademico. A partire da ciò, Meyer e Salovey cercarono di rielaborare il concetto di intelligenza mediante una concezione più ampia della stessa, “cercando di reinventarla e ridescriverla nei termini di ciò che è necessario possedere per avere successo nella vita. Questa linea di ricerca ha portato a riapprezzare quanto sia fondamentale l'intelligenza personale o emotiva” (Goleman, 1996, p. 78).

3.2 Definizione del concetto di EI

Come già anticipato, il primo modello teorico dell'EI, denominato *Mental Ability Model*, è stato concettualizzato nel 1990 da due psicologi americani, John D. Mayer e Peter Salovey, i quali pubblicarono il loro articolo, *Emotional Intelligence*, dove definivano quest'ultima come “l'abilità di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e degli altri, di distinguerle tra di loro e di usare tali informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie azioni” (Mayer & Salovey, 1990, citato da Quadernucci, 2002, p. 21). All'interno della stessa “vengono individuate tre abilità principali: valutazione ed espressione delle emozioni, regolazione delle emozioni e utilizzo delle emozioni” (Mayer & Salovey, 1990, citato da Di Santo et al., 2015, p. 12).

Nel corso degli anni, questa prima definizione venne modificata e perfezionata più volte dagli autori stessi prima di formulare il loro modello attuale di EI, ovvero il *Four Branch Model*, un modello gerarchico composto da quattro macro – dimensioni, all'interno delle quali vengono proposte abilità coinvolte nell'EI (Di Santo et al., 2015).

Gli ambiti individuati dagli autori (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Grewal, 2005, citato da Di Santo et al., 2015) sono i seguenti:

1. *Percezione delle emozioni*; intesa come la capacità di identificare, esprimere e differenziare accuratamente le proprie emozioni e quelle altrui. Questa è considerata la caratteristica base dell'EI, in quanto rende possibile tutti i successivi processi;
2. *Utilizzo delle emozioni per facilitare il pensiero*: è la capacità di dirigere le emozioni per facilitare i processi cognitivi, quali ad esempio, la presa di decisioni e il ragionamento riguardo ai propri obiettivi. In questo senso, si fa riferimento alla capacità di trarre il maggior beneficio dai propri stati d'animo;
3. *Comprensione ed analisi delle informazioni emotive*: è la capacità di comprendere le emozioni, le loro complesse relazioni, le loro differenti combinazioni e trasformazioni e l'individuazione dei cambiamenti emotivi;

4. *Regolazione delle emozioni*: è la capacità di gestire le proprie emozioni e quelle altrui, al fine di promuovere una crescita personale. Essere in grado di regolare le proprie emozioni racchiude in sé la capacità di accogliere sia le emozioni gradevoli che sgradevoli e scegliere se accettarle o rifiutarle solo dopo averne determinato l'utilità.

Chi rese celebre il concetto di EI e contribuì in larga misura alla sua diffusione fu però lo psicologo Daniel Goleman nel 1995 con il suo bestseller, meno scientifico e più divulgativo, *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, tradotto poi in italiano come *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*.

Secondo Goleman (1996), l'EI è la capacità di motivare sé stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici e di sperare. (p. 65)

In questo senso, l'EI si può considerare come una meta – abilità che permette di facilitare o ostacolare lo svolgimento degli avvenimenti quotidiani e di conseguenza, determinare quanto una persona utilizzi in modo funzionale le proprie capacità (Di Santo et al., 2015).

Per l'autore l'EI rappresenta la chiave per il successo, ossia un fattore determinante nel raggiungimento dei propri obiettivi personali e professionali. Infatti, Goleman (1995) afferma che l'EI è un'abilità che permette all'individuo di essere maggiormente efficace, dunque, le persone emotivamente competenti hanno maggiori probabilità di essere soddisfatte ed efficienti in tutti gli ambiti della vita, all'opposto, coloro che non riescono a mettere in atto un controllo sulla propria vita emotiva saranno più inclini a farsi sottomettere dalle emozioni.

A partire dalle dimensioni concettualizzate da Mayer e Salovey, Goleman elabora il suo modello teorico di EI nel quale individua cinque dimensioni che sono riconducibili a due competenze fondamentali; la competenza personale, la quale “determina il modo in cui controlliamo noi stessi” (Goleman, 1998, p. 42) e la competenza sociale, la quale “determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri” (Goleman, 1998, p. 43).

Di seguito le cinque dimensioni:

- *La consapevolezza di sé*: è la capacità di identificare e distinguere le proprie emozioni, nel momento in cui si manifestano e impiegarle in maniera funzionale nei processi decisionali;
- *La padronanza di sé*: è la capacità di gestire e controllare le proprie emozioni, al fine di facilitare lo svolgimento di un compito o un'attività, riuscendo a rimandare la gratificazione e affrontando la sofferenza emotiva;
- *La motivazione*: è la capacità di utilizzare le proprie preferenze per stimolare, incoraggiare e guidare se stessi al raggiungimento dei propri obiettivi;
- *L'empatia*: è la capacità di percepire le emozioni, i sentimenti e gli stati d'animo delle persone altrui, adottare la loro prospettiva e instaurare una sintonia emotiva che permetta di coltivare fiducia;
- *Le abilità sociali*: è la capacità di gestire le proprie emozioni nelle relazioni interpersonali e nei differenti contesti, come anche saper leggere le situazioni;

(Goleman, 1998).

Ogni dimensione è a sua volta costituita da competenze specifiche, per un approfondimento delle stesse si veda l'allegato 2.

Le capacità che costituiscono l'EI sono:

- *indipendenti*; ogni competenza fornisce un apporto esclusivo alla prestazione;
- *interdipendenti*; ogni competenza, in parte, attinge da altre, instaurando molteplici interazioni tra le stesse;
- *gerarchiche*; le capacità dell'EI si costituiscono le une sulle altre. Ad esempio, la consapevolezza di sé è indispensabile per la padronanza di sé;
- *necessarie, ma non sufficienti*; possedere delle competenze concernenti l'EI non assicura lo sviluppo di abilità collegate come, ad esempio, la capacità di collaborazione o effetti come, ad esempio, il clima che si percepisce in un gruppo o in una struttura lavorativa;
- *generiche*; questa è una lista generale e, in una certa misura, applicabile a tutti i campi della vita. Infatti, situazioni differenti necessitano competenze altrettanto differenti;

(ibidem).

Si può affermare, dunque, che un individuo emotivamente intelligente impara dall'esperienza e riesce a adeguare le proprie emozioni in funzione dei propri obiettivi, oltre a riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui nelle situazioni in cui si trova, tutto ciò raggiungendo una maggiore consapevolezza di sé e dei propri stati emotivi (D'Amario et al., 2015).

Chiaramente, ogni persona sviluppa un grado di competenza differente in ognuna delle cinque dimensioni precedentemente citate.

Infatti, Goleman (1996) afferma che il cervello è eccezionalmente plastico ed è sempre impegnato nei processi di apprendimento. Quindi, l'eventuale carenze nelle capacità emozionali possono essere corrette. Ciascuno di questi ambiti rappresenta in larga misura un insieme di abitudini e di risposte possibili di miglioramento purché ci si impegni a tal fine nel modo giusto. (p. 80)

A tal proposito, affinché l'EI si riveli come una capacità dai sorprendenti effetti sul benessere personale, è necessaria un'alfabetizzazione (educazione) emozionale, ovvero gli individui devono essere posti "nella condizione di rendere le emozioni comprensibili, accettabili, nominabili, fruibili e condivisibili da tutti e con chiarezza" (Goleman, 1995, 1998, citato da Di Santo et al., 2015, p. 16). Goleman (1995) la ritiene un passaggio indispensabile, in quanto si pone come un modello per l'insegnamento dell'EI in tutti i contesti di vita quotidiana (familiare, scolastico e lavorativo).

Un altro autore che definì il concetto di EI è lo psicologo Reuven Bar – On, il quale la definì come un "insieme di facoltà, competenze e abilità non cognitive che influenzano la propria capacità di riuscire a far fronte alle richieste e le pressioni dell'ambiente" (Bar – On, 1997, citato da Quadernucci, 2002, p. 30).

Questo modello è composto da cinque dimensioni, all'interno delle quali vengono a sua volta indicate competenze più specifiche:

- *Capacità intrapersonale*: essere coscienti del proprio sé, comprendere le proprie emozioni ed esprimere i propri sentimenti e le proprie opinioni (considerazione di sé, auto-consapevolezza emotiva, assertività, indipendenza e autorealizzazione);
- *Capacità interpersonale*: essere coscienti e comprendere le emozioni, i sentimenti e i bisogni altrui, preoccuparsi per loro e instaurare relazioni emotivamente intime (empatia, responsabilità sociale, relazioni interpersonali soddisfacenti);

- *Adattabilità*: la capacità di verificare i propri sentimenti, di valutare con cura le circostanze, di trasformare con flessibilità emozioni e pensieri, e di risolvere problemi (esame di realtà, gestione del cambiamento, flessibilità e problem solving);
- *Gestione dello stress*: l'abilità di gestire lo stress e di controllare emozioni intense (tolleranza allo stress e gestione degli impulsi);
- *Fattori motivazionali e relativi al tono dell'umore*: la capacità di essere positivi, di gioire di sé stessi e degli altri e di percepire ed esternare felicità (ottimismo e felicità);

(Di Santo et al., 2015; Quadernucci, 2002).

Secondo l'autore, l'EI ha un ruolo fondamentale nel favorire un sano adattamento della persona al contesto sociale, in quanto gli offre gli strumenti necessari per rispondere efficacemente alle richieste dell'ambiente circostante (D'Amico & De Caro, 2008; Di Santo et al., 2015).

Infine, tra gli studiosi che posero l'attenzione sul concetto di EI, sono presenti anche Konstantinos Petrides e Adrian Furnham, secondo i quali l'EI è una costellazione di tratti e abilità auto – percepite connesse alle emozioni. Esse vengono considerate differenze individuali concernenti la sfera della personalità (Petrides & Furnham, 2001; citato da Di Santo et al., 2015).

Secondo questo modello, l'EI è costituita da quindici componenti:

- *Adattabilità*: flessibilità, essere disposti ad adattarsi alle nuove condizioni;
- *Assertività*: mostrarsi schietti, franchi, disposti a difendere i propri diritti;
- *Espressione delle emozioni*: essere capaci di comunicare i propri sentimenti agli altri;
- *Gestione delle emozioni altrui*: essere capaci di influenzare i sentimenti altrui;
- *Percezione delle emozioni proprie e altrui*: percepire chiaramente i sentimenti propri e altrui;
- *Regolazione delle emozioni*: capacità di controllo delle proprie emozioni;
- *Impulsività*: bassa riflessività;
- *Abilità relazionali*: capacità di instaurare e mantenere relazioni personali soddisfacenti;
- *Autostima*: sicurezza di sé e delle proprie possibilità di successo;
- *Abilità nell'auto-motivarsi*: determinazione, capacità di non desistere di fronte alle avversità;
- *Competenza sociale*: abilità sociali superiori;
- *Gestione dello stress*: capacità di sopportare lo stress;
- *Empatia*: capacità di assumere il punto di vista altrui;
- *Felicità*: allegria, sentirsi soddisfatti della propria vita;
- *Ottimismo*: fiducia e propensione a guardare il lato positivo delle cose;

(Petrides, 2010, citato da Di Santo et al., 2015, p. 17).

3.3 Classificazione dei modelli teorici

Per orientarsi tra i vari modelli di EI esistenti, alcuni autori hanno creato delle classificazioni. I primi che tentarono di fare ciò furono Mayer, Salovey e Caruso, i quali distinsero tra modelli di abilità (*ability models*) e modelli misti (*mixed models*). Alla prima categoria apparterebbe il quadro teorico esposto da Mayer e Salovey (1997), nel quale sono ritenute parti costitutive dell'EI unicamente abilità mentali e variabili di tipo cognitivo. Al contrario, farebbero parte della seconda categoria tutti i modelli che ritengono l'EI come una combinazione di tendenze comportamentali e variabili affettive, motivazionali e cognitive (Mayer et al., 2000, citato da Di Santo et al., 2015)

I modelli misti estendono quindi il territorio dell'EI all'area non cognitiva, reputando le caratteristiche di personalità e le abilità sociali come componenti fondamentali per l'elaborazione, la gestione e l'utilizzo delle emozioni (Di Santo et al., 2015). Le differenze individuali di personalità vengono descritte come *skills* che facilitano il benessere generale dell'individuo, il suo adattamento all'ambiente, nonché la sua autorealizzazione (Franco & Tappatà, 2007, citato da Di Santo et al., 2015). In questa prospettiva appare centrale il ruolo adattivo dell'EI che permetterebbe all'individuo di attuare un comportamento appropriato alle richieste (Di Santo et al., 2015).

Ci furono anche altri due studiosi che proposero una classificazione dei modelli di EI esistenti: Petrides e Furnham, i quali distinsero tra intelligenza emotiva di tratto (*trait EI*) e intelligenza emotiva di abilità (*ability EI*). La prima categoria considera le caratteristiche di personalità, quindi le differenze individuali, come rilevanti nei processi emotivi mentre la seconda si riferisce all'insieme di abilità cognitive connesse alle emozioni (Petrides & Furnham 2000, 2001, 2003, citato da Di Santo et al., 2015)

4 Il circuito emozionale

Non si può parlare di intelligenza emotiva senza citare le emozioni, le quali sono al centro di tale concetto. Pertanto, il seguente capitolo ha lo scopo di illustrare come il circuito emozionale abbia il potere di influenzare il nostro agire.

Il termine emozione deriva dal “verbo latino *moveo*, «muovere», con l'aggiunta del prefisso «e-» («movimento da»), per indicare che in ogni emozione è implicita una tendenza ad agire”. (Goleman, 1996, p. 24) Già all'interno del termine stesso di emozione, si possono dedurre le premesse di quello che il neuroscienziato Joseph LeDoux scoprì nel 1996.

Grazie alle sue ricerche, si venne a conoscenza delle vie del cervello che percorrono i segnali emozionali e, di conseguenza, perché a volte agiamo “istintivamente senza riflettere” (Goleman, 1996). Qui di seguito uno schema che lo illustra:



Il nostro corpo riceve uno stimolo che viene trasmesso al talamo, il quale ha il compito di smistare le informazioni ricevute. Da questo momento l'informazione percorre contemporaneamente due vie;

- la prima, denominata via bassa, è più breve e arriva direttamente all'amigdala, la quale valuta emotivamente lo stimolo senza che l'individuo se ne renda conto. Fornisce sì una risposta più veloce ma anche meno precisa;
- la seconda, denominata via alta, è più lunga e arriva alla neocorteccia, la quale esamina e valuta l'informazione per capirne il significato e generare una risposta appropriata. Fornisce una risposta più lenta ma più precisa e completa;

(ibidem).

In tal senso appare evidente quanto sia cruciale che l'educatore sia in grado di gestire le proprie emozioni, affinché esse non siano un ostacolo nell'agire professionale, sia nei confronti dell'équipe, che dell'utenza ma anche nei propri, in quanto uno dei principali strumenti di lavoro dell'operatore sociale è sé stesso. L'intelligenza emotiva lo permette, in quanto il Quoziente Emotivo, a differenza di quello Intellettivo, è fortemente sviluppabile. Secondo Goleman (1996) bisognerebbe attivare un'alfabetizzazione emozionale al fine di rendere le emozioni un punto di forza dell'educatore sociale.

5 Metodologia di ricerca

A partire da quanto esposto nei capitoli precedenti, questo Lavoro di Tesi ha lo scopo di rispondere alla seguente domanda:

Come l'intelligenza emotiva può essere una risorsa nella pratica professionale dell'educatore sociale?

Un'analisi presso il Foyer Al Sasso.

Nello specifico, si è scelto di analizzare quali aspetti teorici del concetto di EI si possono ritrovare nella pratica professionale quotidiana del foyer e che valore gli attribuiscono gli educatori. Per raggiungere tali obiettivi è stata messa in atto una ricerca qualitativa, in quanto quest'ultima consente di approfondire gli atteggiamenti, i comportamenti, le esperienze e i vissuti dei professionisti implicati nell'indagine. Questo tipo di approccio è stato scelto poiché permette di far emergere la soggettività di quest'ultimi, "aspetto fondamentale quando si vuole dare importanza alla profondità dell'indagine" (Carey, 2013, p. 136).

Partendo dal dato oggettivo che l'EI è un concetto non da tutti conosciuto, si è deciso di fornire all'équipe un testo scientifico (Di Santo et al., 2015) che ne contestualizzi l'evoluzione, al fine di avere tutti la stessa base teorica e creare, di conseguenza, un linguaggio comune (stesso uso e interpretazione dei termini). Dopo di che, sono state lasciate due settimane di tempo affinché tutti i partecipanti all'indagine potessero auto – osservarsi durante la pratica professionale quotidiana e riflettere attraverso questo nuovo sguardo.

Per la raccolta dati si è organizzato un focus group con tutta l'équipe: esso consiste in un'intervista e discussione in gruppo, nel quale, a partire da una domanda stimolo, si avvia una discussione al fine di comprendere che valore attribuiscono gli educatori alle emozioni nella pratica professionale. Come primo metodo di raccolta dati è stato scelto il focus group, in quanto permette di raccogliere una considerevole quantità di informazioni e dati in un tem-

po relativamente breve, riuscendo al contempo, tramite il confronto, anche a cogliere le motivazioni dietro alle opinioni che vengono espresse.

Successivamente, si è scelto di utilizzare il metodo dell'intervista semi – strutturata allo scopo di approfondire gli aspetti più significativi emersi durante il focus group, pertanto il canovaccio delle domande è stato elaborato a partire da ciò. L'intervista semi – strutturata, la quale ha la particolarità di essere composta da domande predefinite ma con l'opportunità di fare delle domande supplementari nel corso dell'incontro, è stata scelta poiché consente sia l'elaborazione di domande che hanno un legame con il fenomeno da indagare, sia una flessibilità nell'approfondire potenziali aspetti che affiorano da quanto dice l'intervistato. Inoltre, tale metodo permette a quest'ultimo di avere uno spazio privilegiato e riservato in cui esprimersi, il quale è fondamentale per indagare in profondità aspetti intimi e delicati come quelli che concernono il concetto di EI (Carey, 2013). Il campione scelto per la somministrazione delle interviste è avvenuto tramite il criterio della disponibilità: in tal senso, si sono messi a disposizione due educatori e tre educatrici del Foyer Al Sasso. All'ultimo momento, per motivi personali, un'educatrice non ha potuto partecipare all'intervista e dunque, vengono prese in analisi le risposte fornite dagli altri quattro educatori.

Vista l'importanza dei termini usati, sia il focus group che le interviste sono trascritte letteralmente e integralmente, riassunte in una tabella e allegate al seguente Lavoro di Tesi così da permetterne la lettura (allegato 3 – 9). L'analisi di quest'ultimi è avvenuta tramite un'analisi tematica, tale approccio ha la particolarità di essere induttivo, in quanto "i temi emergono dai dati e non sono decisi a priori dal ricercatore" (Carey, 2013, p. 191). Per questa ragione, si è scelto di inserire un criterio che permettesse di definire quali dei molti temi emersi potevano essere presi in considerazione per l'analisi, ovvero; il tema doveva essere stato discusso durante il focus group e approfondito da almeno tre dei quattro educatori intervistati.

A partire dai dati emersi nel corso dell'analisi, si è ritenuto funzionale per questa indagine aggiungere un nuovo obiettivo ai due già precedentemente citati. Esso si articola nel seguente modo: quali possono essere gli strumenti, gli spazi e le strategie che gli educatori utilizzano per gestire le proprie emozioni nel contesto educativo?

Infine, i risultati emersi dalla pratica professionale quotidiana, messi a confronto con il quadro teorico presentato, hanno permesso di elaborare la dissertazione.

6 L'intelligenza emotiva nella pratica professionale dell'educatore sociale

Il seguente capitolo mette in evidenza i dati emersi dal focus group e dalle interviste, e analizza i risultati con l'obiettivo di integrare la teoria precedentemente esposta con la pratica professionale quotidiana e, dunque, rispondere alla domanda di Tesi.

Il capitolo si struttura nel seguente modo: dapprima viene presentato il valore che assumono le emozioni nella pratica professionale quotidiana per gli educatori del Foyer Al Sasso; in seguito, si spiegano gli effetti delle emozioni sugli educatori e, infine, si espongono gli aspetti teorici del concetto di EI riscontrati maggiormente nella pratica professionale quotidiana, approfondendo il valore che assumono.

I temi emersi dall'analisi si possono ritrovare, in modi differenti, in tutti i modelli teorici precedentemente esposti.

6.1 Il valore che assumono le emozioni

Dalle interviste emerge come le emozioni durante i percorsi formativi degli educatori, vengano trattate solamente quando esse sono legate a delle problematiche. "Si è parlato di cosa possono causare, quindi le conseguenze, [...] come, ad esempio, il burnout" (intervista 4) oppure "quando causano danni e diventano un ostacolo" (intervista 3). Tale punto di vista trova conferma nel pensiero di Iori (2010), la quale afferma che "nelle pratiche formative i sentimenti sono nominati soltanto quando si presentano con le caratteristiche di disturbo, sintomi di un disagio (il burnout), piuttosto che come risorsa" (p. 46).

È a partire da queste prospettive; considerare il mondo emotivo un punto di forza per l'educatore sociale, che si sviluppa l'orientamento di senso del seguente Lavoro di Tesi. Pertanto, come prima questione è stato fondamentale comprendere che valore attribuissero gli educatori alle emozioni nel contesto educativo.

Dai risultati emerge che gli educatori condividono il pensiero dell'autrice, confermando l'importanza di dare valore alle emozioni poiché arricchiscono la pratica professionale quotidiana, sia nei confronti di sé stessi, che dei colleghi, che dell'utenza. A tal proposito, un'educatrice afferma che "si possono tralasciare le emozioni, si può lavorare nel sociale tralasciandole, però perdi un sacco di ricchezza" (intervista 1) poiché esse "sono costruttive in ogni caso, anche nel negativo c'è del lavoro da fare, quando smuovi qualcosa che apparentemente può sembrare negativo, comunque, ti permette di intervenire [...] migliorando" (focus group), anche Goleman (1996) dichiara che "le emozioni ci arricchiscono; un modello della mente che le escluda è un ben povero modello" (p. 76).

A questa faccia della medaglia gli educatori ne evidenziano un'altra; "è come è evoluta anche la nostra società in questi cento anni, in cui le emozioni non si potevano esprimere, non se ne parlava, gli uomini non potevano piangere, le donne non potevano avere esplosioni isteriche" (focus group) che influenza indirettamente la società attuale. Ad esempio, "per mandato non possiamo esprimere le emozioni" (focus group). Questa affermazione evidenzia quanto ci sia ancora una chiusura nei confronti delle emozioni, intese come un ostacolo all'agire professionale. Al contempo, "siamo il mestiere che va più in burnout di altri [...] credo che la parte emotiva sia importante da tenere in considerazione" (focus group), soprattutto perché si lavora con persone, sia colleghi che utenti, e se si considera che il principale

strumento di lavoro è la relazione, la quale è permeata costantemente dalle emozioni, diventa fondamentale prendersi cura della propria vita emotiva affinché essa non prenda il sopravvento e ci sottometta poiché quando gli stati emotivi non sono permessi possono manifestarsi in modalità più dannose poiché inconsapevoli, sotto le false apparenze dell'oggettività e della neutralità (Iori, 2016).

Dall'analisi emerge che più educatori, a volte, si sentono sopraffatti dalle proprie emozioni: nel capitolo seguente, l'approfondimento che ne concerne.

6.2 Le emozioni come un'onda che ti investe

Gli educatori hanno vissuto più volte, durante la pratica professionale quotidiana, la sensazione di “sentire l'emozione nella pancia” (focus group), descrivendola come qualcosa che ti fa “scattare quel nervetto” (focus group) e che quando accade “succede in un battito di ciglia” (intervista 3). Quanto da loro descritto trova conferma nel mondo delle neuroscienze, ovvero, sono gli effetti di quello che accade nel cervello, precisamente nell'amigdala, un gruppo di strutture interconnesse, che “funziona come un archivio della memoria emozionale ed è quindi depositaria del significato stesso degli eventi” (Goleman, 1996, p. 38), infatti senza di essa si presenterebbe una cecità affettiva, condizione in cui l'individuo non sarebbe in grado di “valutare il significato emozionale degli eventi” (Goleman, 1996, p. 37): un esempio, una persona che è in grado di parlare ma non di riconoscere che quelli di fronte a lui sono i suoi amici. Dunque, il ruolo dell'amigdala appare fondamentale poiché “le interazioni umane perdono di interesse se private del loro significato emozionale” (ibidem). Nella pratica professionale dell'educatore sociale “la componente dell'emozione [...] è una condizione *sine qua non*¹ [...] non posso essere sterile” (intervista 2) poiché senza le emozioni mancherebbe “l'autenticità e l'autenticità nella relazione è fondamentale” (ibidem), senza l'emozione non ci sarebbe un aggancio relazionale e senza relazione, che è il principale strumento di lavoro dell'educatore sociale, non si lavorerebbe in modo efficace.

Le frasi citate dagli educatori e riportate ad inizio capitolo permettono di analizzare i differenti aspetti di ciò che concerne il circuito emozionale.

Dall'analisi emerge che è condiviso il pensiero che in alcune situazioni “sarebbe meglio contare fino al tre o al cinque” prima di agire o anche “fino al 10 [...] perché le emozioni passano a livello del cervello senza nessuna cognitività” (focus group). Tale affermazione trova conferma in quanto scoperto dai neuroscienziati. Infatti, in riferimento alla teoria precedentemente citata, la via breve, la quale coinvolge l'amigdala e quindi la mente emozionale, ci mette 12 millesimi di secondo a elaborare una risposta, mentre la via lunga, che coinvolge la neo-corteccia e quindi la mente razionale, ci mette 24 millesimi di secondo, dunque il doppio del tempo. Si pensi ad esempio quando un educatore ha un diverbio con un utente e “scatta quel nervetto” (focus group) che lo fa agire in modo non funzionale, magari alzando il tono di voce o intervenendo in modo autoritario e, in seguito, riflettendo non si trovano giustificazioni a quella determinata reazione. Questo perché l'amigdala è “un grilletto molto sensibile” (Goleman, 1996, p. 40) che valuta ogni percezione secondo un interrogativo primitivo: è qualcosa che mi offende? Mi ferisce? Mi fa paura? Se la risposta tende ad essere affermativa, l'amigdala scatta all'istante e manda un messaggio di crisi a tutto il cervello che si trasforma

¹ Locuzione latina che indica una «condizione senza la quale non» può accadere qualcosa
L'intelligenza emotiva: una possibile risorsa per l'educatore sociale

in effetti fisici come “un battito cardiaco accelerato o mani che sudano” (intervista 1) (Goleman, 1996).

Così esposto, il circuito emozionale, ma più specificatamente l'amigdala, sembrerebbero unicamente un limite ma non è così. Un esempio in riferimento alla pratica professionale quotidiana dell'educatore sociale per confermarne la sua efficacia fa riferimento a tutte le situazioni in cui bisogna reagire per un'emergenza: è proprio questa via breve che lo permette. Si pensi, ad esempio, a quando un utente sta per toccare una padella rovente e si interviene istintivamente per fermarlo. Lo stimolo emotivo della paura spinge all'azione senza nemmeno il bisogno di riflettere.

Dall'analisi emerge anche che le emozioni “le sentiamo nella pancia” (focus group). L'emozione risveglia qualcosa nella persona, qualcosa che non sa da dove provenga ma che viene comunque percepita. Infatti, “l'amigdala analizza l'esperienza corrente confrontando ciò che sta accadendo nel presente con quanto già accaduto in passato. Il suo metodo di confronto è associativo: quando la situazione presente e quella passata hanno un elemento chiave simile l'amigdala lo identifica come un'associazione” (Goleman, 1996, p. 47). Questo per l'educatore sociale può essere un limite poiché è come se dica “precipitosamente di reagire a una situazione presente secondo modalità passate fissate moltissimo tempo fa, con pensieri, emozioni e reazioni apprese in risposta a eventi forse solo vagamente analoghi” (ibidem). L'educatore però non può lavorare per associazioni, anche se le circostanze e caratteristiche sono simili, deve sempre riconoscere l'unicità dei casi e lavorare a partire da essa al fine di trovare soluzioni adeguate e co-costruire progetti funzionali con le persone coinvolte. Affinché questa modalità di funzionamento si trasformi in un punto di forza per l'educatore, si può considerare la sensazione nella pancia, il nervosismo e i sintomi fisici come indicatori preventivi che permettono di riconoscere che qualcosa dentro di sé sta accadendo. Inoltre, è importante ricordare che “le nostre emozioni hanno una mente che si occupa di loro e che può avere opinioni del tutto indipendenti da quelle della mente razionale. Queste opinioni inconsce sono memorie emozionali archiviate nell'amigdala” (Goleman, 1996, p. 45). Ad esempio, un utente mette in ordine i vestiti in un modo che all'educatore “fa scattare un nervosismo dentro” (intervista 3) ma allo stesso tempo esso è cosciente che anche in quel modo va bene. L'ambivalenza è cruciale nel momento in cui non ne si è consapevoli; quando però si riconosce la propria emozione, che può essere divergente con quanto sta accadendo, è in quel momento che si apre una possibilità di miglioramento. Infatti, lori (2016) afferma che “è richiesto il coraggio di accogliere le ambivalenze del proprio essere, le ambiguità del proprio sentire; in noi coabitano emozioni contrastanti ed eludere sempre alcune dimensioni a discapito di altre non facilita la crescita armonica” (p. 110).

Dunque, “a tutti gli effetti abbiamo due menti, una che pensa e l'altra che sente. Due modalità della conoscenza, così fondamentalmente diverse [...] operano in grande armonia [...] si integrano reciprocamente per guidarci nella realtà. L'emozione alimenta e informa le operazioni della mente razionale, mentre questa riferisce e a volte oppone il veto agli input delle emozioni” (Goleman, 1996, p. 28–29). Pertanto, quando alcuni educatori riportano che “le emozioni non sono razionali” (focus group e intervista 2) c'è un fondo di verità perché esse, infatti, appartengono alla mente emozionale. Si può quindi affermare che a livello fisiologico “un'emozione sorge prima che l'individuo ne sia conscio” (Goleman, 1996, p. 98), ed è proprio tra lo spazio che intercorre tra lo stimolo emotivo e la reazione emotiva che l'educatore ha la possibilità di prendere consapevolezza di ciò che sta accadendo dentro di lui, al fine di trasformare l'emozione piuttosto che farsi domare da essa. Come afferma il professor Bra-

ghero “è in quel preciso momento che abbiamo la possibilità di prendere una decisione, scegliendo il tipo di reazione da adottare. È nella qualità della reazione che vive la nostra possibilità di crescita e di libertà” (M. Braghero, comunicazione personale, maggio 2022).

Il denominatore comune di quanto esposto sino ad ora è la consapevolezza, se l'educatore è a conoscenza di quello che accade a livello fisiologico dentro di lui, avrà maggiori possibilità di riconoscerlo. Inoltre, dal momento che l'educatore è un professionista, diventa un dovere e una responsabilità essere consapevole di ciò che le proprie e altrui emozioni fanno accadere dentro di lui e di conseguenza nella relazione. Nel capitolo seguente l'analisi di questo tema.

6.3 Il processo di consapevolezza

In questo Lavoro di Tesi il termine consapevolezza è intesa come la capacità di sapere che emozione si sta provando nel momento stesso in cui se ne è pervasi (Goleman, 1996).

Dall'analisi emerge che gli educatori fanno una distinzione tra la consapevolezza delle proprie emozioni e la consapevolezza di quelle altrui, in riferimento ai modelli teorici: Mayer e Salovey uniscono le proprie e altrui emozioni sotto la dimensione *percezione delle emozioni*; Goleman, al contrario, le differenzia categorizzando le proprie emozioni come *consapevolezza di sé* e quelle altrui come *empatia*. Una separazione viene fatta anche da Bar – On, il quale differenzia la *capacità intrapersonale* da quella *interpersonale*. Per la seguente indagine, che prende come riferimento un contesto educativo, l'autrice ritiene più funzionale per l'analisi porre una differenziazione e abbraccia il pensiero di Goleman, anche perché quanto detto da alcuni educatori ritrova un legame con il suo modello.

Gli educatori riconoscono l'importanza di essere consapevoli delle proprie emozioni durante la pratica professionale quotidiana; non a caso la consapevolezza è l'aspetto dell'EI che individuano in maggior misura nel loro agire professionale il quale, come affermano, ha costantemente margine di miglioramento. Ritengono inoltre che “parte tutto da quella, se non sei in grado di fare quello anche il resto viene difficile” (intervista 2); tutto ciò è condiviso anche da Goleman, Mayer e Salovey, i quali dichiarano che le capacità che costituiscono l'EI si fondano le une sulle altre, dunque, sono gerarchiche e la caratteristica base è, appunto, la capacità di identificare le proprie emozioni che Goleman racchiude nell'aspetto *consapevolezza di sé*, mentre Mayer e Salovey nella *percezione delle emozioni*. Nel modello di Bar – On non c'è nessun riferimento a quanto appena spiegato ma anch'esso cita la consapevolezza emotiva come caratteristica dell'EI e la inserisce nella dimensione *capacità intrapersonale*, la quale è classificata per prima, pertanto, ipoteticamente, si può dedurre che anch'esso ne riconosce l'importanza.

Dall'analisi emerge che essere consapevole delle emozioni altrui è più semplice che essere consapevole delle proprie. Un esempio è quello in cui un'educatrice afferma che le “sembra più facile identificare quello che prova l'altro, grazie anche alla comunicazione non verbale” (intervista 4). Di rado le persone verbalizzano le proprie emozioni, molto più frequentemente le esprimono tramite altri canali quali la mimica facciale, i gesti e il tono di voce. Ad esempio, a volte, capita che un collega o un utente ci comunichino qualcosa ma le loro parole non sono congruenti con quanto esprimono i loro canali non verbali. Questo perché la natura emotiva di un messaggio viene trasmessa per il 90% o più da canali non verbali (Goleman, 1996). Dunque, essere a conoscenza di ciò, permette all'educatore di spostarsi dal contenuto del messaggio affinché possa indagare qual è realmente lo stato emotivo della persona. In questo senso, “la chiave per comprendere i sentimenti altrui sta nella capacità di leggere i

messaggi che viaggiano su canali di comunicazione non verbale” (Goleman, 1996, p. 165) e considerando che l’osservazione è una pratica fondamentale del lavoro educativo che gli educatori mettono in atto quotidianamente e probabilmente hanno gli strumenti per metterla in atto in modo efficace, non solo in riferimento alle emozioni, quando bisogna poi mettere il focus su di esse diviene più semplice. Attenzione però, perché “le emozioni che sorgono dall’essere in relazione possono influire direttamente anche sull’osservazione, è importante per l’educatore riconoscere i propri stati emotivi, non per negarli o rimuoverli ma per poter gestire ed evitare di lasciarsene travolgere” (Maida et al., 2009, p. 88). Considerando quanto esposto precedentemente rispetto al ruolo e alle funzioni dell’amigdala e che questi messaggi “sono quasi sempre recepiti in modo inconscio” (Goleman, 1996, p. 167), c’è un’altra capacità che permette di percepire le emozioni altrui consentendo di captare quei segnali facenti parte della comunicazione non verbale, l’empatia.

Tutti gli autori, a parte Mayer e Salovey, inseriscono nei loro modelli di EI l’empatia e in quanto quest’ultima è anche uno degli atteggiamenti di fondo dell’operatore sociale, l’autrice ha ritenuto significativo per questo Lavoro di Tesi analizzarla, anche se non rispetta il criterio da lei inserito nella metodologia, ovvero non è stata affrontata nel corso del focus group. Goleman è l’autore che ha approfondito maggiormente tale aspetto dell’EI, pertanto la definizione da lui proposta è quella presa in considerazione per l’analisi, ossia, “l’empatia si basa sull’autoconsapevolezza; quanto più aperti siamo verso le nostre emozioni, tanto abili saremo anche nel leggere i sentimenti altrui” (Goleman, 1996, p. 164). Dai risultati emersi gli educatori condividono il pensiero di Goleman, infatti, “più riconosco in me certe sensazioni, percezioni ed emozioni [...] più sarò in grado di osservarle nell’altro quando le vive” (intervista 3). Come suggerisce un educatore questo accade perché “io riconosco nell’altro qualcosa che è mio, che ho vissuto, quindi, sicuramente per poter empatizzare da qualche parte deve esserci qualcosa di te” (intervista 2), in qualità di professionisti bisogna però fare attenzione a non sovrapporre il nostro vissuto con quello altrui, la difficoltà, come suggerisce un’educatrice, è “capire se quell’emozione la sta provando l’altro o sto proiettando quello che io sto provando” (intervista 4). Questa riflessione ci riporta all’autoconsapevolezza iniziale citata da Goleman, poiché per essere in grado di fare questa distinzione, bisogna essere consapevoli dei propri stati e vissuti emotivi, ovvero “possiamo comprendere la risonanza del sentimento dell’altro in noi e condividere la sua umanità soltanto se abbiamo compreso la nostra umanità. Stare presso l’altro implica, quale condizione necessaria e in certo qual modo inevitabile, imparare a stare presso sé” (Iori, 2016, p. 31).

Appare evidente che la consapevolezza delle emozioni sia fondamentale nella pratica professionale educativa, ma nel caso in cui essa fosse carente, quali sono le possibili conseguenze? I rischi riscontrati dagli educatori sono “far subire agli altri i nostri stati emotivi” (intervista 1) oppure “entrare in turno e fare disastri” (intervista 4). Gli educatori non entrano nello specifico di che cosa sono per loro le “conseguenze”, l’autrice però, in quanto soggetto che ha lavorato nel contesto di riferimento, ha potuto mettere in atto un’osservazione partecipante che, ad oggi, le consente di dire che le conseguenze osservate in maggior misura negli educatori nei confronti dell’utenza sono: l’utilizzo di un tono di voce supponente o elevato; un atteggiamento autoritario; mancanza di ascolto attivo e non considerare o sminuire le emozioni dell’altro. Dunque, non essere consapevole dei propri stati emotivi coinvolge, dato che siamo costantemente in relazione, l’altro con il rischio di ledere la relazione. Nei confronti degli utenti “c’è solo una cosa che noi non possiamo fare, tranciare la relazione” (intervista 2) poiché come afferma un’educatrice, “sembra paradossale ma da una piccola cosa

che succede a livello emotivo in una serata può determinare le sorti di quell'aggancio relazionale. Se va tutto bene la relazione si fortifica e diventa anche più duratura, ma se c'è una sola cosa che non funziona allora perdi punti e non li recuperi, né in una serata e nemmeno in due, anzi puoi metterci anche settimane intere" (focus group). Tale conseguenza, a lungo termine, può compromettere il proseguire del progetto di sviluppo individuale dell'utente poiché va a mancare una componente essenziale del lavoro educativo: la fiducia, la quale consente all'utente di vedere nell'educatore una figura capace di accompagnarlo, aiutarlo e sostenerlo nel suo percorso di crescita.

6.4 Capacità di ascoltarsi

Tutti gli educatori riconoscono l'importanza di ascoltare le proprie sensazioni e percezioni; metterlo in pratica, però, non è così scontato: non tutti, infatti, si prendono del tempo per farlo. Una strategia riportata da più educatori è quella di porsi delle domande: "oggi come sto? Cosa mi sta succedendo?" (focus group e intervista 3). Questo significa accogliere tutte le emozioni, anche quelle che potrebbero essere definite difficili, sgradevoli, scomode, perché "vivere le emozioni significa vivere anche il fatto che arrivo in turno che non sto bene" (focus group). Dunque, il primo passo è "fermarsi un attimo e ascoltarsi" (intervista 3), "un momento di raccoglimento personale" (intervista 4) in cui "ci si concentra sul momento presente sospendendo il giudizio" (M. Braghero, comunicazione personale, maggio 2022). Inoltre, come ricorda Iori (2016) "ascoltarsi, nel tempo della sordità affettiva, è un atto di sfida agli atteggiamenti diffusi di fuga, di difesa, di paura e diffidenza nei confronti di ciò che proviamo noi" (p. 35).

L'autrice e due educatrici, che hanno partecipato ad un corso dedicato alla trasformazione delle emozioni nella relazione di cura e di aiuto, nel quale hanno potuto sperimentare lo strumento della meditazione in relazione all'EI, affermano che è davvero utile, in quanto ti permette di fare quello che è stato descritto finora, ovvero, centrarti su te stesso e ascoltarti con il risultato di "vivere la giornata completamente in modo differente, più consapevole di come stai a livello emotivo" (focus group).

La capacità di ascoltarsi citata dagli educatori trova un legame con quanto gli psicologi Mayer e Salovey hanno definito capacità di accogliere sia le emozioni gradevoli che sgradevoli e con la singola abilità denominata *percezione delle emozioni* proprie.

6.5 Capacità di nominare le proprie emozioni

Secondo gli educatori un loro limite è non essere in grado di "dare un nome alle emozioni. In un senso che non sia basic, che sia più ampio al sentimento che proviamo" (focus group). Pertanto, le descrizioni dei propri stati emotivi non dovrebbero fermarsi al "sto bene", "sono felice", "sto male", "sono triste" ma andare oltre, approfondirli. Non a caso una buona nominazione necessita di più parole, "di quella che l'antropologo americano Clifford Geertz definisce una «thick description», ovvero una «descrizione densa»" (M. Braghero, comunicazione personale, maggio 2022). Un'educatrice, infatti, dice "credo che avrei bisogno di più parole per descrivere come mi sento" (intervista 4). La capacità di nominare i propri stati emotivi può apparentemente sembrare semplice ma così non è poiché abbiamo "ridotto la nostra espressione delle emozioni alla faccina sul telefonino [...] non diamo più parole a quello che sentiamo, così è difficile poi tradurre le emozioni" (focus group). Il punto di vista di questa educatrice è condiviso anche da Iori (2010), la quale afferma che "il lessico impoverito ha oggi perduto le parole per indicare le emozioni o le ha ridotte a poche espressioni standardizzate" (p. 47). Inoltre, come suggerisce un'altra educatrice, c'è da considerare che in italia-

no “non abbiamo parole che descrivono tutto. Se uno studiasse si renderebbe conto che in altre lingue, e a dipendenza della cultura in cui vivi, c'è una parola che descrive esattamente il momento, con quell'esatta percezione, proprio quell'emozione lì che in italiano non c'è” (intervista 4). Quindi, un'ipotetica soluzione sarebbe “creartela tu la parola, un po' in un modo fantasioso, un nuovo vocabolario per descrivere l'emozione o come ti senti” (focus group). A conferma, due educatrici esprimono i benefici che secondo loro fornisce un'efficace nomina-zione e/o descrizione dei propri stati emotivi; “nominare mi aiuta tantissimo a ridurre l'emozione stessa” (intervista 4) ma anche “dare un nome alle emozioni aiuta a gestirle” (intervista 1). Allo stesso modo il pensiero di Goleman si avvicina a questi punti di vista, in quanto “dare un nome a quello che si sta provando ci offre un maggior grado di libertà, in altre parole, ci dà la possibilità di decidere di non agire spinti dall'impulso” (Goleman, 1996, p. 87). Non riconoscere e non nominare i propri stati emotivi può apparentemente far credere di essere in grado di tenerli sotto controllo, ma il rischio è manifestarli in modalità e forme non funzionali con il ruolo e il contesto professionale (Iori, 2016).

Se la nomina-zione per Goleman può essere categorizzata sempre all'interno della dimensio-ne *consapevolezza di sé*, Mayer e Salovey la differenziano in una categoria separata, ossia, *comprensione ed analisi delle informazioni emotive*, la quale racchiude l'idea che le emozioni non siano standard bensì siano possibili molteplici combinazioni e trasformazioni delle stesse.

6.6 Capacità di accettare le proprie emozioni

Gli educatori sono concordi nel dire che le emozioni vanno accettate poiché in qualità di professionista che utilizza sé stesso come strumento di lavoro, è un dovere nei confronti dei colleghi, degli utenti e “verso sé stessi [...] in modo trasparente, accettare di sentirsi così” (intervista 2): per “così” si intendono tutte le sfumature emotive, anche quelle più complesse poiché “l'emozione è giusta, deve venire fuori e bisogna accettarla non reprimerla” (focus group). È solo “nel momento in cui noi riusciamo ad accettare la nostra emozione che entriamo in pace” (focus group). Come anche “accettarle quando le vivi [...] ti aiuta meglio a regolarle [...] ho imparato ad accettarle di più e mi travolgono di meno e sono più lucida” (intervista 1). Gli stessi educatori che riportano queste opinioni approfondiscono la riflessione e, pensando a situazioni reali della pratica professionale, si rendono conto che la loro capacità di accettare i propri stati emotivi è bassa. Un'educatrice afferma che “sono io la prima che dice che non devo essere arrabbiata, devo essere felice, devo essere sempre performante [...] quindi già lì, iniziare ad abbassare un attimino i livelli di allerta e dire: no, posso permettermelo di essere un po' arrabbiata” (focus group); un'altra educatrice aggiunge che “noi abbiamo una sovrastruttura che ci dice che dobbiamo entrare in turno, dobbiamo essere solidi, dobbiamo essere forti, non devono capirlo, è lì che ci fregiamo [...] noi dovremmo avere la capacità di dire: ehi sono umano, stasera sto di *** [...] me lo concedo e me lo permetto perché sono umano” (focus group). In questo senso, significa anche accettare uno stato emotivo opposto, come ad esempio, una eccessiva vivacità. È importante ricordare che “lasciar essere, dove non riusciamo a modificare, non esprime un atteggiamento di rinuncia o indifferenza, ma saggezza” (Iori, 2010, p. 47). Quanto appena esposto appare difficile perché la razionalità in cui siamo costantemente immersi ci blocca, quasi come se riconoscere le proprie fragilità e i propri limiti fosse poco professionale, ma è proprio a partire dalla consapevolezza degli stessi che si può migliorare (Iori, 2010).

6.7 Capacità di esplicitare e condividere le proprie emozioni

Dall'analisi emerge che nel contesto del Foyer Al Sasso c'è molta possibilità di esprimersi e condividere i propri pensieri, le proprie opinioni e riflessioni, ma la stessa non viene sfruttata per esplicitare e condividere i propri stati emotivi. "Non è questione di non avere lo spazio piuttosto si tende a dire quello che è successo [...] ma non ci focalizziamo mai su quello che abbiamo vissuto in quella determinata circostanza, difficilmente mettiamo il nostro sentito e le nostre emozioni nelle condivisioni" (intervista 4). Gli educatori fanno una distinzione tra la condivisione delle proprie emozioni con i colleghi e la condivisione delle proprie emozioni con gli utenti. Tutti riportano che le emozioni vengono espresse di più con gli utenti mentre hanno maggiori difficoltà con i colleghi. Ad esempio, un'educatrice afferma che "a volte l'ho esplicitato però sono più le volte che lo nascondo[...] io tendo a tenerlo dentro" (intervista 1). Per condividere ci vuole lo stesso interesse e la medesima disponibilità emotiva ma come espone un educatore questo non sempre avviene, infatti "quando io finisco un turno devo dire ciò che è successo al collega e, secondo me, sarebbe funzionale riuscire a trasmettere anche ciò che ho provato a livello emotivo in determinate situazioni che ritengo importanti, però non è sempre facile perché trovi il collega che ti lascia il tempo per fare il passaggio di informazioni un po' più elaborato mentre altri vogliono solo le informazioni di operatività e il resto non conta" (intervista 2). È stato analizzato se il giudizio, citato nel focus group, potesse essere un fattore determinante per la condivisione dei propri stati emotivi con i colleghi. L'équipe ha differenti opinioni a riguardo, chi conferma che il giudizio lo intimorisce, chi la ritiene una possibilità ma non la riconosce in sé stesso e chi ha altre motivazioni, come ad esempio, il timore che la propria emozione venga banalizzata. È fondamentale sottolineare, come anche detto da un educatore, che il giudizio può assumere differenti significati, quindi, sarebbe opportuno condividere la stessa interpretazione e lo stesso uso del termine, in quanto, "dipende uno come legge il giudizio [...] può anche essere positivo non solo negativo" (intervista 3). Nonostante ciò, l'équipe riconosce e conferma l'efficacia e i benefici della condivisione. "Noi dovremmo permetterci di parlare e di condividere perché se poi entriamo in turno e arriviamo con questa carica emotiva si rischia l'escalation" (focus group).

In termini di benefici, Iori (2010) afferma che grazie alla condivisione il sentire diventa sapere, che non si costruisce nell'isolamento o nella solitudine, ma nella relazione con gli altri. Il peso dell'elaborazione di emozioni difficili viene alleggerito, se condiviso. Si allevia il sovraccarico emotivo, il senso di solitudine e di impotenza, recuperando sicurezza e serenità. (p. 48)

A conferma, un'educatrice afferma che "quando abbiamo finito il turno ci mettiamo a parlare ancora mezz'ora e non lo mettiamo nemmeno sull'orario perché ne usciamo fuori meglio, attraverso il confronto con i colleghi, più sereni" (focus group). Tale riflessione verrà approfondita in seguito nel sotto capitolo 6.7.1 – *Strumenti e spazi in cui condividere le proprie emozioni*.

Goleman è l'unico autore che non cita l'espressione e/o la condivisione delle emozioni nel proprio modello; al contrario Mayer e Salovey la inseriscono nella dimensione *percezione delle emozioni*, Bar – On all'interno della *capacità intrapersonale* e Petrides e Furnham come un'abilità a sé stante definita, appunto, *espressione delle emozioni*.

6.7.1 Strumenti con cui esplicitare e spazi in cui condividere le proprie emozioni

Dopo aver spiegato l'importanza di esprimere e condividere le proprie emozioni, il seguente capitolo mira ad esporre quali strumenti e spazi utilizzano gli educatori per compiere tale azione o sarebbero funzionali per farlo.

Rispetto agli spazi in cui poter condividere le proprie emozioni, i quali verranno approfonditi in seguito, è importante evidenziare che “noi come équipe abbiamo cercato un nostro spazio, ce lo siamo creato, se invece non ce lo creiamo noi, a livello aziendale o strutturale, non abbiamo un punto dove possiamo dire adesso parliamo come ci sentiamo” (focus group). Pertanto, gli educatori confermano nuovamente che “rispetto al lavoro educativo vada trovato uno spazio formale, è una nostra responsabilità aver cura del nostro emotivo, lavoriamo con la relazione è ovvio che, come stiamo emotivamente, influenza i nostri interventi” (intervista 4). Entrambe le citazioni fanno riferimento ad uno spazio giornaliero o settimanale. Tutti gli educatori sono concordi nell'affermare che sia gli spazi formali sia informali siano adeguati alla condivisione delle proprie emozioni, ma in maniera differente. Di seguito le motivazioni che lo espongono.

Dall'analisi emerge che un primo strumento utilizzato dagli educatori per esprimere le proprie emozioni è la metacomunicazione, ma solo nei confronti degli utenti e non dei colleghi. A conferma, il pensiero di un'educatrice, la quale afferma che “la metacomunicazione è una strategia che secondo me ti permette di esprimere le tue emozioni in modo funzionale” (intervista 4). La metacomunicazione è una strategia comunicativa. Nella comunicazione ci sono due livelli, quello di contenuto e quello di relazione. Al contenuto del messaggio è sempre unita un'altra comunicazione che è un commento sul livello di relazione: tale commento è detto, appunto, metacomunicazione; in questo senso, la metacomunicazione permette una comunicazione sulla comunicazione (Watzlawick et al., 1978). Un esempio riportato da un'educatrice è il seguente “io metacomunico che quello che l'altro mi sta dicendo mi fa preoccupare, innervosire o mi rende entusiasta” (focus group). In questa prospettiva la metacomunicazione è efficace per dichiarare le emozioni che nascono dall'interazione, con l'obiettivo, ad esempio, di chiarirsi o comprendersi (ibidem).

Un altro strumento utilizzato dagli educatori per esprimere le proprie emozioni è il confronto con i colleghi. Tutti gli educatori citano il confronto durante il turno di lavoro come strumento immediato nel caso in cui le emozioni che nascono dallo stare in relazione con gli utenti siano troppo complesse da gestire da soli. Ad esempio, un educatore dice “non devo per forza gestire l'emozione da solo, posso confrontarmi con i colleghi” (intervista 3) e un altro aggiunge “mi avvalgo della presenza anche distante dei colleghi in turno, tramite chiamata” (intervista 2). In questo senso, il confronto permette di affrontare subito gli stati emotivi attraverso la riflessione comune, trovando insieme al collega ipotetiche strategie da mettere in atto affinché, come precedentemente spiegato, le emozioni non compromettano la relazione oppure si presentino attraverso modalità disfunzionali.

Rispetto alle teorie dell'EI, si può affermare che lo strumento del confronto durante il turno di lavoro aiuta l'educatore a prendere decisioni operative da mettere in atto subito nei confronti dell'utenza. Questo fa riferimento alla capacità di dirigere le emozioni per facilitare i processi cognitivi, citata nel modello di Mayer e Salovey. Nel modello di Goleman, il confronto può essere uno strumento di aiuto per gestire e controllare le proprie emozioni in modo da facilitare lo svolgimento di un'attività, quali ad esempio pulire, cucinare, stendere, ecc. Analogamente

il confronto può essere un sostegno in quella che l'autore Bar – On indica come la capacità di valutare con cura le circostanze.

Gli educatori evidenziano un altro momento specifico in cui si confrontano, ovvero la fine del turno di lavoro: spesso, infatti, “finito di lavorare ci mettiamo a parlare ancora mezz'ora e non lo mettiamo nemmeno sull'orario perché ne usciamo fuori meglio, attraverso il confronto con i colleghi, più sereni” (focus group) un altro educatore condivide il pensiero del collega e aggiunge che è utile “la chiacchierata a fine turno dove esprimi come ti sei sentito e ti fai anche due risate per abbassare il carico emotivo quando a volte è pesantuccio” (intervista 2). In questo senso il confronto appare più come una modalità di sfogo e infatti un'educatrice lo conferma dicendo che “a fine turno se è successo qualcosa ci sfoghiamo con l'altro” (intervista 1).

Allo stesso modo, si evidenzia anche un confronto che avviene fuori dalle mura del Foyer, uno spazio in cui l'équipe si ricerca per parlare di ciò che è scaturito a livello emotivo nel corso dei turni di lavoro. Infatti, un'educatrice afferma che “a volte, ci si ritrova anche per un aperitivo perché si ha quel bisogno di condividere come ci si sente, tirare proprio fuori le emozioni che nascono nei momenti lavorativi” (intervista 4).

Alcuni educatori citano come ipotetico spazio in cui affrontare gli stati emotivi, la riunione settimanale. Essa attualmente non viene utilizzata, forse, come afferma la capo équipe, per una mancanza di tempo. Anch'essa, però, potrebbe essere uno spazio in cui condividere la propria vita emotiva rispetto alle situazioni che si trattano. Un'educatrice porta un esempio a riguardo: “quando siamo in riunione e stiamo discutendo di una situazione complessa, allora si potrebbe dire; lasciamo uno spazio per esprimere e riflettere sulle emozioni che sono nate? È una questione di organizzazione e purtroppo al momento non esiste” (intervista 1). Ipoteticamente, questo momento potrebbe inizialmente essere dichiarato, come nell'esempio citato, fino a quando non diventa un'azione volontaria che gli educatori mettono in atto spontaneamente, in quanto ne percepiscono il beneficio.

Infine, l'ultimo spazio emerso dall'analisi è la supervisione d'équipe, momento che ha lo scopo di migliorare il benessere dell'educatore mediante un dialogo di tipo riflessivo, emotivo e cognitivo. Nel contesto del Foyer Al Sasso gli incontri di supervisioni sono obbligatori e iscritti nel Manuale di Qualità della Fondazione Diamante. Pertanto, gli incontri vengono organizzati anche se non appaiono specifiche difficoltà. Un educatore definisce la supervisione come “un luogo intimo in cui si ha il tempo di elaborare insieme le emozioni” (intervista 3). In questo senso, la supervisione non si focalizza sulla situazione portata ma si concentra su come è stata vissuta, ovvero le emozioni che nascono dallo stare in relazione con l'altro, distinguendo le proprie emozioni da quelle altrui. Quest'ultima è considerata da Mayer e Salovey una competenza dell'EI che identificano nella dimensione *percezione delle emozioni*.

La particolarità della supervisione è che “c'è un professionista che ti guida [...] adeguatamente, proprio perché le emozioni generano altre emozioni e se non si è esperti si rischia di farsi anche male, quindi, un supervisore che ha studiato [...] quello secondo me è molto importante” (intervista 1). Il supervisore in qualità del suo ruolo non fornisce risposte ma aiuta a leggere le situazioni da una prospettiva differente, a fare chiarezza e a dar senso a ciò che è accaduto e alle emozioni percepite dagli educatori.

Attualmente la supervisione è l'unico spazio ufficiale in cui si parla delle emozioni degli educatori. Parlare degli stati emotivi di quest'ultimi unicamente durante la supervisione comporta dei rischi: uno di questi è che passa troppo tempo da quando si è verificata una determinata situazione a quando si affronta la riflessione. Un esempio è quello riportato da un'educatrice

che dice “il problema bisognerebbe trattarlo subito, nelle ultime supervisioni si parlava di cose successe mesi prima, dove una delle due persone non si ricordava più, mentre l'altra, quella che ha vissuto il male, la negatività, se lo ricorda benissimo e un'altra persona presente non ci ha fatto nemmeno caso... quindi sarebbe opportuno farlo subito, bisognerebbe sforzarsi anche se so che è difficile” (intervista 1). Questo anche perché gli incontri di supervisione sono pochi e quindi non sono sufficienti per gestire tutto il carico emotivo che comporta la pratica professionale quotidiana. A conferma, un'educatrice evidenzia che “ci siamo espressi in uno spazio dove l'emozione è uscita come una colata di lava, come un'esplosione proprio perché sono quattro le supervisioni all'anno e poi non c'è più lo spazio per farlo” (focus group). Pertanto, appare evidente che la supervisione è sì uno strumento utile e funzionale per affrontare i vissuti emotivi degli educatori, ma integrandolo ad altri che sono più efficaci nell'immediatezza delle circostanze vissute.

Conclusioni

Il seguente capitolo ha lo scopo di fornire una risposta alla domanda di ricerca, porre delle riflessioni riguardo la pratica e la figura dell'educatore sociale, evidenziare le risorse e i limiti dell'indagine, individuare dei possibili nuovi orizzonti di ricerca e, infine, evidenziare come il percorso svolto abbia permesso una crescita personale e professionale dell'autrice.

Risposta alla domanda di Tesi

Gli obiettivi di indagine erano comprendere quali elementi del concetto di EI si possono ritrovare nella pratica professionale e che valore assumono gli stessi per gli educatori. L'analisi ha permesso di raggiungere questi obiettivi dando luce a differenti temi: la consapevolezza, la capacità di ascoltarsi, nominare, accettare, esplicitare e condividere le proprie emozioni. In seguito, si è aggiunto un nuovo obiettivo che ha consentito di evidenziare quali strategie e quali strumenti utilizzano gli educatori per esplicitare e condividere i propri stati emotivi e quali sarebbero funzionali per farlo. I risultati dell'analisi rilevano la metacomunicazione, il confronto (formale e informale), la riunione e la supervisione quali strumenti per affrontare il tema. È importante evidenziare che tale indagine è circoscritta a questo determinato contesto ed équipe; pertanto, la seguente risposta alla domanda di ricerca è rappresentativa di questo campione e non vuole raffigurare un'universalità della risposta quanto una delle possibili vie per comprendere *come l'intelligenza emotiva può essere una risorsa nella pratica professionale dell'educatore sociale?*

Dunque, a partire dai risultati emersi si può affermare che l'EI è una risorsa nella pratica professionale dell'educatore se si è in grado di ascoltarsi e nominare, accettare, esplicitare e condividere le proprie emozioni. Si può osservare come indirettamente i temi emersi dall'analisi costituiscano un processo: come prima azione, l'educatore ascolta le proprie sensazioni, dopodiché dà loro un nome; in seguito, le accetta indipendentemente da quali emozioni sono e successivamente le esplicita e le condivide con i colleghi, gli utenti o i diretti interessati. Questo processo può essere definito come processo di consapevolezza, il quale, come spiegato dagli educatori, è complesso da mettere in pratica. La condivisione può attuarsi a più livelli: prima ci si confronta con i colleghi, dopodiché si condivide il vissuto emotivo in riunione ed eventualmente si porta l'argomento in supervisione. Anche in questo caso si può indirettamente evidenziare un processo gerarchico che parte dall'informale per arrivare al formale. Inoltre, nonostante non sia stato citato dagli educatori, il processo di consapevolezza può essere associato ad un altro strumento di lavoro dell'educatore sociale; l'auto-osservazione, la quale consiste "nell'osservazione di sé stessi a livello emotivo, relazionale e cognitivo. Essa permette all'educatore di cogliersi nell'interazione con l'altro" (Maida et al., 2009, p. 81).

Di seguito uno schema che illustra il processo esposto dall'autrice:



Gli educatori non mettono in atto tutte le capacità sopra indicate e quelle che impiegano, le utilizzano ad un livello differente, chi in maggior e chi in minor misura. Affinché il processo sia efficace, tutte queste competenze dovrebbero essere messe in atto.

Le capacità citate dagli educatori, divenute poi un processo grazie alle riflessioni dell'autrice, trovano delle analogie con la definizione che Goleman dà all'alfabetizzazione emozionale; gli individui devono essere posti "nella condizione di rendere le emozioni comprensibili, accettabili, nominabili, fruibili e condivisibili da tutti e con chiarezza" (Goleman, 1995, 1998, citato da Di Santo et al., 2015, p. 16). Pertanto, si può affermare che gli educatori inconsapevolmente e in parte, mettevano già in atto delle azioni che sono alla base dell'alfabetizzazione emozionale. Ad oggi, c'è una maggior consapevolezza, all'interno della struttura oggetto dell'indagine, rispetto a ciò, dunque anche una maggior possibilità di sviluppare e migliorare la propria EI. Anche Iori (2016) riprende due aspetti precedentemente citati e afferma che la componente emotiva "si può apprendere [...] si affina con la condivisione e l'esercizio della riflessività" (p. 61). Come riportato dagli educatori, lo spazio di riflessione e condivisione all'interno del contesto del Foyer Al Sasso è ampio e viene già sfruttato in maniera ottimale. Il passo successivo per migliorare ancora di più sarebbe dare profondità allo stesso, offrendo la possibilità di esprimere i propri stati emotivi. Tale riflessione è stata elaborata pensando al momento del passaggio delle informazioni (cambio turno) e alla riunione settimanale, nei quali attualmente le emozioni non vengono espresse. Le probabilità che questo accada sono più che buone, in quanto tutti gli educatori danno valore alle emozioni e riconoscono che esse arricchiscono la pratica quotidiana. In aggiunta, affermano che proprio per questo sarebbe opportuno che la formazione professionale, indipendentemente dalle scuole citate nell'indagine, fornisse un'alfabetizzazione emozionale, "degli strumenti o delle strategie per gestirle [le emozioni], soprattutto quando sono molto intense, sia le nostre che quelle altrui" (intervista 4), in quanto "la componente emotiva è una competenza professionale primaria" (Iori, 2010, p. 37).

Un altro elemento che è emerso trasversalmente dall'indagine è che sarebbe auspicabile non subire gli stati emotivi o non farsi travolgere dalle proprie emozioni ma anche non subirle passivamente. Tale riflessione degli educatori è condivisa anche da più studiosi citati nell'indagine. La domanda che sorge spontanea è: come farlo? Secondo l'autrice, il processo emerso indirettamente dai temi dell'analisi potrebbe essere una possibile e valida risposta.

Infine, l'educatore sociale oggi è una figura professionale non facilmente definibile, incerta e, utilizzando un termine coniato da Zygmunt Bauman, liquida. Esso opera in una società in continuo mutamento, dove gli aspetti della vita non hanno contorni definiti, nitidi e fissati. Pertanto, i compiti e le funzioni a lui attribuite cambiano in base al contesto (prevenzione, promozione, protezione e riabilitazione) e ai soggetti con cui lavora (persone con diverse età, gruppi e comunità) (Tramma, 2003). "Tant'è che oggi possiamo affermare – con tranquillità inquietudine – che tutta l'esistenza di tutte le persone è potenzialmente interessabile dal pensiero e dall'azione dell'educatore" (Tramma, 2003, p. 12). Affinché l'educatore sia in grado di orientarsi all'interno di questa complessità ci sono dei pilastri fondamentali della professione di cui si avvale; le finalità dell'intervento, le peculiarità della relazione, le meta – competenze e gli atteggiamenti di fondo. In queste continue trasformazioni essi sono una costante nel lavoro educativo, come lo sono anche le emozioni, ma per far sì che anch'esse si rivelino punto di riferimento e dunque una risorsa, come lo sono quest'ultimi, l'educatore deve accettare che esse influenzano l'agire educativo e deve essere consapevole che esse si trasformano in comportamenti, che a sua volta mandano un messaggio all'interlocutore, il quale deve essere adeguato e funzionale alle circostanze, al contesto e al mandato che si ha.

In questo senso, la precedente riflessione vuole esporre come i risultati emersi da tale indagine siano trasferibili anche in altri contesti educativi e sociali.

Risorse e limiti dell'indagine

Il seguente Lavoro di Tesi ha permesso di portare alla luce un argomento nuovo per la maggior parte degli educatori, generando così una curiosità comune che ha portato alcuni di essi ad approfondire il tema dell'EI singolarmente e successivamente a supportare l'autrice nell'indagine. Si sono osservati piccoli gesti che dimostrano che un cambiamento all'interno dell'équipe è in atto. Ad esempio, quando si vivevano situazioni complesse, con un po' di ironia alcuni educatori dicevano: questa situazione come ti fa sentire? Oppure quando c'erano circostanze in cui si osservava un educatore nervoso, si mimava un respiro profondo o si facevano battute sull'amigdala. Questi piccoli gesti, ma significativi, hanno permesso a poco a poco di introdurre nella quotidianità del Foyer il tema dell'EI, riscontrando vantaggi sia nel dare importanza ai propri e altrui stati emotivi sia nel legittimarli. Come afferma un'educatrice "se si vuole vedere il cambiamento nella società bisogna iniziare da noi" (focus group). Dunque, lo stimolo dato sembra aver aperto le riflessioni e aver sollecitato l'interesse dell'équipe a tenere in considerazione gli aspetti dell'EI nella quotidianità della pratica professionale anche a lungo termine e non solo durante il periodo dell'indagine.

Si è rivelata una risorsa anche la metodologia scelta. Aver avuto la possibilità di mettere in atto più strumenti d'indagine ovvero, prima una riflessione personale, in seguito un confronto in équipe ed infine un approfondimento individuale, ha permesso di indagare il tema sotto diversi punti di vista. Al contrario, aver scelto di analizzare gli aspetti dell'EI emersi unicamente nel focus group può essere considerato un limite, in quanto se ne escludono altri a priori, i quali magari vengono messi in atto in modo inconsapevole dagli educatori. Un altro limite riscontrato è quello di aver lasciato ampio margine di risposta, ovvero non si è circoscritta l'indagine sull'EI nei confronti dei colleghi o nella relazione educativa. Questo ha portato ad approfondire alcuni aspetti solo in relazione a quanto emergeva dagli educatori, dunque anche in questo caso si sono tralasciate subito delle possibili vie di approfondimento. Al contempo, quest'ultima criticità può essere considerata una risorsa poiché ha permesso di rappresentare la realtà nel modo più fedele possibile. Infine, considerando che si è indagato un concetto perlopiù sconosciuto dall'équipe, forse, sarebbe stato opportuno lasciare più tempo per l'auto – osservazione poiché gli aspetti dell'EI su cui riflettere erano molteplici, dato che sono stati considerati diversi modelli teorici. Questo consente di evidenziare che la metodologia scelta è una delle tante ipotizzabili e non per forza la più efficace.

Durante la stesura del capitolo inerente agli strumenti e agli spazi si è rivelato difficoltoso l'approfondimento degli stessi. Tutti gli educatori li citavano, ma nessuno ha spiegato gli effetti o i vantaggi che il loro utilizzo generava, pertanto lo stesso strumento e/o spazio poteva assumere differenti accezioni. Dunque, la soggettività nell'interpretazione dei termini si è rivelata un limite nel corso dell'analisi quando bisognava approfondire le analogie.

Infine, più che una risorsa o un limite, le seguenti righe vogliono essere una riflessione. L'autrice, nel corso dell'analisi, ha riscontrato come molti aspetti esposti dagli educatori ritrovassero conferma nel pensiero di Goleman. Secondo lei, questo può essere dovuto al fatto che tale autore ha spiegato il suo modello con un libro divulgativo che collega l'EI a situazioni di vita quotidiana, quindi riconducibili più facilmente alla pratica professionale dell'educatore sociale. Al contrario, gli altri autori hanno esposto i loro modelli con articoli prettamente scientifici che approfondivano maggiormente aspetti legati alla psicologia, dunque, attraverso i quali era più complesso trovare delle analogie.

Nuovi possibili orizzonti di sviluppo

Di seguito alcune riflessioni che ampliano l'indagine verso nuovi possibili orizzonti di sviluppo. Dal focus group emerge che gli utenti che vivono nel contesto del Foyer Al Sasso possiedono una componente emotiva forte. "Loro colgono che noi non siamo emotivamente stabili, sereni o tranquilli [...] loro hanno le antenne" (focus group). La maggior parte di loro ha una disabilità intellettiva, la quale è collegata ad un QI inferiore alla media. Come spiegato nella parte teorica del seguente Lavoro di Tesi, esso ha margine di miglioramento limitato; al contrario il Quoziente Emotivo è altamente sviluppabile se le persone sono poste nelle appropriate condizioni. Questo tipo di indagine permetterebbe di valutare altre competenze, le quali, come abbiamo visto, concorrono anch'esse al benessere personale e sociale dell'individuo. A partire da tale riflessione si potrebbe pensare di fare un'indagine d'intervento sullo sviluppo e l'aumento della loro EI, allo scopo di verificare quali benefici si riscontrano a livello personale e di convivenza in appartamento. In modo da renderli consapevoli che le emozioni che nascono dentro di loro si traducono in comportamenti, i quali devono essere adeguati al contesto, ovvero accompagnarli in un percorso che permetta loro di capire che quello che sentono può essere espresso anche in altri modi, più funzionali, senza necessariamente assumere, ad esempio, degli atteggiamenti aggressivi. "F. che ultimamente si è arrabbiato, ha avuto questo episodio dove dice: non è neanche più possibile essere arrabbiati? Assolutamente, sei libero di arrabbiarti ma queste emozioni le ha tirate fuori in un modo che non era funzionale" (focus group). Questo esempio vuole evidenziare l'utilità di sviluppare questo tipo di indagine.

Dall'analisi è emerso che l'educatore può essere uno strumento di espressione, consapevolezza e gestione delle emozioni per l'utenza. Come afferma un'educatrice "noi lavoriamo con utenti che non hanno sviluppato quelle competenze e quegli strumenti che gli permettono di incanalare le emozioni, allora possiamo essere noi lo strumento per aiutarli a tradurre [...] le emozioni" (focus group) e un altro aggiunge "spesso gli utenti non riescono a nominare le emozioni che provano, quindi, se noi riusciamo a leggerle in loro perché siamo aperti e in empatia siamo noi lo strumento" (intervista 3). Di seguito un esempio riportato da un educatore. "F. non è in grado di dirti perché è nervoso però noi possiamo chiedergli cosa sente, fare domande, ad esempio, venerdì siamo andati a togliere i punti e dopo un po' ha iniziato a sclerare perché diceva che era nervoso perché gli faceva male tutto, ho percepito dalla comunicazione non verbale la sua paura. Al che gli ho chiesto: ma hai paura di togliere i punti? Lui mi ha risposto: eh sì. Da quel momento si è rilassato, siamo arrivati dal medico ed è riuscito a dire che aveva paura ma era tranquillo; quindi, è riuscito a dare un nome a quello che sentiva, lui però da solo non è in grado di identificarlo, [...] ho tentato di dire quello che sentiva" (focus group). In termini educativi si potrebbe indagare quali aspetti dell'intelligenza emotiva vengono coinvolti e in che modo. L'educatore ha lo scopo di "aiutare l'utente a capire che gli sta succedendo qualcosa a livello emotivo, che quello che gli accade può avere diverse sfaccettature ma è qualcosa che sta succedendo e possiamo vedere cosa fare. Giustamente, se io ho paura, distruggo tutto quello che c'è intorno, dopo mi sento male e questo non è funzionale, allora se invece di arrivare a quel punto vediamo in che modo possiamo tirare fuori tutte queste cose che hai dentro, senza che dopo provochi una situazione che sia ancora più controproducente" (focus group).

Da questa riflessione si può osservare come questi due nuovi possibili orizzonti di sviluppo proposti dall'autrice siano legati. Più l'educatore è consapevole dei propri stati emotivi, e quindi ha un buon livello di EI, più sarà in grado, in veste di strumento, di aiutare l'utente a

capire cosa le sue emozioni fanno succedere e come gestirle. Di conseguenza, più lo aiuta, più anche lui è posto nelle condizioni di poter sviluppare la propria EI.

Crescita personale e professionale dell'autrice

Per concludere, gli aspetti di crescita riscontrati dall'autrice coinvolgono sia la sfera personale che professionale. Attraverso la ricerca approfondita di materiale bibliografico è riuscita ad esplorare il mondo emotivo come da suo interesse personale, alternando testi scientifici a testi maggiormente filosofici. Con il passare dei mesi e l'avanzare dell'indagine, ha posto una maggiore attenzione alla propria vita emotiva, messo in atto alcuni suggerimenti imparati dagli autori, riflettuto su come lei stessa gestisce le proprie e altrui emozioni e, soffermatasi maggiormente sugli stati emotivi degli utenti, comprendendo che spesso dietro ad una prima emozione, come ad esempio la rabbia, se ne può nascondere un'altra, ad esempio la preoccupazione. Aver partecipato con due educatrici che lavorano presso il Foyer Al Sasso ad un corso riguardante le emozioni e l'intelligenza emotiva, le ha permesso di introdurre a tutti gli effetti tale tema nella quotidianità del lavoro educativo, riuscendo anche a confrontarsi sui propri punti di forza e di criticità riguardanti tale argomento. A partire da quanto esposto finora si è sentita maggiormente legittimata a condividere i propri stati emotivi e a valorizzare quelli altrui. Pertanto, è sua premura continuare a sviluppare la propria intelligenza emotiva e valorizzare questo concetto nei futuri contesti professionali.

Bibliografia

- Balsamo, M., Romanelli, R., Saggino, A., & Picconi, L. (2011). La valutazione dell'intelligenza: Nuove prospettive. *Giornale italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 12(2), 23–30.
- Carey, M. (2013). *La mia tesi in servizio sociale. Come preparare un elaborato finale basato su piccole ricerche qualitative* (A. Pasini & M. L. Raineri, Trad.). Erickson.
- D'Amario, B., Saladino, V., Santilli, M., & Verrastro, V. (2015). Le competenze trasversali. Teorie e ambiti applicativi. *QUALE psicologia*, 5(2), 99–114.
- D'Amico, A., & De Caro, T. (2008). L'intelligenza emotiva: Rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. *Giornale italiano di psicologia*, 4, 859–882.
- Di Santo, D., Lisi, F., & Rullo, M. (2015). Lo stato dell'arte sull'intelligenza emotiva. *Rassegna di Psicologia*, 3, 9–38.
- Fondazione Diamante. (s.d.). *Manuale di Qualità*.
- Fondazione Diamante. (2022, giugno). *Organizzazione: Organigramma*. Fondazione Diamante. <https://f-diamante.ch/la-fondazione/organigramma/>
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Rizzoli.
- Goleman, D. (1998). *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. Rizzoli.
- Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education Sciences & Society*, 1(2), Art. 2.
- Iori, V. (2016). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Franco Angeli.
- Legge sull'integrazione sociale e professionale degli invalidi, n. 875.100 (1979).
- Loscalzo, Y., Giannini, M., & Piovi, G. (2017). WISC-IV: Indice di Abilità Generale (IAG) o Quoziente Intellettivo Totale (QIT) per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)? *Counseling. Giornale italiano di ricerca e applica-*

zioni, 10(2).

Maida, S., Molteni, L., & Nuzzo, A. (2009). *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche.* Carocci.

Quadernucci, B. (2002). *Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva in età evolutiva: Una ricerca empirica nella scuola materna ed elementare.* Università degli Studi di Bologna.

Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo.* Carocci.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1978). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi.* Astrolabio Ubaldini.

Allegato 2: la struttura della competenza emotiva

(Goleman, 1998, p. 42–43)

COMPETENZA SOCIALE	
Determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri	
Empatia	<p>Comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui (Vedi <i>Capitolo Setti</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensione degli altri: percezione dei sentimenti e delle prospettive altrui; interesse attivo per le preoccupazioni degli altri • Assistenza: anticipazione, riconoscimento e soddisfazione delle esigenze del cliente • Promozione dello sviluppo altrui: percezione delle esigenze di sviluppo degli altri e capacità di mettere in risalto e potenziare le loro abilità • Sfruttamento della diversità: saper coltivare le opportunità offerte da persone di diverso tipo • Consapevolezza politica: saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere in un gruppo
Abilità sociali	<p>Comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri (Vedi <i>Capitoli Otto e Nove</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influenza: impiego di tattiche di persuasione efficienti • Comunicazione: invio di messaggi chiari e convincenti • Leadership: capacità di ispirare e guidare gruppi e persone • Catalisi del cambiamento: capacità di iniziare o dirigere il cambiamento • Gestione del conflitto: capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo • Costruzione di legami: capacità di favorire e alimentare relazioni utili • Collaborazione e cooperazione: capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni • Lavoro in team: capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni

TABELLA 1

La struttura della competenza emotiva

COMPETENZA PERSONALE	
Determina il modo in cui controlliamo noi stessi	
Consapevolezza di sé	<p>Comporta la conoscenza dei propri stati interiori — preferenze, risorse e intuizioni (Vedi <i>Capitolo Quattro</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consapevolezza emotiva: riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti • Autovalutazione accurata: conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti • Fiducia in se stessi: sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità
Padronanza di sé	<p>Comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse (Vedi <i>Capitolo Cinque</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrollo: dominio delle emozioni e degli impulsi distruttivi • Fidatezza: mantenimento di standard di onestà e integrità • Coscienziosità: assunzione delle responsabilità per quanto attiene alla propria prestazione • Adattabilità: flessibilità nel gestire il cambiamento • Innovazione: capacità di sentirsi a proprio agio e di avere un atteggiamento aperto di fronte a idee, approcci e informazioni nuovi
Motivazione	<p>Comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi (Vedi <i>Capitolo Sei</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spinta alla realizzazione: impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza • Impegno: adeguamento agli obiettivi del gruppo o dell'organizzazione • Iniziativa: prontezza nel cogliere le occasioni • Ottimismo: costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi

Allegato 4: modello di intervista

1. Quali sono gli aspetti dell'intelligenza emotiva che hai letto nel testo (Di Santo et al., 2015) e riconosci nel tuo agire professionale?
2. Cosa significa per te esprimere e gestire in modo funzionale un'emozione?
 - a. In che modo pensi che le tue emozioni possano influenzare il tuo agire educativo?
3. Quando devi esprimere come ti sei sentito durante un momento della pratica professionale; lo esprimi o lo nascondi? In che modo?
4. Quali sono dei possibili strumenti e/o spazi attraverso cui è più funzionale esprimere un'emozione?
 - a. Pensi siano necessari degli spazi formali (supervisione, riunione, ...) per esprimere le emozioni o sono più adatti quelli informali (pausa, incontri fuori dal lavoro, momenti di sfogo, ...)
 - b. Durante il focus group è stato detto che nel contesto del Foyer Al Sasso non c'è lo spazio per esprimere ciò che si prova a livello emotivo, condividi questo pensiero? Puoi motivare la tua risposta.
5. In che misura credi di essere consapevole delle tue emozioni nella pratica professionale? Nei confronti dell'équipe, degli utenti e di te stesso. (Per consapevolezza si intende la capacità di sapere che emozione si sta provando nel momento in cui se ne è pervasi.)
6. Puoi commentare questa frase; *"l'empatia si basa sull'autoconsapevolezza, quanto più aperti siamo verso le nostre emozioni, tanto abili saremo anche nel leggere i sentimenti altrui"* (Goleman, 1996, p. 164).
7. Quale spazio e attenzione hanno riservato la tua formazione di base e i successivi percorsi formativi alle emozioni e ai sentimenti?(Iori, 2010)
 - a. Credi che a noi professionisti della relazione dovrebbe esserci fornita un'alfabetizzazione emozionale? Puoi motivare la tua risposta.

Gli allegati relativi alle trascrizioni del focus group e delle interviste sono a disposizione presso l'autrice.

Allegato 9: tabella di analisi del focus group e delle interviste

	FOCUS GROUP	EDUCATRICE 1	EDUCATORE 2	EDUCATORE 3	EDUCATRICE 4
VALORE DELLE EMOZIONI	<ul style="list-style-type: none"> - secondo me nella pratica educativa le emozioni sono sia una risorsa che un limite, lo sono entrambi nella misura in cui la risorsa riesci a quantificarla, ad usarla nella maniera non dico buona ma nella maniera più funzionale vis a vis all'utente e anche quando l'emozione non è quella giusta, può essere anche percepita dall'utente e va bene - le emozioni a livello del nostro lavoro che lavoriamo con persone è fondamentale - credo che la parte emotiva sia molto importante da tenere in considerazione - le emozioni non le gestisci, o le vivi o le tappi e allora diventano un limite. Risorse e limite stanno proprio nel vivere le emozioni 	<ul style="list-style-type: none"> - si possono tralasciare le emozioni, si può lavorare nel sociale tralasciandole, però perdi un sacco di ricchezza 	<ul style="list-style-type: none"> - noi siamo emozioni e queste vanno limate e strutturate 	<ul style="list-style-type: none"> - quindi sì l'emozione è centrale nel mio agire educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - quindi secondo me è una buona risorsa anche vedere la sua preoccupazione o in generale l'emozione dell'altro anche se diversa

	<ul style="list-style-type: none"> - le emozioni di base sono costruttive - sono costruttive in ogni caso, anche nel negativo c'è del lavoro da fare, quando smuovi qualcosa che apparentemente può sembrare negativo, comunque, ti permette di intervenire a livello educativo migliorando - è come è evoluta anche la nostra società in questi cento anni, in cui le emozioni non si potevano esprimere, non se ne parlava, gli uomini non potevano piangere, le donne non potevano avere esplosioni isteriche” - noi per mandato non possiamo esprimere le emozioni perché se tu esprimi che non stai bene, non è l'ambito in cui esprimerlo. 				
<p>CIRCUITO EMOZIONALE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sarebbe meglio contare fino al tre o al cinque - risposta di pancia - ti scatta quel nervetto 	<ul style="list-style-type: none"> - si pensa di essere razionali ma siamo molto emotivi. La parte emotiva ci influenza nelle 	<ul style="list-style-type: none"> - l'emozione ci arriva dallo stomaco, dall'irrazionale - mi faceva scattare un 	<ul style="list-style-type: none"> - quando accade succede in un battito di ciglia e ti prende proprio alla bocca dello stomaco 	<ul style="list-style-type: none"> - sento l'emozione di pancia, faccio un bel respiro e dopo parlo perché sennò faccio

	<ul style="list-style-type: none"> - il famoso contare fino a 10, ecco, quello è fondamentale proprio perché le emozioni passano a livello del cervello senza nessuna cognitivà - Nonostante tutto, l'emozione è lì, la sentiamo nella pancia - un'emozione che a me tocca, magari all'altro no - le emozioni non sono razionali - dobbiamo fare i conti con la nostra parte umana 	<p>scelte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - se ci lasciamo prendere dalla rabbia o dal nervosismo è come un'onda che ci investe - ci sono, a volte, delle situazioni che magari ci creano un battito cardiaco accelerato, quindi mi accorgo che sto cambiando a livello fisiologico 	<p>nervosismo dentro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ci sono tanti aspetti anche legati alla mia personalità che vengono da dentro e conoscendomi so che alcune emozioni li toccano e fanno saltare dei nervi scoperti 	<p>disastri</p> <ul style="list-style-type: none"> - per quanto riguarda invece la gestione, secondo me, significa prendersi il tempo di sentire le emozioni nella pancia e non agire istintivamente. - non mi sono ascoltata e le emozioni sono uscite tutte di colpo come un fiume in piena
<p>IL PROCESSO DI CONSAPEVOLEZZA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - noi professionisti dovremmo avere una consapevolezza maggiore di quello che sta accadendo all'interno della relazione - riuscire a gestire la consapevolezza delle proprie emozioni è sicuramente positivo - ho percepito dalla comunicazione non verbale, la sua paura - il punto è capire di es- 	<ul style="list-style-type: none"> - faccio tanta attenzione alle emozioni degli utenti, sono consapevole di esse, non le trascuro - più noi siamo consapevoli e più li possiamo aiutare, quindi secondo me è una cosa importante la consapevolezza dell'operatore. - se noi non ne siamo consapevoli, gli utenti subiscono i nostri stati 	<ul style="list-style-type: none"> - l'aspetto che riconosco di più in me stesso è la consapevolezza perché parte tutto da quella, se non sei in grado di fare quello anche il resto viene difficile - secondo me, sono abbastanza attento a quello che sta attraversando me in termini di emozioni 	<ul style="list-style-type: none"> - mi pongo sempre la domanda; cosa posso farne? Attivo proprio un processo di consapevolezza - allora, inizio dicendo che ho più facilità ad essere consapevole dell'emozione dell'altro, forse perché sono più distaccato e mi viene più facile leggere le emozioni altrui e fare delle ipotesi su qual è il 	<ul style="list-style-type: none"> - quando sono in turno devo essere in chiaro che se c'è qualcosa che mi risuona nel suo agire che mi fa emozionare in modo particolare - c'è una consapevolezza di me sicuramente, una consapevolezza anche di quello che l'altra persona sta vivendo, riconoscere cosa sta vivendo

	<p>sere consapevole che quella sensazione è un'emozione normale e va vissuta</p> <ul style="list-style-type: none"> - a volte, forse, non sei nemmeno consapevole perché sei dentro la dinamica relazionale, che è molto complessa e tu non la vedi nemmeno la tua emozione perché vai avanti. Quando sei dentro delle dinamiche relazionali è fondamentale capire cosa stai provando, esserne consapevole, capire cosa ti porta a provare l'altra persona con le sue emozioni perché se no ti tirano dentro 	<p>emotivi.</p> <ul style="list-style-type: none"> - la rabbia non la contiene se non ne sei consapevole - sono consapevole delle mie emozioni fino ad un certo punto, è una cosa che va avanti con il tempo e si migliora. Ad esempio, quando ci sono le riunioni d'équipe ho già l'antenna, non mi fermo al contenuto ma sento anche tutto quello che c'è dietro. Quindi, sono consapevole di quelle degli altri molto, delle mie sto migliorando. 		<p>sensu o su cosa è successo, quindi, posso dire che mi viene più facile leggere la comunicazione non verbale e riconoscere ed essere consapevole di un'ipotetica emozioni altrui, quindi io penso proprio al cogliere i dettagli</p> <ul style="list-style-type: none"> - se magari uno è ansioso anche l'utente lo percepisce perché è il modo di comunicare concerti toni, con una certa velocità, alcune espressioni facciali... l'utente lo sente e un effetto sicuramente lo percepisce 	<ul style="list-style-type: none"> - mi sembra più facile identificare quello che prova l'altro, grazie anche ai gesti o le espressioni ma anche il tono di voce ogni tanto. - la mia consapevolezza su una scala da 1 a 10 è per tutti e tre gli aspetti 6 perché c'è tanto lavoro che posso fare su questo aspetto - allora devo fare proprio un'introspezione e dire; ok questa situazione, cosa mi sta smuovendo? Che significato ha?
ASCOLTARSI	<ul style="list-style-type: none"> - se io non riesco ad ascoltare me stessa entro in turno e faccio disastri - è fondamentale essere concentrati su quello che proviamo noi e ascoltarci, anche se a volte è difficile riuscire a riconoscere le pro- 	<ul style="list-style-type: none"> - a come reagire al vicino di casa che ti fa arrabbiare glielo insegniamo noi e, secondo me, dobbiamo prima riconoscerle in noi stessi le emozioni, ascoltandoci - accettarle quando le vivi secondo me ti aiuta 	<ul style="list-style-type: none"> - gestire in modo funzionale un'emozione significa prima di tutto esserne consapevole, riconoscere quello che ti scaturisce dentro di te ascoltandoti - verso sé stessi, sempre umilmente e in modo trasparente ac- 	<ul style="list-style-type: none"> - fermarsi un attimo, ascoltarsi e dirsi; qual è l'emozione che sto sentendo? Cosa mi sta succedendo? Da dove deriva quello che provo? 	<ul style="list-style-type: none"> - saper esprimere in modo funzionale un'emozione significa prima di tutto esserne consapevole avendo un momento in cui noi stessi ci possiamo ascoltare altrimenti si fanno danni perché si subisce l'emozione

	<p>prie emozioni, quindi penso che quello sia fondamentale, capire: ok oggi come sto? Come posso reagire?</p> <ul style="list-style-type: none"> - non ci concediamo di vivere queste emozioni - Vivere le emozioni significa vivere anche il fatto che arrivo in turno che non sto bene, me lo concedo e me lo permetto perché sono umano - noi abbiamo la sovrastruttura che ci dice che dobbiamo entrare in turno, dobbiamo essere solidi, dobbiamo essere forti, non devono capirlo, è lì che ci fregiamo 	<p>meglio a regolarle</p>	<p>cettare di sentirsi così.</p>		
<p>NOMINAZIONE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - secondo me quello che abbiamo come limite è che non sappiamo bene esprimere, dare un nome o dare un senso alle emozioni. Un senso che non sia basic, che sia più ampio al sentimento che proviamo. Io personal- 	<ul style="list-style-type: none"> - dare un nome alle emozioni aiuta a gestirle 	<ul style="list-style-type: none"> - essendo nato in un posto in cui si parla albanese e solamente in seguito ho imparato l'italiano, so cosa vuol dire non essere compreso, quindi, ho costruito nel tempo un vocabolario che mi permette di esprimere 	<ul style="list-style-type: none"> - i vocaboli che ho a disposizione non descrivono l'esperienza completa per quello che poi passo alla descrizione dei contenuti 	<ul style="list-style-type: none"> - rispetto a me credo che avrei bisogno di più parole per descrivere come mi sento - nominare mi aiuta tantissimo a ridurre l'emozione stessa - siamo analfabeti emotivi, proprio perché non abbiamo parole che

	<p>mente faccio a volte fatica a dire provo quello.</p> <ul style="list-style-type: none"> - devi creartela tu la parola, un po' in un modo fantasioso, un nuovo vocabolario per descrivere l'emozione o meglio cosa si sente - abbiamo ridotto la nostra espressione delle emozioni alla faccina sul telefonino [...] non diamo più parole a quello che sentiamo, così è difficile poi tradurre le emozioni 		<p>realmente come mi sento o ciò che percepisco</p>		<p>descrivono tutto. Se uno studiasse si renderebbe conto che in altre lingue e a dipendenza della cultura in cui vivi, c'è una parola che descrive esattamente il momento, con quell'esatta percezione, proprio quell'emozione lì che in italiano non c'è</p>
ACCETTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - nel momento in cui noi riusciamo ad accettare la nostra emozione che entriamo in pace - l'emozione è giusta, deve venire fuori e bisogna accettarla non reprimerla - sono io la prima, la prima che dice che non devo essere arrabbiata, devo essere felice, devo essere sempre performante... bla bla bla, quindi già lì, iniziare ad abbassare un at- 	<ul style="list-style-type: none"> - secondo me, accettare le nostre emozioni, ho imparato ad accettarle di più e mi travolgono di meno e sono più lucida nel leggere quelle dell'utente 		<ul style="list-style-type: none"> - quando subentra la rabbia o la paura mi sento più in difficoltà, cerco di accettare l'emozione che provo, lo faccio ma ci metto un po' più tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - secondo me, c'è tanta paura dall'altra parte di accettare anche le emozioni dell'altro ma soprattutto stare nell'emozione dell'altro, proprio perché noi stessi a volte facciamo fatica a stare nelle nostre emozioni, accettarle, e ci crea disagio - riconosco di essere consapevole sul mio stato d'animo quando entro in turno, infatti, tante volte cerco di fare

	<p>timino i livelli di allerta e dire: no, posso permettermelo di essere un po' arrabbiata</p>				<p>un momento di raccoglimento personale e poi entrare in turno più consapevole di come sto, ascoltandomi ma soprattutto accettando quello che sento</p> <p>- dopo aver fatto un corso sulla trasformazione delle emozioni faccio più caso alla consapevolezza. È la cosa principale per me, essere in chiaro su cosa provo ma soprattutto accettarlo</p>
<p>ESPLICITARE E CONDIVIDERE</p>	<p>- esplicitare all'utente: oggi mi sento bene o mi sento contenta o vedo che tu stai male, metacomunicare, così cerchi un po' di tirare fuori quello che vedi di emotivo nell'altra persona ma anche le nostre emozioni, magari metacomunicando che quello che l'altro mi sta dicendo mi fa preoccupare, innervosire o mi rende entusiasta.</p> <p>- un'emozione è distrut-</p>	<p>- esplicitare le emozioni, dargli delle parole aiuta sia noi che la stiamo vivendo sia l'utente per capire ciò che accade</p> <p>- esprimere in modo funzionale un'emozione significa che deve avere una funzione. È importante andare a capire perché quel dato comportamento mi ha fatto arrabbiare. Significa anche a livello di mimica ma anche verbalmen-</p>	<p>- esplicitare in modo funzionale un'emozione significa per me che devo poterla metacomunicare</p> <p>- esprimere come mi sono sentito ... devo ammettere che con un utente mi viene più facile piuttosto che con un collega. Comunque, credo che in qualche modo vada detto o espresso anche ai colleghi come abbiamo vissuto certe situazioni.</p>	<p>- mi esprimo quando la situazione impone proprio uno stop o una comunicazione chiara perché la cosa diventa insostenibile, penso soprattutto ai colleghi</p> <p>- metacomunico all'utente come lo vedo</p>	<p>- sì, esplicitare le emozioni mi aiuta tanto</p> <p>- a volte lo esprimo se può essere utile anche alla persona che ho di fronte per far sì che lei colga quello che provo in quel momento mentre altre volte lo nascondo. Rispetto ai colleghi invece non lo esprimo quanto vorrei.</p> <p>- non è questione di non avere lo spazio piuttosto si tende a dire quello che è successo,</p>

	<p>tiva quando non la riesci più ad esprimere</p> <ul style="list-style-type: none"> - è una questione di dare un nome, nominarlo, dirlo ad alta voce. Dirgli: io percepisco che tu stai sentendo qualcosa - noi dovremmo permetterci di parlare e di condividere perché se poi entriamo in turno e arriviamo con questa carica emotiva si rischia l'escalation - la condivisione delle emozioni è una condizione che manca ma manca perché non è calcolata, ci sono quattro supervisioni all'anno che però guardano solo lo stato generale ma noi è il quotidiano che portiamo a casa - quanto condividiamo? Secondo me, poco. - a volte si dice che la rabbia è distruttiva ma no non è distruttiva fin tanto che viene 	<p>te.</p> <ul style="list-style-type: none"> - sto facendo riferimento ai colleghi, a volte l'ho esplicitato però sono più le volte che lo nascondo [...] io tendo a tenerlo dentro. Con gli utenti invece lo metto in comunicazione - se si è arrabbiati è importante dirlo, facendo lo sforzo di non attribuire l'emozione all'altro ma rivolgerla sempre a sé stessi - Il mio metodo è dire; guarda la tua reazione mi sta agitando, cioè esplicitarla. - dirlo e poi fregarsene se esce una lacrimuccia o una parolaccia però bisogna farlo - parliamo di emotività scaturita dall'appartamento del lavoro però non trattiamo delle cose emotive che ci sono successe 	<ul style="list-style-type: none"> - ho costruito nel tempo un vocabolario che mi permette di esprimere realmente come mi sento o ciò che percepisco. - quando io finisco un turno devo dire ciò che è successo al collega e, secondo me, sarebbe funzionale riuscire a trasmettere anche ciò che ho provato a livello emotivo in determinate situazioni che ritengo importanti, però non è sempre facile perché trovi il collega che ti lascia il tempo per fare il passaggio di informazioni un po' più elaborato mentre altri vogliono solo le informazioni di operatività e il resto non conta - a volte con i colleghi affronto le emozioni difficili, altre volte, magari sbagliando, ma mando giù il rospo e faccio finta di nulla 		<p>quello che l'utente ha fatto ma non ci focalizziamo mai su quello che abbiamo vissuto in quella determinata circostanza, difficilmente mettiamo il nostro sentito e le nostre emozioni nelle condivisioni.</p>
--	--	---	--	--	---

	espressa				
GIUDIZIO	<ul style="list-style-type: none"> - quanto siamo pronti a non giudicare il collega e ad accoglierlo? Perché farlo vorrebbe dire che anche noi per primi accettiamo quell'emozioni lì - io personalmente sarei abbastanza pronto a non giudicarlo perché se io per primo dovessi esprimere delle emozioni mi piacerebbe poterle, anche se difficilissimo, poterle esprimere perché secondo me fa parte del lavoro - credo che in generale come équipe non c'è ancora, non abbiamo questa forma di espressione riguardo le emozioni perché, secondo me, c'è dietro la paura del giudizio 	<ul style="list-style-type: none"> - più che giudizio ho paura che venga banalizzato. 	<ul style="list-style-type: none"> - ho vissuto sulla mia pelle delle situazioni che mi portano a dire serenamente che in un gruppo così grande di lavoro a volte fatico ad esprimermi per il timore del giudizio negativo di alcuni membri 	<ul style="list-style-type: none"> - sì beh il timore del giudizio può esserci, può influenzare molto e può essere un grande ostacolo - il giudizio non mi ha mai influenzato, l'ho sempre espresso a costo di fare delle figuracce - il giudizio dell'altro non mi ha mai impedito di esprimere la mia emozione, forse, in alcune situazioni l'ho percepito però poi passava subito - secondo me, i colleghi non lo dicono perché si sentono giudicati 	<ul style="list-style-type: none"> -
STRUMENTI E SPAZI	<ul style="list-style-type: none"> - noi ne parliamo in supervisione o in équipe - è fondamentale dare uno spazio per esprimerle. Noi come équipe abbiamo cercato un 	<ul style="list-style-type: none"> - le supervisioni se usate bene possono essere uno strumento ma anche le riunioni e poi prenderseli gli spazi. - secondo me sia gli 	<ul style="list-style-type: none"> - la riunione è uno strumento di lavoro che accomuna tutti oppure la supervisione. Questi due strumenti sono di grande aiuto come an- 	<ul style="list-style-type: none"> - esplicitare in modo funzionale un'emozione significa non subirla in maniera inconsapevole, in maniera indiretta o passi- 	<ul style="list-style-type: none"> - la metacomunicazione è una strategia che secondo me ti permette di esprimere le tue emozioni in modo funzionale

	<p>nostro spazio, ce lo siamo creato un nostro spazio, l'aperitivo quando usciamo fuori, quando abbiamo finito il turno ci mettiamo a parlare ancora mezz'ora e non lo mettiamo nemmeno sull'orario perché ne usciamo fuori meglio, attraverso il confronto con i colleghi, più sereni. Se invece non ce lo creiamo noi, a livello aziendale o strutturale, non abbiamo un punto dove possiamo dire adesso parliamo come ci sentiamo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - non c'è questo spazio, non ci diamo questo spazio - in realtà l'unico luogo in cui posso sfogarmi è al lavoro con i colleghi perché o lo faccio con me o con voi perché a casa non posso dato che abbiamo il segreto professionale - ci siamo espressi du- 	<p>spazi formali che informali sono adatti per esprimere le emozioni</p> <ul style="list-style-type: none"> - nella supervisione c'è un professionista che ti guida, che dovrebbe curare che noi ci comportiamo adeguatamente proprio perché le emozioni generano altre emozioni e se non si è esperti si rischia di farsi anche male, quindi, un supervisore che ha studiato che sa anche come bisogna comunicare, quello secondo me è molto importante - in foyer e poi in ufficio parliamo molto di quello che succede delle nostre emozioni, quindi secondo me c'è lo spazio in questo contesto per esprimersi. A fine turno se è successo qualcosa ci sfogliamo con l'altro. 	<p>che le giornate di studio, ecco forse lì si ha più spazio per esprimere come ci si è sentiti.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ogni professionista dovrebbe sapere che ha spazio per esprimersi a livello emotivo - secondo me, questi tre strumenti (supervisione, riunione, giornata di studio) sono un aiuto, sono dei pilastri, non dico però che attraverso di essi si risolve tutto, non dico che siano esaustivi - rispetto a questo contesto i momenti informali devi crearteli tu, però penso che siano utili anche quelli, come la chiacchierata a fine turno dove esprimi come ti sei sentito e ti fai anche due risate per abbassare il carico emotivo quando a volte è pesantuccio, quindi, alla fine per me sono funzionali entrambi ma 	<p>va, significa quindi per me utilizzarla o meglio, metà comunicarla</p> <ul style="list-style-type: none"> - non devo per forza gestire l'emozione da solo, posso confrontarmi con i colleghi o con gli utenti - si può sempre ricorrere al collega come strategia di gestione delle emozioni oppure ci si stacca dalla situazione, se possibile chiaro - uno spazio, il più funzionale è la supervisione. È un luogo intimo in cui si ha il tempo di elaborare insieme le emozioni - sono funzionali sia gli spazi formali che informali. Lo strumento formale può essere funzionale se succede qualcosa di eclatante, come l'emergenza, perché sennò per altre cose capita spesso che c'è il confronto con il collega - secondo me c'è spazio 	<ul style="list-style-type: none"> - la supervisione secondo me è il momento in cui escono fuori tante cose - tante volte finito il turno o in momenti informali l'équipe si ricerca - a volte, ci si ritrova anche per un aperitivo perché si ha quel bisogno di condividere come ci si sente, tirare proprio fuori le emozioni che nascono nei momenti lavorativi - penso che rispetto al lavoro educativo vada trovato uno spazio formale, è una nostra responsabilità aver cura del nostro emotivo, lavoriamo con la relazione è ovvio che, come stiamo emotivamente, influenza i nostri interventi. Penso, ad esempio, quando siamo in riunione e stiamo discutendo di una situazione complessa, allora si potrebbe dire; lasciamo
--	--	---	---	--	---

	<p>rante le supervisioni</p> <ul style="list-style-type: none"> - ci siamo espressi in uno spazio dove è uscita come una colata di lava, come un'esplosione proprio perché sono quattro le supervisioni all'anno e poi non c'è più lo spazio per farlo. - lo strumento della meditazione ti dà una centratura all'inizio che ti permette di vivere la giornata completamente in modo differente. 		<p>in maniera diversa</p> <ul style="list-style-type: none"> - per quanto mi riguarda c'è abbastanza spazio per esprimersi nel contesto del Foyer Al Sasso - il confronto è uno strumento quando ci sono delle situazioni che richiedono una certa consapevolezza emotiva preferisco confrontarmi con il collega in turno - a volte ammetto di mettere in atto la fuga, mi prendo un momento, 5 minuti e torno dopo 	<p>per esprimersi nel contesto del Foyer Al Sasso</p>	<p>uno spazio per esprimere e riflettere sulle emozioni che sono nate? È una questione di organizzazione e purtroppo al momento non esiste</p> <ul style="list-style-type: none"> - è meglio chiederglielo o dirlo, quindi sempre metacomunicare.
EMPATIA	<ul style="list-style-type: none"> - il top sarebbe se tutti quanti saremmo in grado di capire cosa sta vivendo l'altra persona, o meglio, capire che è in difficoltà ed essere empatici - capisco da come lo stai raccontando come hai vissuto quel momento, qualcosa lo intuisce 	<ul style="list-style-type: none"> - sì, aperti e anche, secondo me, accettare le nostre emozioni, ho imparato ad accettarle di più e mi travolgono di meno e sono più lucida nel leggere quelle dell'utente. 	<ul style="list-style-type: none"> - se noi non conosciamo un aspetto nostro e lo vediamo negli altri vada sé che non lo riconosciamo, quindi, sicuramente più conosci te stesso più c'è la possibilità di conoscere l'altro. Alla fine, è una cosa elementare, la domanda può sembrare difficile ma se ci ragioni un attimo, io posso 	<ul style="list-style-type: none"> - questo non lo saprei dire perché essendo che la mia autoconsapevolezza c'è e non c'è, faccio un po' più di fatica ma al contempo ritengo di essere in grado di leggere i sentimenti altrui ... non so, forse sono molto aperto o forse ho più autoconsapevolezza di quella che credo. [ride] 	<ul style="list-style-type: none"> - sì, è esattamente quello che dicevo prima. Se noi siamo capaci di stare nell'emozione che ci crea difficoltà, come può essere la tristezza o la rabbia, tanto più riusciremo a gestirla e tanto più riusciremo anche ad accettare che qualcun altro possa vivere questa emozione e non la vi-

			<p>empatizzare con cosa? Con qualcosa che un minimo conosco, cioè se io dico; mi metto nei tuoi panni, significa sottointeso che comunque riesco anche un minimo a percepire, a capire quello che stai provando, soprattutto se anche io posso aver vissuto quella determinata emozione. Evidentemente se io non ho esperenziato quell'emozione o non ne sono nemmeno consapevole a livello teorico, come faccio ad empatizzare? Io riconosco nell'altro qualcosa che è mio, che ho vissuto, quindi, sicuramente per poter empatizzare da qualche parte deve esserci qualcosa di te.</p>	<p>Seramente, non lo so, però vedo il senso nella frase perché ovvio che più riconosco in me certe sensazioni, percezioni ed emozioni riuscendole anche ad accettarle più sarò in grado di osservarle nell'altro quando le vive, soprattutto nel contesto del foyer dove spesso gli utenti non riescono a nominare le emozioni che provano, quindi, se noi riusciamo a leggerle in loro perché siamo aperti e in empatia siamo noi lo strumento, però magari mi sbaglio.</p>	<p>viamo con difficoltà, anzi riconosciamo e rispettiamo quello che l'altra persona sta vivendo. Ti dà una sensibilità maggiore, un occhio di riguardo in quel senso, bisogna però provare e riprovare perché a volte la cosa difficile è capire se quell'emozione la sta provando l'altro o sto proiettando quello che io sto provando. Questa è sempre la domanda che io mi faccio quando interpreto l'emozione altrui</p>
--	--	--	---	--	--

