

Settore Tecnico della F.I.G.C.

Corso per Responsabile di Settore Giovanile

Stagione Sportiva 2023/2024



Brevi note di senso

“Quell’urgenza di cambiare il modo in cui ci stiamo occupando del meglio del nostro futuro”

Candidato:
Giuseppe Agostini

Relatori:
Giorgio Molon
Josefa Idem
Barbara Rossi
Attilio Sorbi

Indice

Capitolo I

Alcune riflessioni introduttive

1. La visione dell'educatore sportivo: facciamoli innamorare. p. 6
2. La cultura del gioco e della sua gratuità. p. 10

Capitolo II

“Quell’assoluta urgenza di cambiare il modo in cui ci stiamo occupando del meglio del nostro futuro”

1. Come mai sono qui. p. 18
2. Cambiare punto di vista. p. 21
3. È ora di mettersi al lavoro (dalla *self leadership* all'intelligenza emotiva). p. 24
4. Maledette, benedette emozioni. p. 27
5. Vivo di relazioni (il talento sociale). p. 32
6. La *leadership*. Dal sospetto all'intrigo. p. 36
7. La sosta è finita. È ora di rimettersi in cammino. p. 39

Capitolo III

Approfondimenti

- Nota 1. Il *mindset*. p. 45

Nota 2. Sant'Agostino: <i>sapientia</i> e <i>scientia</i> .	p. 49
Nota 3. Γνῶθι σαυτὸν, conosci te stesso.	p. 53
Nota 4. Intelligenza emotiva e leadership emotiva.	p. 54
Nota 5. La self leadership.	p. 60
Nota 6. Il <i>flow</i> dell' <i>intelligere</i> .	p. 63
Nota 7. Il <i>feedback</i> .	p. 64
Nota 8. La valenza educativa dell'esempio.	p. 69
Nota 9. La <i>leadership</i> .	p. 70
Nota 10. Riflessioni sull'urgenza di cambiare "il modo in cui ci stiamo occupando del futuro".	p. 79
Nota 11. Il diritto all'errore.	p. 96
Nota 12. L'allenatore.	p. 98
Nota 13. Cenni sul tema della comunicazione.	p. 122

Capitolo IV

Mappe mentali e concettuali	p. 126
------------------------------------	--------

1. Il Responsabile del Settore Giovanile (Gestione delle Risorse umane).
Pagina singola.
2. Il Responsabile del Settore Giovanile (Gestione delle Risorse umane).
Pagine multiple.
3. Il Responsabile del Settore Giovanile. Psicopedagogia (pagina singola).
4. Il Responsabile del Settore Giovanile. Psicopedagogia (pagine multiple).
5. Il Responsabile del Settore Giovanile. Idee per un piano operativo.

6. La sicurezza psicologica (Gestione delle risorse umane). Pagina unica.
7. La sicurezza psicologica (Gestione delle risorse umane). Pagine multiple.
8. La sicurezza psicologica (Psicopedagogia). Pagina unica.
9. La sicurezza psicologica (Psicopedagogia). Pagine multiple.
10. Progetto per lo sviluppo di un Settore Giovanile. Pagina unica.
11. Progetto per lo sviluppo di un Settore Giovanile. Pagine multiple.
12. Progetto per lo sviluppo di una società di calcio orientata alla valorizzazione del settore giovanile. Pagina unica.
13. Progetto per lo sviluppo di una società di calcio orientata alla valorizzazione del settore giovanile. Pagine multiple.

Bibliografia

p. 145

Capitolo I

Alcune riflessioni introduttive

1. La visione dell'educatore sportivo: facciamoli innamorare.

L'esame delle più autorevoli pubblicazioni che si sono occupate della valutazione del gioco del calcio attraverso la lente delle neuroscienze e delle teorie della complessità, ci orienta verso una chiara direzione didattica e metodologica, che sintetizzerei come segue: in un gioco che vede undici giocatori contrapposti ad altri undici, la complessità - intesa (sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo) come intreccio e interazione di una molteplicità di eventi, situazioni, scelte, azioni, imprevisti, inganni, sorprese (che originano sia dalle azioni degli avversari che da quelle dei compagni) - è il tratto che caratterizza il *gioco*.

Sicché, ogni sforzo diretto a sezionare, scomporre, direi quasi *sbriciolare* questa complessità - con lo scopo di meglio comprenderla o “maneggiarla” - incorre in un equivoco insanabile: la *complessità* che caratterizza questo bellissimo gioco non è approcciabile con uno stile analitico, per il semplice fatto che non è scomponibile in frazioni statiche, se non a patto di accettare di perdere di vista il funzionamento stesso - nel suo insieme - del gioco, comprensibile solamente se approcciato con uno sguardo attento alla sua dinamica complessità¹.

¹ In questa impostazione, sono evidenti gli insegnamenti della Scuola di Coverciano; per tutti, consiglio la lettura di Sorbi A., *La tecnica calcistica. Insegnare i fondamentali*, Edizioni Correre, 2017, e di D'Arrigo F., *Il senso del gioco. Riconoscere la bellezza del calcio*, La Casa Usher, 2015; ma caldeggiavo davvero anche la lettura di Seno M. - Bourrel C., *Allenare i dilettanti*, Juvenilia Editrice, Bergamo, 1989.

È inevitabile, quindi, ritornare nuovamente sull'importanza di porre correttamente gli obiettivi didattici e di saper governare le dinamiche e i processi dell'apprendimento.

In questo senso, possiamo decidere di seguire la strada scelta da Jean Piaget, che ha affermato che il percorso di sviluppo mentale (e affettivo) consiste in un adattamento dell'organismo alla realtà, sempre più preciso ed elevato attraverso fasi successive, durante le quali la persona arricchisce progressivamente i propri schemi cognitivi – in tal modo evolvendoli – mediante l'interiorizzazione delle esperienze compiute². Come possiamo metterci sulle tracce di Jerome Bruner, secondo cui l'apprendimento avviene attraverso la trasmissione di conoscenze all'interno di specifici contesti sociali, come per esempio la scuola: i “saperi” sono quindi acquisiti dal giovane attraverso le esperienze vissute all'interno del determinato contesto sociale e culturale di appartenenza³. L'apprendimento, secondo questa impostazione, è considerato un processo collaborativo che si realizza in uno spazio caratterizzato dai rapporti interpersonali e all'interno del quale le competenze si sedimentano fino ad essere elaborate in un pensiero, secondo un percorso logico⁴. Illuminante è il pensiero della prof. Daniela Lucangeli, sulla cui bibliografia consiglio di fare un *excursus* apposito, vista la vastità e la completezza delle sue proposte.

E dunque, un rilevante aspetto *precede* le scelte sui contenuti didattici (pur importanti) e riveste importanza ben più significativa dal punto di vista

² Gattico E., *Jean Piaget*, Mondadori, 2001.

³ Bruner J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, 1967.

⁴ Frabboni F. - Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, 2002.

della proposta formativa: l'educatore, quale *adulto significativo* nel percorso di crescita del ragazzo, deve ricordare che “la scelta di un giovane dipende dalla sua inclinazione, ma anche dalla fortuna di incontrare un grande maestro”⁵. Ritengo che, con gli opportuni adattamenti, questo valga anche nell'incontro tra l'educatore sportivo (che *propone*) e il giovane calciatore (che si pone in *ascolto* ed è chiamato a compiere le sue *scelte*).

Il *sens*o più profondo, direi più intimo che il giovane darà all'esperienza sportiva è nelle mani degli adulti che incrocerà nel suo percorso (di bambino, di ragazzo, di giovane, di adulto): a questa (grande) responsabilità l'adulto significativo non può più pensare di sottrarsi, banalizzando il suo ruolo e limitandolo alla mera fornitura di nozioni tecniche specifiche, per poi andare a (s)valutare la prestazione (dal punto di vista meramente tecnico) della creatura che la famiglia e la comunità gli affidano.

Il già menzionato Jerome Bruner conferma che il giovane, per giungere alla conclusione di un efficace percorso di acquisizione delle competenze utili a muoversi adeguatamente in un particolare contesto, deve essere *motivato* ad apprendere: bene, questa motivazione è direttamente collegata alla capacità del formatore di creare contesti appassionanti (e non solo efficaci) e ambienti caldi e ricchi di *sens*o, che permettano al giovane non solo di vivere le esperienze più adatte alla sua formazione, ma anche di *volerle intensamente vivere*, di coglierne il senso pienamente *liberante* e profondamente *realizzante*, e di riconoscerle come un tratto della sua più profonda identità⁶.

⁵ Tripodi G. - Levi-Montalcini R., *La clessidra della vita di Rita Levi-Montalcini*, Baldini Castoldi Dalai, 2008.

⁶ Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, *Dare il meglio di sé. Sulla prospettiva cristiana dello sport e della persona umana*, 2018.

In una parola: di amarle.

2. La cultura del gioco e della sua gratuità.

L'educatore formato è consapevole del fatto che la dimensione ludica dello sport è fattore emozionale ed educativo di grande importanza, e finisce per costituire istanza critica per una corretta interpretazione e frequentazione del fenomeno sportivo⁷.

Lo sport, infatti, è storicamente, strutturalmente e geneticamente connesso alla dinamica del gioco⁸. Se ne differenzia, sia pure non adeguatamente, per una maggiore dipendenza dall'organizzazione sociale, presente anche nell'antichità, dove però i giochi organizzati mantenevano una più forte analogia con il gioco spontaneo di singoli e gruppi. Se ne discosta, inoltre, per una determinazione più vincolante delle forme e per una più accentuata dimensione della spettacolarità. Ma l'anima dello sport resta comunque e sempre il gioco⁹.

Posta questa riflessione, l'aspetto rilevante che distingue il gioco dallo sport praticato a livello professionistico - e che pone a quest'ultimo interrogativi ineludibili - risiede senz'altro la sua naturale *gratuità*.

⁷ Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, *Dare il meglio di sé. Sulla prospettiva cristiana dello sport e della persona umana*, 2018.

⁸ Consiglio, su questo tema, un'interessante disamina della valenza antropologica e storica del gioco in Harvey L., *Breve teologia dello sport*, Queriniana, 2014 (titolo originale: Harvey L., *A brief theology of sport*, SCM Press, Londra, 2014, traduzione italiana di Laura Ferrari e Luca Benedini); Harvey ricorda come le primissime testimonianze di civiltà (rudimentali rappresentazioni grafiche su pareti di rocce e caverne) rappresentino momenti di gioco e riferimenti spirituali al trascendente; questo, secondo gli studiosi, dimostrerebbe che le dimensioni del gioco e la tensione al trascendente sono davvero connaturate alla natura umana.

⁹ Harvey L., *Breve teologia dello sport*, cit.

Il gioco, nella sua accezione ideale e nella sua struttura psico-sociale originaria, non ha carattere produttivo, non *serve* a nulla, ma è bello e appagante per sé stesso. Per questo, esso appare come un anticipo della realtà escatologica, dove l'agire umano non è stretto e orientato dalla necessità, ma è espressione della dimensione della festa. Il gioco e il divertimento liberano dalla costrizione del tempo e del bisogno¹⁰. Nel gioco non ci si aspetta un riscontro o un tornaconto dall'esterno: si è paghi della soddisfazione di essersi espressi al meglio¹¹, di aver raggiunto un traguardo ambito, anche di aver riportato una vittoria. Se il gioco perde la propria originaria funzione e si lascia condizionare da altri interessi, viene meno la sua peculiarità e assume il carattere di dura competizione, tendendo inesorabilmente a strutturarsi in forme soggiogate dalla *cultura della prestazione*, che strumentalizza il risultato ed è esterna (ed estranea) alla gratuità¹². Così accade diffusamente, di fatto, nella pratica sportiva agonistica.

In realtà, l'aspetto liberante della *gratuità* è intimamente connesso a quello del *divertimento*, fattore antropologico ineludibile a tutti i livelli. Basta mettersi a bordo campo in occasione di un qualunque allenamento di una squadra professionistica, anche di livello assoluto, e osservare la reazione dei calciatori (soprattutto di quelli più vecchi) nel momento in cui l'allenatore (Dio gliene scampi!) comunichi estemporaneamente che non verrà fatta la partitella finale... apriti cielo! Ma questo è solamente l'aspetto più banale del

¹⁰ Guardini R., *Lo spirito della liturgia*, Morcelliana, 1987.

¹¹ Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, *Dare il meglio di sé. Sulla prospettiva cristiana dello sport e della persona umana*, cit.

¹² Guardini R., *Lo spirito della liturgia*, cit.

discorso: l'istanza di *gratuità liberante* - e dunque di divertimento - costituisce un aspetto antropologicamente primordiale ed è intimamente connessa alla natura dell'uomo. Come primordiale e certamente risalente allo stato di natura è non soltanto lo slancio spirituale e religioso, ma anche quello al gioco, inteso come il luogo e momento del puro divertimento¹³.

Con riflessione che muove da altra prospettiva, Daniela Lucangeli, professoressa ordinaria di Psicologia dello sviluppo all'Università di Padova, esperta di psicologia dell'apprendimento, attribuisce al gioco il ruolo di *interruttore* in grado di azionare e potenziare lo sviluppo cognitivo del bambino: il gioco non si risolve nel puro fatto in sé (ad esempio, avere un oggetto in mano e fare qualcosa con quell'oggetto), ma costituisce una forma di *intelligere* densa di coloriture emozionali positive, legate *proprio a quel momento e a tutte le sensazioni che in quel momento vengono percepite*. L'apertura dei circuiti che favoriscono il flusso (*flow*) tra intelligenza ed emozioni è facilitata dal gioco: il senso di benessere, di gioia e le emozioni positive che prendono il sopravvento nel momento del gioco, infatti, consolidano positivamente quanto la mente apprende durante l'attività¹⁴. A questa riflessione consegue

¹³ Ancora Harvey L., *Breve teologia dello sport*, cit.

¹⁴ Le neuroscienze hanno dimostrato che, durante il processo dell'apprendimento, l'amigdala registra anche l'emozione che la persona sta provando in quel momento: in questo modo, la memoria emotiva *colora* (è un termine caro alla Prof. Lucangeli) indelebilmente la nozione o la competenza acquisita. Questo tema, che accompagnerà tutta la mia riflessione, costituisce un punto nodale del pensiero della Prof. Lucangeli. Dunque, l'emozione permea, per farne parte integrante, ogni aspetto del processo di apprendimento. Le emozioni positive che derivano dall'esercizio delle proprie abilità rafforzano la motivazione intrinseca, che si manifesta in successivi e reiterati tentativi di padronanza di abilità e di acquisizione di competenze. Un'atmosfera serena e incoraggiante favorisce un apprendimento positivo. La componente che predispone meglio la mente dei bambini ad apprendere è la fiducia da parte degli adulti. Lo stress causa una produzione eccessiva di cortisolo ed è causa di cortocircuito emozionale, di blocco, di chiusura: in questo caso, motivazione e

immediatamente un corollario: al contrario, l'apprendimento accompagnato dall'ansia e dalla paura lascia tracce di dolore. Dolore vero¹⁵, si badi, accompagnato dall'ovvio desiderio irrefrenabile di fuga. Ne parleremo diffusamente *infra*.

Il gioco, in definitiva, riveste una funzione intellettuale ed evolutiva fondamentale nel percorso di formazione e di crescita del giovane.

Allora, a me pare che un aspetto fondamentale, tra le competenze dell'educatore sportivo, debba essere l'attenzione a che i giovani assaporino prima di tutto il *piacere del gioco*. Anche questa competenza, questa attenzione, viene molto prima, dal punto di vista "gerarchico", rispetto a tutta la didattica immaginabile relativa all'abilità tecnica nel gioco e alla sua strategia¹⁶.

Ma per altro verso, si pensi - cambiando la prospettiva - alle potenzialità educative che ha, per il giovane, l'andare al campo per il puro gusto di giocare, e non per allenarsi a diventare un campione (come purtroppo, in certi contesti professionistici - con evidente cortocircuito educativo - viene creduto, trasmesso e promesso). Si immagini quali capacità tecniche e agonistiche potrebbe coltivare un giocatore cresciuto con il gusto e

attenzione cedono il passo a paura e senso di colpa; la memoria del sentimento di incapacità e di inadeguatezza finirà nella memoria autobiografica, compromettendo, come un indelebile marchio a fuoco, l'autostima e l'autoefficacia del giovane.

¹⁵ Daniela Lucangeli, sul punto, è chiara e non ama utilizzare mezzi termini.

¹⁶ Mi rifaccio, sul punto, a tutta la migliore letteratura psicopedagogica, da quella più risalente (mi riferisco a quella che fa capo alle riflessioni prettamente laiche di Maria Montessori e, per altro verso, a quella legata alla riflessione cristiana cattolica) alla più recente, che fa riferimento, tra gli altri, agli studi della Prof. Daniela Lucangeli.

il piacere di giocare, e diventato adulto con la conservazione di questo stile¹⁷: saremmo di fronte ad un campione che si diverte e che inevitabilmente fa divertire, che trasmette passione e gioia per il gioco; e che - utilizzando un linguaggio tanto caro al mondo professionistico - contribuirebbe alla vendita di un prodotto ancora più spettacolare e appetibile. E non si tema, così facendo, di cadere in un grosso equivoco: “professionista o dilettante, è bene che il gioco del calcio non perda mai il connotato del piacere né affermare ciò significa escludere di fare le cose in modo serio”¹⁸.

Quello descritto è un percorso che, proprio perché nasce *nel gioco e con il gioco*, è in grado - se correttamente vissuto - di mantenere costante la capacità di generare quelle emozioni feconde (dai, è chiaro: stiamo parlando di divertimento, di gioia, di gusto saporito di libertà) che conducono al senso più autentico del gioco, fatto di creatività, di estemporaneità, di fantasia¹⁹. È un percorso di conoscenza e di comprensione di sé²⁰, di educazione alla comunità e alla relazione buona; ma è anche un percorso di educazione alla gestione di tutte le (nuove) sfide che attendono il giovane che si approccia ad una società

¹⁷ Mi domando se, anche in questo contesto, sia applicabile la teoria secondo cui gli stati d'animo tendono ad autoperpetuarsi: per me è certamente stato così, di fronte alla passione per il calcio; la letteratura sugli effetti auto rinforzanti degli stati d'animo dicono che sia sterminata; si veda, per tutte, Bower G.H., *Mood Congruity of Social Judgments*, in Forgas J. (a cura di), *Emotion and Social Judgments*, Pergamon Press, 1991.

¹⁸ Seno M. - Bourrel C., *Allenare i dilettanti*, cit.

¹⁹ In questo senso, faccio miei, ancora una volta, gli insegnamenti di Maurizio Seno (Seno M. - Bourrel, *Allenare i dilettanti*, Juvenilia, 1989), Giorgio Molon (Molon G. - Ranzato D., *Il manuale del Settore Giovanile*, Nuova Prhomos, 2005) e, più recentemente, di Sorbi A., *La tecnica calcistica. Insegnare i fondamentali*, Edizioni Correre, Milano, 2017.

²⁰ In greco antico, γνῶθι σαυτὸν, “conosci te stesso”, esortazione cara a Socrate in Platone, *Apologia di Socrate*, trad. di M.M. Sassi, RCS Rizzoli Libri, Milano, 1993, 38 a.

fluida²¹, in costante e continua mutazione, che sposa senza imbarazzi la cultura della (s)valutazione²², dichiarando apertamente che o si è vincenti oppure si è falliti; che riversa un individualismo esasperato su giovani psiche, per nulla preparate a gestire l'ansia da prestazione e la rielaborazione dell'errore e della sconfitta²³.

La sfida è complessa, come detto, e richiama l'educatore ad una formazione continua ed instancabile, necessaria a comprendere tutte le potenzialità dello sport, ma anche i pericoli sottesi ad una formazione (dell'adulto significativo che incrocia il percorso di crescita dei giovani) approssimativa, se non insufficiente.

Perché la verità è che lo sport pone in evidenza la tensione tra la forza e la fragilità, entrambe esperienze che appartengono necessariamente all'*humanitas*. Lo sport è il terreno antropologico sul quale l'essere umano può scoprire e vivere con autenticità i propri talenti, la propria creatività, ma allo stesso tempo vivere l'esperienza del limite e della finitezza, così come sperimentare che il successo non è assicurato²⁴.

Avere le competenze necessarie per gestire tutto questo (con i giovani o con gli adulti, spesso altrettanto in difficoltà quanto a capacità di comprendere se stessi e di dialogare con le strutture più profonde del proprio sentire, molte

²¹ Interessante la disamina sociologica svolta sul tema da Papa Francesco e Loncini T. in *Dio è giovane*, Piemme, Roma, 2018.

²² Si fa riferimento alla riflessione centrale nel percorso intrapreso da Daniela Lucangeli, che sarà in seguito approfondita.

²³ Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, *Dare il meglio di sé. Sulla prospettiva cristiana dello sport e della persona umana*, 2018.

²⁴ Commissione Ecclesiale per la Pastorale dello Sport, *Sport e vita cristiana*, Roma, 1995, 3.10.

volte alle prese con irrisolti e fragilità profonde) non è cosa scontata né semplice. Lo ricordo e lo chiarisco ancora una volta - e prima di tutto - a me stesso.

D'altronde, se è vero che l'intensità e la qualità delle esperienze vissute nello sport sono la base del suo fascino, è anche vero che, proprio per questo, lo sport corre il rischio di essere attraversato da soggetti che, più o meno consapevolmente, orientano i loro obiettivi verso politiche e pratiche che non sono al servizio della persona. Pensiamo all'aspetto della *corporeità*: se da un lato lo sport può essere un'esperienza preziosa da vivere in maniera positiva, un attimo dopo può diventare contesto nel quale il corpo umano è ridotto ad oggetto o vissuto solo materialmente, con gravissime problematiche che si riflettono sulla capacità di vivere la propria intimità e la propria affettività²⁵. "Ho realizzato, paradossalmente, come avessi rimosso e cancellato che io fossi il mio corpo. Conoscevo il mio corpo il più a fondo possibile, ma lo *usavo* e lo pensavo come una macchina, una cosa che dovevo ben oliare, ben alimentare, ben mantenere, per fare uno specifico lavoro"²⁶.

E dunque, va fatta molta attenzione a tutto lo scenario antropologico ed educativo sotteso agli obiettivi del progetto educativo del settore giovanile.: un obiettivo celeberrimo e ricorrente come "formare giocatori *per la prima squadra o comunque utili al club*", come detto, può condurre - se mal compresa ed interpretata - ad aberrazioni destinate a compromettere l'equilibrio, l'autostima

²⁵ Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, *Dare il meglio di sé. Sulla prospettiva cristiana dello sport e della persona umana*, 2018, 3.

²⁶ Meggyesy D., *Out of their League*, Berkeley, CA, 1970, 231.

e la crescita armoniosa dei giovani. Giovani spesso circondati da agenzie educative di riferimento (genitori, allenatori, dirigenti, scuola, comunità parrocchiali, e via dicendo) che, invece di aiutarli nella comprensione e nella rielaborazione delle loro fragilità e dei reali obiettivi della loro formazione sportiva, spingono - per ignoranza, ma solo se tutto va bene... - nella direzione di un esasperato arrivismo, verso obiettivi che non sono alla loro portata e che, spesse volte, neppure sono desiderati dagli stessi atleti.

Con la conseguenza che, quando qualcuno di questi ragazzi capisce di non riuscire ad eccellere, ad emergere a livello assoluto, decide di arrendersi, finendo per rinunciare a coltivare tutte le sue potenzialità personali (di uomo potenzialmente significativo) oltre che di atleta. E decide di optare, dietro a scuse più o meno banali, più o meno nobili, per l'abbandono. Eppure, l'educatore formato sa riconoscere che, dietro al *drop out*, si cela spesso un fallimento educativo²⁷.

Se, dunque, il nostro calcio intende ritrovare atleti di livello assoluto, non può prescindere dallo sforzo, inderogabile e *urgente*, di ripensare il *senso profondo* da conferire all'esperienza sportiva che propone ai giovani e ai loro adulti di riferimento.

²⁷ Sulle potenzialità di una corretta complicità educativa tra l'educatore ed il giovane, Lucangeli L., *Il tempo del Noi. Giganti del pensiero che ci hanno indicato la via*, Mondadori, 2022, e Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, De Agostini, 2023.

Capitolo II

*“Quell’urgenza di cambiare il modo in cui ci
stiamo occupando del meglio del nostro futuro”*

1. Come mai sono qui.

Sono un allenatore. In questo, come in altri corsi, mi sento un infiltrato.

Mi prendono in giro: dicono che faccio collezione di corsi (e di patentini) che con il mio profilo poco hanno a che fare, che sono uno dei principali benefattori del Settore Tecnico; e altre amenità di questo tipo.

È che in passato mi è successo di sorprendermi sdraiato su invadenti sensazioni di *certezza*, che riguardavano il senso da dare ai tempi che frequentavo, il significato delle cose che mi accadevano, finanche la definizione della mia identità *di e in quel momento*, a quel punto del mio personale percorso. E ho spesso rischiato di ingessarmi in posizioni tutt'altro che feconde e aperte; posizioni che ho (solo poi...) scoperto essere in realtà molto più atrofizzate, anguste, ottuse rispetto a quanto percepissi.

Normalmente, mi ci sono ritrovato senza neppure sapere come ci ero arrivato, assopito su quel comodo tappeto di convinzioni a cui evidentemente avevo permesso di crescere e di radicarsi (**Nota 1**).

Invecchiando, ho capito che, prima di giungere a quel punto, è meglio trovare il modo, periodicamente, di intercettare *interferenze, disturbi, fastidiose perturbazioni*. So - per esperienza già vissuta - che, diversamente, correrei il

rischio di avere sgradevoli sensazioni, al momento del risveglio dalla mia situazione di inconsapevole *switch off*²⁸.

Il problema è che quel sistema di convinzioni (*rectius*, di credenze), che conducono inesorabilmente la mia *forma mentis* ad atrofizzarsi, striscia in maniera surrettizia e subdola, sottotraccia, trovando cancelli insospettabilmente spalancati; e arriva a profondità impensabili. Con l'esperienza, ho intuito che la ricerca dell'*interruttore*²⁹ che provochi il mio personalissimo *switch on* va indirizzata proprio dentro di me e presuppone la disponibilità ad una sorta di *regressus* (**Nota 2**), ad una *sosta di dialogo profondo* con il mio sentire, alla docilità nei confronti di un risalente insegnamento: *gnothi sautò* (**Nota 3**).

Ed eccomi qui: è ora di un *pit stop* formativo. Recentemente ho avvertito qualche sgradevole sensazione: meglio non correre rischi. Se voglio continuare il mio viaggio in maniera proficua, credo che sia tempo di organizzare una sosta. Devo fermarmi, devo discernere, ho bisogno di rubare del tempo all'ingranaggio inarrestabile della mia quotidianità; e devo studiare. È importante.

L'obiettivo che mi pongo all'inizio di ogni nuovo percorso di formazione è quello di trovare nuove risorse potenzianti: sono quelle nutrite

²⁸ Lo *switch off* è il termine inglese utilizzato per indicare l'operazione di *spegnimento* delle trasmissioni della televisione analogica in favore di quelle in digitale terrestre.

²⁹ Il termine è caro alla prof. Daniela Lucangeli, anche se con altra valenza. Il riferimento è agli interruttori emozionali. Così, ad esempio, in Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, 2019: "Per sperimentare queste emozioni, ci vogliono degli *interruttori*: per avere luce devo premere l'interruttore, non riesco a farlo con il pensiero. Qual è l'interruttore del conforto? E dell'allegria? Della gioia, dell'alleanza? Se aveste la possibilità di abbracciare qualcuno per trenta secondi, lo avreste trovato".

dal dubbio, il vero *interruttore* della formazione e della ricerca; già Socrate utilizzava la leva del *dubbio* con i suoi ragazzi, quale strumento di richiamo ad un'umile, costante atteggiamento di ricerca che dovrebbe caratterizzare l'uomo saggio³⁰.

Ora, alla fine di questa sosta, è giunto il momento di riavvolgere il nastro, per fare pace con il mio “punto della situazione”.

E la conferma arriva puntuale: sì, ce n'era davvero bisogno.

³⁰ Platone, *Apologia di Socrate*, Rusconi, 2015; l'Oracolo di Delfi aveva indicato Socrate come il più sapiente fra gli uomini. Il vero senso di quella sentenza oracolare, tuttavia, non è quello che appare: Socrate non è l'uomo più sapiente perché sa tutto, ma perché è consapevole di non sapere, non ha la superbia di pensare di non aver bisogno di ricercare continuamente, di indagare, di formarsi. La cura di sé, della propria anima, e la ricerca del bene costituiscono per Socrate la missione più alta dell'essere umano.

2. Cambiare punto di vista.

Ma facciamo un passo indietro. Come dicevo, sento che è il momento di fermarmi.

Il corso per Responsabile del settore giovanile esercita un richiamo forte: potrebbe fare al caso mio. Potrebbe diventare, nella mia riflessione, un nuovo, interessante punto di osservazione: sì, partirò dalla sua prospettiva per capire *come sto* nel mio percorso di formazione. E di vita.

Una prima informazione: il Responsabile del settore giovanile vive dinamiche e si muove in un universo (*rectius*, in un ambiente) in cui sono necessarie competenze molto simili a quelle che fanno per me. È un universo fatto di emozioni e di sogni, di didattica e di apprendimento, di capacità di conoscere (e di misurarsi con) il proprio limite e di aspirazione ad andare oltre. Un ambiente ricco di abilità e di competenze, certo, ma anche di umanità, di valori custoditi nei luoghi più intimi del nostro sentire; un universo, soprattutto, che ruota attorno al tesoro più prezioso di questa *humanitas*: i giovani. Sono loro l'*asset* più prezioso, sono loro il centro degli sforzi, sono loro la parte migliore del nostro futuro.

Ed esigono comprensione, hanno fame di conoscenza, aspirano all'autonomia, inseguono sogni e speranze. E ancora, necessitano di nuovi

modelli educativi. Il mondo è già cambiato e io non me ne sto accorgendo... prendo coscienza del mio personalissimo *skill mismatching*³¹...

La curiosità aumenta. Perché, esattamente come accade per l'allenatore, il Responsabile del settore giovanile è adulto significativo che accompagna i giovani in un percorso di comprensione delle proprie potenzialità, ma anche delle trappole che la società dello scarto e della superficialità disseminerà lungo il loro cammino: volatilità e incertezze, complessità e inganni³², ma anche fragilità, ansie, frammentazioni e non linearità, incapacità di comprendere³³.

È proprio quello che fa per me: cercherò di capire di quali strumenti posso dotarmi per essere un padre migliore, un avvocato migliore, un allenatore migliore. Una persona migliore.

³¹ Quando si parla di *skill mismatch* si fa riferimento alla mancata corrispondenza esistente tra le competenze - tecniche, umane e sociali - acquisite e quelle poi realmente richieste in ambito lavorativo.

³² Bennis W. - Nanus B., *Leaders: The Strategies for Taking Charge*, Harper & Row, 1985; l'acronimo *VUCA* sta per *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity* (Volatilità, Incertezza, Complessità e Ambiguità). Il modello *VUCA* descrive i cambiamenti legati alla complessità della globalizzazione e della digitalizzazione. L'acronimo è stato utilizzato per la prima volta nel 1987 dall'U.S. Army War College ed è stato pubblicato nel 1991 da Herbert Barber; ha acquisito nella prassi un'accezione negativa, per svalutare il valore della pianificazione.

³³ Nel 2020 è stato coniato l'acronimo *BANI*, ovvero *Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible*. Si vedano, per tutti, *VUCA, BANI, FAANG and Corporate Leadership Lessons*, in thesouthasianimes.info, 2022; *BANI vs. VUCA: How Leadership Works in the World of Tomorrow*, in executiveacademy.at, 2020. Si tratta di "un quadro di riferimento per articolare le situazioni sempre più comuni in cui la semplice volatilità o la complessità sono lenti insufficienti per comprendere ciò che sta accadendo. Situazioni in cui le condizioni non sono semplicemente instabili, ma caotiche, in cui ciò che accade non è semplicemente ambiguo, ma del tutto incomprensibile. Almeno a livello superficiale, i componenti dell'acronimo potrebbero anche suggerire opportunità di risposta: la fragilità potrebbe essere soddisfatta dalla resilienza; l'ansia può essere alleviata dall'empatia e dalla consapevolezza; la non linearità avrebbe bisogno di un contesto di flessibilità; l'incomprensibilità richiede abilità di autoregolazione e talento sociale, ma anche intuizione.

3. È ora di mettersi al lavoro (dalla self leadership all'intelligenza emotiva).

Entriamo *in medias res*.

Emozioni, relazioni, bisogno di senso: è questo il terreno sul quale sento che è giunto il momento, quindi e ancora una volta, di ritornare a mettermi in gioco. È questo, per ora, l'orizzonte verso il quale decido di focalizzare il mio punto d'osservazione. Lo richiede la mia indole, ma è anche un'istanza forte che, alzando lo sguardo, percepisco *qui e ora*.

Il tema è chiaro, e in questo tratto del mio percorso riveste un'importanza nodale, tanto da risultare spesso la chiave per il mantenimento di equilibri delicati: *l'intelligenza emotiva* (**Nota 4**).

Il primo momento del mio *pit stop* veicola già primo messaggio: “forse”, prima di cercare di capire e governare ciò che sta fuori di me, dovrò comprendere e, soprattutto, governare me stesso³⁴. E questo vale soprattutto nella fragilità. San Paolo, d'altronde, mi aveva già indicato una strada da sondare: è nella fragilità che sta la mia forza³⁵.

Mi dicono che, per arrivare a capire con completezza lo stato attuale del mio *mindset*, con tutte le sue sedimentazioni e credenze³⁶, dovrò:

³⁴ Goleman D., *Emotional Intelligence*, 1995 (trad. it. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1997).

³⁵ San Paolo (2Cor 12,10): “Quando sono debole, è allora che sono forte”.

³⁶ Interessante, per il punto di vista davvero particolare, Bombelli G., *Diritto, comportamenti e forme di «credenza»*, Giappichelli Editore, 2017.

- rivolgere lo sguardo indietro e fare opera di discernimento sul mio passato, recente e remoto;

- analizzare l'ambiente in cui mi muovo, che giocoforza permea il mio vissuto, caratterizza la mia quotidianità, suggerisce le scelte che danno corpo al senso del mio percorso;

- fare i conti con le conoscenze e le competenze che concorrono a costituire la mia cultura, il mio stile, il mio personalissimo *sentire*.

È un'opera di (ri)scoperta della mia identità più profonda, che dovrò affrontare prima di tutto con spietata onestà. Ma sarà anche necessario, come direbbe Giorgio Molon, *metterla a terra*, questo mi è chiaro: l'idea è quella di ritrovare la rotta del mio viaggio (disturbato, deviato, distolto dai tanti elementi esogeni provenienti dalla mia quotidianità), di gestirmi in modo efficace nella concretezza della ferialità.

Capisco di dover fare opera di consapevolezza della mia identità, prima di tutto sul versante della convivenza con le mie emozioni, per puntellare e potenziare i sostegni della mia motivazione intrinseca. Ma questo ha, nella mia testa, l'obiettivo (anche) della concretezza: se faccio un buon lavoro, vorrei che questo avesse ricadute positive anche - banalmente - nella gestione del mio tempo, nella capacità di stabilire i miei obiettivi, nel fare scelte di qualità, nell'affrontare le mie responsabilità³⁷.

“Hai detto niente...” (pensiero che sgorga insopprimibile).

³⁷ Goleman D., *Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence*, 2002.

Il baricentro, è evidente, sta sempre lì: risiede nella capacità di riconoscere, comprendere e governare le proprie emozioni per meglio interagire - accogliendole - con quelle degli altri; il tutto avendo sempre ben presente che lo sfondo entro il quale tradurre questo discernimento è il contesto ambientale in cui si sta svolgendo il mio percorso, nel quale sarò chiamato a scelte ben orientate e ad iniziative efficaci.

Servono competenze, e non poche: l'autoconsapevolezza emotiva, il controllo delle emozioni, l'empatia e le abilità nella gestione delle relazioni (**Nota 5**). Per coltivare ciascuna di esse servirebbe una vita intera, me ne rendo conto: la speranza è che l'una nutra e sostenga l'altra, a piccoli passi, in un percorso di franca e matura rilettura personale e di crescita di ampio respiro.

All'esito di questo sorta di regresso introspettivo, cercherò di (ri)prendere in mano il filo del mio discorso, per tracciare *ex novo* la rotta del mio viaggio.

4. Maledette, benedette emozioni.

Certamente, la prova più complessa riguarda il ruolo da dare in tutto questo alle *emozioni*.

Rapporto complesso, quello con le emozioni. E determinante. Tra un attimo ci torniamo.

Nel mio percorso di allenatore, ho di recente sperimentato quanto l'assetto emotivo³⁸ dei ragazzi di questi tempi incida concretamente sulla loro fisiologia³⁹, sui loro percorsi, sulle loro scelte⁴⁰, sulle loro rinunce. Come sono messo, io, da questo punto di vista? Ho chiaro il ruolo delle emozioni nel mio modo di essere, nella mia quotidianità? So riconoscerle, Dare loro un nome e governarle? E ho gli strumenti per poter accompagnare i ragazzi che incrocio sulla mia strada nella sfida che le emozioni preparano per loro?

Mentre accolgo piuttosto goffamente queste riflessioni, durante la mia sosta di studio mi imbatto nel tema dell'*autoregolazione*⁴¹, strumento che indica

³⁸ Credo sia opportuno fare chiarezza sulla terminologia che utilizzo nel fare queste considerazioni. L'aggettivo *emotivo* riguarda la sfera del soggetto che prova (o che subisce) l'effetto dell'emozione (la valenza è passiva); l'aggettivo *emozionale*, invece, riguarda la direzione *da dentro a fuori*: dunque, ha valenza attiva, cioè si riferisce all'attitudine a generare, a trasmettere di emozioni.

³⁹ Si veda Ashcroft M. – Kirk E., *The Relationship Among Working Memory, Math Anxiety, and Performance*, in «Journal of Experimental Psychology», 2001, che spiega che l'ansia, ad esempio, compromette l'efficienza cognitiva. Gli studenti a cui la matematica induce stati d'ansia, per esempio, dispongono di un volume minore di memoria a breve termine quando tentano di risolvere un problema. Una parte del loro potenziale di attenzione è accaparrata dall'ansia, che riduce drasticamente la loro capacità di risolvere problemi o afferrare nuovi concetti.

⁴⁰ Gli stati d'animo positivi, ad esempio, aiutano ad essere più realistici: quando una persona che si sente bene, ha un obiettivo importante ed è determinata a raggiungerlo, raccoglierà informazioni potenzialmente utili anche quando sono negative o preoccupanti. In questo senso, vedi Aspin-wall L.G., *Rethinking the Role of Positive Affect in Self-regulation, Motivation and Emotion*, 1998.

⁴¹ L'autoregolazione fa riferimento alla generazione di pensieri, sensazioni e azioni che sono orientati al raggiungimento degli obiettivi. È considerata un processo ciclico, poiché l'individuo

la strada che dall'area della *cognitività* accompagna il *flow* dell'*intelligere* (**Nota 6**) all'area dell'*emotività*, che tiene successivamente la rotta fino all'area dell'*operatività* e che, volendo, può giungere a caratterizzare virtuosamente anche lo stile delle relazioni nell'*interpersonalità*. Ecco uno strumento che conosco, ma che ho a lungo trascurato di curare. Nulla si improvvisa: se non ti prendi cura di un fiore, appassisce. Ritornare su questa abilità (*recte*, competenza), può aiutarmi ad avere un metodo, a mettere ordine, per meglio discernere⁴².

ricava da una performance iniziale informazioni utili ad effettuare gli aggiustamenti necessari per rispondere in modo efficace al continuo mutare degli elementi della triade (comportamento - individuo - ambiente) della teoria di Bandura. L'autoregolazione non presuppone solo una valutazione di carattere cognitivo del percorso di apprendimento, ma implica anche un processo di relazione, che comporta la necessità di rivolgersi agli altri per richiedere aiuto. Di talché, l'autoregolazione contiene in sé anche caratteristiche emotive e motivazionali.

⁴² Zimmerman, B. J., *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice*, 2002 (ma si veda anche Zimmerman, B. J., *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. Educational Psychologist*, 1990). L'autoregolazione è la capacità (fondamentale per il nostro benessere) di organizzare in modo ottimale gli sforzi, di gestire le emozioni e di modulare efficacemente il comportamento in relazione ai nostri obiettivi, soprattutto in situazioni complesse. Permette di regolare i pensieri, le emozioni e il comportamento attraverso processi di regolazione cognitiva, di regolazione delle emozioni e del comportamento. Il modello teorizzato da Zimmerman prevede tre fasi a struttura ciclica:

- la previsione e pianificazione che consistono nel definire l'obiettivo e selezionare strategie appropriate al raggiungimento di esso;
- il monitoraggio e controllo che riguardano l'auto valutazione del comportamento messo in atto per conseguire l'obiettivo;
- l'autoriflessione o reazione che comprendono il giudizio che si dà sulla propria prestazione e le eventuali attribuzione causali del successo o insuccesso con le inevitabili componenti emozionali. Esse influenzeranno l'atteggiamento dello studente e le successive scelte di obiettivi, strumenti e strategie per affrontare compiti o attività analoghe. L'autoregolazione è una componente essenziale dello sviluppo del bambino, il quale impara ad autoregolarsi, interiorizzando le regole imposte dagli educatori. In una prima fase il bambino è controllato dagli altri, attraverso comandi linguistici che, anche se poco compresi, esercitano una funzione liberatoria o inibitoria. Successivamente questi segnali linguistici vengono interiorizzati dal bambino che li associa a degli auto comandi. Infine, verso i 5-6 anni le consegne vengono interiorizzate e vengono utilizzate a seconda della situazione che si presenta. Zimmermann afferma che le capacità di autoregolazione dell'apprendimento sono predittive dei risultati scolastici degli studenti, in misura superiore al 90% e che, connesso all'autoregolazione, è il senso di autoefficacia che il soggetto prova quando sa che, grazie alle sue

La mia *autoregolazione* non è messa male, ma sta a metà strada tra il caos e l'ordine. Riconosco le mie emozioni, ma non sono ancora del tutto in grado di accoglierle e di abbracciarle⁴³. Ho il senso del *flow dell'intelligere*, ma la mia conversazione interiore non è pienamente consapevole: è frammentaria, procede per tentativi ed errori, è probabilmente immatura proprio nel dialogo più profondo, in quel tratto di percorso che la prof. Daniela Lucangeli, docente di Psicologia dell'Educazione e dello Sviluppo all'Università di Padova, definirebbe *da dentro a dentro*⁴⁴.

Primo momento di riflessione.

Mi è chiaro l'obiettivo di questo mio breve *pit stop*: amo avere attorno a me un'atmosfera di serenità, di fiducia e di ottimismo. Ne ho testato personalmente gli indubbi benefici sulle mie prestazioni⁴⁵, sul mio benessere,

abilità, è in grado di raggiungere un obiettivo che si prefissato. Quindi è chiaro che uno dei principali obiettivi dalla scuola è di fornire agli alunni la possibilità di regolare autonomamente il proprio apprendimento e diventano molto importanti sia le strategie usate dai docenti per promuovere questa capacità sia le capacità di rilevazione e osservazione di essa. Osservare le caratteristiche proprie dei comportamenti di autoregolazione aiuta gli insegnanti a progettare interventi educativi intenzionali, volti a costruire le suddette capacità. Questi sono alcuni degli indicatori utili a rilevare il possesso delle caratteristiche suddette. Gli studenti che si sanno regolare:

- cercano aiuto dagli insegnanti quando sono in difficoltà;
- mostrano consapevolezza relativamente a come sono andati nelle verifiche prima di vedere le valutazioni;
- terminano il compito prima di quando indicato; partecipano al processo di apprendimento coinvolgendosi da un punto di vista emotivo, affettivo e motivazionale;
- dirigono i loro sforzi per acquisire conoscenze e abilità in modo autonomo.

Lavorare sulle capacità di autoregolazione migliora l'apprendimento e la relazione tra gli studenti, e permette di sperimentare quel senso di autoefficacia conduce l'alunno a sentirsi parte attiva nel proprio percorso di formazione.

⁴³ Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erikson, 2019.

⁴⁴ Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carenze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, De Agostini, 2023.

⁴⁵ Sugli effetti benefici degli stati d'animo positivi sulle prestazioni mentali, vedi Isen A.M., *Positive Affect*, in *Tim Dals' e Mick J. Power* (a cura di), *Handbook of Cognitive Emotion*, Wiley, 1999. Si veda

sul mio intimo sentire⁴⁶. Spesso sono anche arrivato a crearla là dove il mio ruolo me l'ha consentito, a viverla e a godermela; rientra, credo, in un mio tratto temperamentale, che ho cercato di custodire con forza (e con alterni successi) anche nel percorso di formazione del mio carattere. Il problema è, tanto per cambiare, che non so come ci sono arrivato: a tentoni, ritengo. Confesso di essere ignaro di quale siano stati i processi in grado di governare questa dinamica. In realtà, credo si tratti di una *dinamica calda* (nel senso ritenuto da Daniela Lucangeli) che conosco e riconosco per la mia educazione cristiana e che ho approfondito su versanti più laici solo di recente. Bene: intendo valorizzare questo aspetto nei contesti in cui opero. Concordo con quanto mi dicono: è un fattore che può determinare.

L'empatia (soprattutto nella sua declinazione dell'ascolto empatico), la restituzione di un *feedback* di qualità ai membri di uno staff o di un team di lavoro (**Nota 7**), che si fa correzione fraterna⁴⁷, la valutazione dei collaboratori che non si risolve in giudizio di *svalutazione*⁴⁸ ma si fa percorso di valorizzazione, la capacità (e la forza) di sospendere il giudizio, la competenza necessaria a governare la comunicazione verbale e non verbale, quella di gestire del conflitto: sì, sono tutti momenti che appartengono alla mia formazione. Ma non sempre li ho tenuti presenti nel costruire lo stile che

anche Fisher C.D. - Noble C.S., *Emotion and the Illusory Correlation between Job Satisfaction and Job Performance*, Toronto, 2000.

⁴⁶ Un interessante studio sull'impatto dell'umore sull'efficacia sul posto di lavoro è stato condotto in Clouse R.W. - Spurgeon K.L., *Corporate Analysis of Humor*, in *Psychology. A Journal of Human Behavior*, 1995.

⁴⁷ Il tema e la riflessione sviluppate da San Paolo nella lettera ai Galati (Gal 6,1) sono tutt'altro che banali e precorrono sorprendentemente gli esiti di studi psicopedagogici molto recenti.

⁴⁸ Lucangeli L., *Il tempo del Noi. Giganti del pensiero che ci hanno indicato la via*, Mondadori, 2022.

caratterizza la mia identità. Per inedia o per un'incompetenza che non mi ha permesso di capire.

Sento il bisogno di approfondirli, di potenziarli, di riordinarli. E di *metterli a terra*.

La sorpresa sta nel fatto che tutte le strategie e gli strumenti che ho adottato per tanti anni nella relazione (che per indole ho cercato fosse buona) con i “miei ragazzi” (adulti o giovani che fossero) e con i miei collaboratori non li ho mai utilizzati per *prendermi cura* delle mie fragilità e per volermi bene. Come ho potuto, allora, essere davvero intimamente credibile, nel mio cercare di prendermi cura dei miei compagni di viaggio?

Credo che anche questo dubbio apra un tema centrale. E mi interroga.

5. Vivo di relazioni (il talento sociale).

Mi accompagnano a fare la conoscenza di un'altra competenza emotiva “determinante” per il buono e saggio responsabile del settore giovanile: il *talento sociale*.

Ci siamo, credo di avere una visione d'insieme di partenza; e qualche strumento per iniziare a lavorare su me stesso.

Come detto, il desiderio di tessere relazioni buone mi appartiene, ne ho sempre avuto bisogno, ne ho sempre compreso l'importanza per il mio modo di essere⁴⁹. Sì, sono fermamente convinto che possa fare la differenza sia nella cura delle relazioni familiari e amicali che nella gestione del *team* di lavoro⁵⁰. Ma la sfida si giocherà, oltre che sul terreno delle consapevolezze, anche su quello - più complesso - delle motivazioni, delle scelte e dell'azione.

Quanta attenzione, quante energie spese e indirizzate negli anni in questa direzione: mi sono messo in gioco e mi sono inevitabilmente angustiato. E quanto tempo impiegato trascurando che la miglior modalità per comprendere e gestire ciò che mi ruota intorno, rimanendo in equilibrio, consiste probabilmente nel saper comprendere in primo luogo chi io sia davvero e nel saper governare *la mia rotta*; che la direzione nella quale davvero posso trovare il modo per provare a restituire quanto ricevuto porta dritta nel

⁴⁹ A differenza, ad esempio, della mia gemella Cristina, che - molto serenamente ed in buon dialogo con se stessa - non ha mai fatto dell'espansività la sua cifra.

⁵⁰ Goleman D., *Emotional Intelligence*, 1995, parla testualmente di capacità di “dirigere con il cuore”.

mio più profondo sentire, per poi aprirsi all'incontro significativo con le comunità in cui vivo.

Tessere e coltivare relazioni buone costituisce la chiave per l'obiettivo più alto: contribuire a realizzare un ambiente adeguato alla messa in *sicurezza psicologica* ed esistenziale del giovane, per accoglierlo nel migliore dei modi nel suo approccio ad un'esperienza sportiva piena, appagante, liberante. È una convinzione forte che posso potenziare, arricchire e... mettere a terra.

Lo stesso stile, peraltro, se portato sul terreno delle relazioni adulte e del funzionamento del team di lavoro, *genera* anche un vero e proprio *valore*⁵¹ anche economicamente monetizzabile: è un tema ormai noto e studiato nella valutazione della *performance* aziendale⁵². La relazione buona, dunque, è un valore *ex se*: condividere emozioni e conoscenze, esperienze e valori, e costruire legami di qualità: quale modo migliore per *generare nuovo valore*?

Riflessioni a caso.

Generare: significa (penso alla mia esperienza di papà) sognare, contribuire a creare, accompagnare, congedare per lasciar volare. Posso farlo io (sarebbe già tanto) e posso provare a testimoniare (Nota 8) ai miei

⁵¹ Sull'analisi che mette in relazione il clima lavorativo e le prestazioni sul posto di lavoro, si veda McClelland D., *Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews*, in *Psychological Science*, 1998; vedi anche Williams D., *Leadership for the 21st Century: Life Insurance Leadership Study*, LOMA/Hay Group, 1995.

⁵² Esiste una nuova generazione di imprenditori che non guarda solo ai risultati economico finanziari, ma misura anche il valore dell'impatto ambientale e sociale delle proprie scelte imprenditoriali. Il tema riguarda i concetti di *generatività e impatto*. Esistono quattro variabili, secondo questa riflessione, in grado di fare la differenza all'interno delle aziende, creando valore economico: *team working*, capacità di coinvolgere gli *stakeholders*, attenzione al welfare aziendale e abilità nel relazionarsi con il territorio; si tratta di valori, come detto, economicamente valutabili.

compagni di viaggio, adulti e giovani. Magari ci scappa pure che riesca a contagiare qualcuno.

Potrei affrontare il tentativo di ispirare in prima istanza proprio gli adulti che incroceranno la strada dei ragazzi, cominciando dall'ambiente in cui mi muovo, per provare successivamente a contagiare altre agenzie educative. La sfida è complicata e spesso compromessa da un vecchio retaggio: questo modo di ragionare è tipico degli uomini fragili, troppo buoni, poco intraprendenti ed altri *bias* simili. Dai, sappiamo che il senso è ovviamente (s)valutativo e spregiativo, e ci parla di persone senza *sostanza*, prive dei vecchi, cari *attributi*.

Per accompagnare il giovane in un percorso di formazione significativo, la strada forse risiede proprio nel *generare* in lui il desiderio di essere e di realizzare. Per arrivare a questo, è necessario creare intorno a lui un ambiente ricco di fiducia e di stimoli, sereno e vitale, un *grembo che generi* il giovane ad obiettivi di senso alti e solidi.

Se voglio rendere concreta questa idea, credo che lo sforzo più urgente riguardi il contagio formativo degli adulti, gli educatori che quei ragazzi - per i quali desidero una sicurezza psicologica *concreta, reale, tangibile* - incroceranno nel loro percorso sportivo. Sono prima di tutto loro, gli adulti, che incarnano quel concetto di ambiente, di comunità su cui sto riflettendo, che lo colorano di uno stile che può essere caldo e accogliente oppure, un attimo dopo, freddo e militare.

È da loro, dalla loro formazione, dal loro contagio che è necessario prendere le mosse.

6. La leadership. Dal sospetto all'intrigo.

Per dare risposte concrete alle domande appena poste, devo azzardare il passo successivo nello studio della figura del responsabile settore giovanile, che riguarda un aspetto caratterizzante l'efficacia della sua azione: le competenze che riguardano la sua *leadership*.

Concetto che affronto con sospetto e con una certa timidezza: ho spesso confuso il *leader*, per mia ignoranza, con uno sbruffoncello in perfetta forma fisica, bellissimo, in completo gessato taglia slim, camicia bianca con colletto pronunciato, abbronzato e con un abbagliante occhiale alla moda. *Bias...* o senso di inadeguatezza... *chi può dirlo*.

Mi sono redento sul senso e sul significato della *leadership* in età già avanzata quando, abbandonando la mia superficiale diffidenza sul tema, l'ho approfondito (**Nota 9**).

Chiariamo subito: anche nell'esercizio della *leadership* va superata la dicotomia tra cuore e mente, tra emozione e razionalità, ormai abbandonata dalle neuroscienze. Come spiega Daniela Lucangeli, la persona è centro vitale che apprende e si forma *olisticamente*; lo fa con la mente, sì, ma anche grazie ad uno sguardo, ascoltando una voce e il suo tono, apprezzando e godendosi il tocco di un amico. Dobbiamo passare dall'idea di cura intesa come momento legato ad una patologia o a una difficoltà, a quella di *cura* nel senso del verbo inglese *take care: mi stai a cuore*⁵³.

⁵³ È questo l'approdo della riflessione di Daniela Lucangeli. Per tutti, si vedano Lucangeli D. - Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Mondadori, 2019; Lucangeli L., *Il tempo del Noi. Giganti del pensiero che ci hanno indicato la via*, Mondadori, 2022; Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive*

Mi viene detto che sono un leader *affiliativo* e un *battistrada*. Ovviamente, mi fido: chi me lo dice utilizza strumenti di rilevazione di comprovata efficacia. Mi spiegano che ho una buona attitudine alla promozione di relazioni amichevoli tra i collaboratori, che non sono enfatico nel porre obiettivi, nel fornire direttive e nell'esigere standard di rendimento elevati (*low profile*, leggerezza: sì, mi calza). Ah: ho anche una buona attenzione alle persone che mi circondano e al loro benessere, favorisco rapporti flessibili, non mi piace discutere e irrigidire le posizioni, ma come sempre poi passo per quello *troppo buono*. È uno stile che non basta, da solo: nelle situazioni di conflitto o caratterizzate dalla complessità paga poco, come paga poco con chi non è interessato a tessere relazioni buone. Devo integrarlo con altri stili.

Potrebbe soccorrere lo stile *battistrada*... vediamo... il battistrada guida con l'esempio, sembrerebbe avere standard molto elevati, è un lupo solitario diffidente rispetto alla delega, severo ed esigente con i collaboratori, interventista, tendenzialmente stressato.

Mi pare uno stile sostanzialmente opposto rispetto a quello affiliativo, ma potrebbe non essere una pessima notizia, perché il punto di osservazione è diverso rispetto a quello che sto utilizzando. Mi spiegano, infatti, che *conviene* coltivare la più importante delle competenze del leader: la flessibilità e la capacità di adattamento al contesto, all'ambiente di riferimento. "Sei in un modo, ma devi imparare ad essere in tanti modi", le situazioni sono diverse, le

che aiutano i nostri figli ad apprendere, De Agostini, 2023; Margalit M., *Lonely children and adolescents - Self-Perceptions, Social Exclusion, and Hope*, Hoepli, 2011.

persone sono diverse, i gruppi sono variegati e richiedono stili diversi: bisogna conoscerli tutti. È questa la più importante delle lezioni.

Ancora una volta, la riflessione incalza: bisogna studiare, formarsi. E fare esperienze, passaggio ineludibile - spesso faticoso e falcidiato da sconfitte e da mancanza di linearità - che conduce all'acquisizione di competenze.

7. La sosta è finita. È ora di rimettersi in cammino.

Credo di aver individuato gli obiettivi che mi orienteranno nel rimettermi in cammino.

Sicurezza psicologica è una locuzione fredda (e invito chi può farlo a scaldarla un po'), certamente insufficiente, ma può aiutarmi a sintetizzare e a mettere ordine.

Sicurezza psicologica: ne abbiamo bisogno tutti, giovani e adulti. Ci muoviamo nella fluidità e negli inganni di un contesto V.U.C.A., forse già diventato B.A.N.I.

“Deve” (me lo pongo come un obiettivo, lo sento come una responsabilità) caratterizzare gli ambienti nei quali avrò la possibilità di muovermi e operare. Con pazienza e con particolare attenzione a conservare una sincera umiltà, tenterò di promuovere ambienti caldi, caratterizzati da relazioni buone e dalla presenza di tutte le condizioni utili affinché gli adulti possano davvero testimoniare (e, in questo modo, trasmettere) valori concreti, che possano favorire relazioni calde e buone, in grado di contribuire ad un benessere che diventi fiero antagonista della società permeata da fragilità, paure, incertezze.

È un'urgenza che, secondo Daniela Lucangeli, costituisce una vera e propria emergenza educativa di questo tempo. È un'emergenza che ha a che fare con le modalità con le quali noi adulti ci stiamo occupando del futuro del meglio nella nostra *humanitas*: i giovani, dai più piccoli ai più grandi (**Nota 10**).

Aggiungo: è un'emergenza culturale che, proprio perché coinvolge noi adulti, impone alla *comunità sociale* una riflessione di responsabilità perché, quando si fa *comunità educante*, non può non discernere sulla bontà delle scelte educative pensate per i giovani. Ne siamo responsabili e ce ne dobbiamo fare carico, promuovendo la complicità educativa e sociale tra agenzie educative di riferimento (genitori, scuola, sport, comunità parrocchiali e sociali, e via dicendo), fondata sulla formazione personale (unica vera *garanzia di qualità*) e su un concetto maturo di comprensione, una comprensione di senso che diventa discernimento in vista della cura del prossimo, dal collaboratore al dipendente, dai figli propri ai figli degli altri, da chi si pone al servizio a chi di questo servizio beneficia. L'ambiente è in sicurezza se poggia sulle solide fondamenta della condivisione di idee e di iniziative tra gli adulti, destinate a dare risposte alle fragilità, alle insicurezze, alle ansie, ai sensi di inadeguatezza dei giovani; in definitiva, se si giova di una *relazione matura tra educatori*.

L'ambiente, la comunità in cui cresce il giovane diventa *grembo che genera* solo se ed in quanto l'adulto se ne prenda cura, consapevole di avere la responsabilità di accompagnare giovani creature che le famiglie gli affidano in un percorso di scoperta e di sviluppo delle proprie potenzialità e del proprio valore.

Se gli adulti non saranno in grado di concretizzare una complicità educativa che li leghi e li appassioni, e che conservi sullo sfondo il *prendersi cura* dei ragazzi, difficilmente l'idea di cui sto parlando potrà essere *messa a terra*. Già, perché in tutto questo l'educatore sportivo - adulto significativo - è il

custode che veglia sui sogni dei ragazzi (il meglio del nostro futuro), sui loro bisogni di affermazione e di conferme, sui loro talenti e sulle loro aspirazioni.

L'ultima riflessione, allora, riguarda proprio il compito (e la responsabilità) dell'educatore che vorrebbe (e dovrebbe) essere *significativo* nell'incrociare la vita dei ragazzi che gli sono affidati: mi ci metto inevitabilmente anch'io. La nostra incapacità di comprendere questa responsabilità, ingannati dalle nostre incompetenze, distolti dalle nostre fragilità, travolti dalla frammentazione e dal volatile disordine di questi tempi, costituiscono pericoli concreti per la salute e la sicurezza psicologica dei giovani, e per lo sviluppo del loro talento sociale⁵⁴.

Il mio sogno di papà, di allenatore e - perché no? - di Responsabile di settore giovanile del 2030, è quello di vedere crescere giovani sereni⁵⁵, in grado di vivere con equilibrio il rapporto con l'errore (**Nota 11**) e con le piccole grandi sconfitte, capaci proprio per questo di mettersi in gioco con coraggio⁵⁶, avvezzi ad una sana e auto-efficace autonomia e autodeterminazione, abituati a dare *feedback* chiari e consapevoli e a riceverne con curiosità e senza diffidenze o timori, aperti e curiosi nella relazione educativa con l'adulto, costruttori di relazioni buone coi compagni.

⁵⁴ Secondo Henriques J.B. – Davidson R.J., *Brain Electrical Asymmetries During Cognitive Task Performance in Depressed and Nondepressed Subjects*, in *Biological Psychiatry*, 1997, il disagio emotivo compromette l'empatia e il talento sociale.

⁵⁵ Per Fisher C.D. - Noble C.S., *Affect and Performance: A Within Persons Analysis*, 2000, le emozioni rispecchiano la qualità della vita lavorativa.

⁵⁶ Sugli effetti paralizzanti dei diversi livelli di stress dovuti ad ansia da prestazione e ad eccesso di responsabilizzazione, si veda Noteboom J.T. et al., *Activation of the Arousal Response and Impairment of Performance Increase with Anxiety and Stressor Intensity*, in *Journal of Applied Physiology*, 2001.

Me ne sento responsabile come padre, come allenatore, come adulto.

E se l'allenatore, nella relazione educativa con i giovani, è un interlocutore privilegiato (**Nota 12**), il responsabile del settore giovanile ne può essere davvero il regista: è il custode della visione e il garante della missione, dell'ambiente e del progetto, delle persone e dei valori, dell'azione e degli strumenti.

Mi interessa. Mi intriga. Mi piace.

Non dipenderà solo da me, lo so: tutti i protagonisti dello scenario in cui ritornerò a muovermi (giovani e adulti) verranno da percorsi, esperienze, vissuti diversi. Ciascuno di loro è un mondo unico, con un particolarissimo *background* familiare, culturale, sociale, educativo che non può non essere conosciuto e considerato.

Ma sono deciso ad agire.

Partirò da me. Proverò a contagiare gli adulti significativi che incontrerò⁵⁷: genitori, operatori dello sport, interlocutori di altre agenzie educative. Proverò ad essere testimone di uno stile che può e deve essere sostenuto; cercherò di esserlo soprattutto nelle “sconfitte”, in occasione dei conflitti, affrontando quelle difficoltà che insinuano il dubbio. E cercherò di muovere leve di facile comprensione e persuasione (**Nota 13**), utilizzando se

⁵⁷ Su stati d'animo, contagio emotivo e *performance* sul posto di lavoro, si veda Barsade S. - Gibson D.E., *Group Emotion: A View from the Top and Bottom* in D. Gruenfeld et al. (a cura di), *Research on Managing Groups and Teams*, JAI Press, 1998.

necessario (questo è un insegnamento *furbo* che una persona che ho incontrato nella mia sosta mi ha regalato) anche frasi accattivanti come *conviene fare così*.

Ai ragazzi continuerò a chiedere di sorridere e di godere della bellezza e del divertimento del gioco e di tutto quanto può insegnare loro, sapendo che lo potranno fare solo se noi adulti, per primi, saremo davvero i sereni e lungimiranti accompagnatori e custodi del loro benessere, presente e futuro⁵⁸.

⁵⁸ Sul miglioramento del clima di servizio come garanzia di maggiori introiti, di veda Spencer L., *L'intelligenza emotiva nelle organizzazioni*, 2001.

Capitolo II
Approfondimento

Nota 1. Il mindset.

Al di là del nostro DNA e delle nostre predisposizioni individuali, uno degli aspetti meglio predittivi del nostro successo è la nostra *forma mentis* (o *mindset*) perché attraverso di essa possiamo riuscire a influire in modo significativo sulle nostre capacità attuali e future.

È questa la riflessione della psicologa Carol Dweck, che mette a fuoco due assetti mentali specifici e diffusi⁵⁹, che possono essere individuati nelle relazioni interpersonali, nell'ambito lavorativo, in quello genitoriale e, infine, in quello sportivo; e dimostra come uno sia indubbiamente migliore dell'altro.

Si tratta del *mindset* statico e del *mindset* dinamico.

I punti chiave della riflessione che conduce Carol Dweck sono tre.

1) La differenza tra il *mindset* statico e il *mindset* dinamico. Possiamo leggere le critiche che ci vengono rivolte come un segno della nostra inadeguatezza oppure cercare di capire come utilizzarle per migliorarci. Nel primo caso adottiamo un *mindset* statico e gli altri diventano giudici spietati nei nostri confronti. Nel secondo caso, adottiamo invece un *mindset* dinamico e chi critica diventa un alleato nella ricerca della crescita personale. Secondo Carol Dweck, questo è l'esempio di come il *mindset* influenzi direttamente la qualità della vita. Nella sua riflessione, chi sposa un *mindset* statico crede che le qualità e le caratteristiche delle persone siano scolpite nella pietra e sarà

⁵⁹ Dweck C.S., *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*, FrancoAngeli, 2023.

sempre costretto a dimostrare agli altri di possederle⁶⁰; chi, invece, sposa un *mindset* dinamico, vedrà le intelligenze, le qualità e le abilità come qualità che possono esse acquisite, che attraverso l'impegno e la costanza si possono raggiungere.

2) Si pensi ai temi del successo o del talento. La *forma mentis* statica considera il talento una capacità innata. Il corollario è che la richiesta di aiuto suona come un'ammissione di debolezza. Il *mindset* dinamico, invece, si concentra su come esprimere al meglio il proprio potenziale: il successo, in quest'ottica, non è ottenere buone valutazioni o primeggiare, ma risiede nel mettersi in gioco di continuo, sfida dopo sfida. Se le sfide andranno bene o male, è un problema secondario: il loro esito non definisce l'identità della persona, perché il focus non è sul risultato ma sul processo e sull'impegno sotteso al risultato⁶¹.

3) Il terzo punto riguarda il rapporto tra i giovani e le etichette positive. Siamo sempre messi in guardia rispetto a non dover dare etichette negative ai giovani; ma cosa dire delle etichette positive? Secondo l'autrice, va fatta attenzione quando facciamo dei complimenti ai giovani, perché convincerli di essere super intelligenti e super talentuosi rischia di farli sentire soltanto più

⁶⁰ Dweck C.S., *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*, cit.: "Credere che le vostre qualità siano scolpite nella pietra (il mindset statico) crea l'impellente necessità di mettervi ininterrottamente alla prova. Se disponete di un certo grado di intelligenza di personalità e di carattere morale sareste davvero bene a dimostrare che si tratta di un grado sufficientemente elevato. Non è affatto consigliabile sembrare o sentirsi carenti di queste caratteristiche fondamentali".

⁶¹ Così Shenk D., *The Genius in All of Us: New Insights into Genetics, Talent, and IQ*, 2011.

stupidi: appena qualcosa andasse storto, infatti, inizierebbero a dubitare di loro stessi e a temere di esporsi.

Il vero dono da fare ai giovani è insegnare loro ad appassionarsi alle sfide, ad incuriosirsi degli errori e a gioire degli sforzi, liberandoli in questo modo dalla schiavitù delle lodi e delle motivazioni estrinseche. Secondo questa impostazione, ognuno - corpo e cervello, nella loro funzionalità fisiologica e anatomica - diventa ciò che sceglie di fare o di pensare.

La strategia educativa, dunque, non dovrebbe enfatizzare la lode della loro intelligenza e il loro talento, ma l'impegno profuso per ciò che hanno realizzato con costanza, impegno e fatica, perché il mondo - a ben vedere - non si suddivide tra deboli o forti, o tra chi ha successo e chi fallisce, ma tra chi apprende e chi no⁶².

“Con centinaia di bambini con difficoltà di apprendimento, alcuni filosofi moderni sostengono che l'intelligenza di un individuo sia una quantità fissa, una quantità che non può essere cresciuta. Noi dobbiamo protestare e reagire contro questo brutale pessimismo: con l'esercizio, la formazione e soprattutto il metodo, noi riusciamo ad aumentare la nostra attenzione, la nostra memoria, la nostra capacità di giudizio, e diventare letteralmente più intelligenti di quanto fossimo in precedenza”⁶³.

⁶² Bloom J., *The Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, 1956.

⁶³ Binet A., *Les idées modernes sur les enfants*, 1909. sul tema, si veda anche Stemberg R.J., *Personalità e intelligenza. Teorie e modelli di interconnessione*, Erickson, 2000, che afferma che il principale fattore che determina la capacità delle persone di acquisire competenze non è un'abilità fissata a priori, bensì un impegno mirato.

In effetti, come afferma Gilbert Gottlieb⁶⁴, non solo la genetica e l'ambiente cooperano via via che il giovane si forma, ma la genetica ha bisogno di indicazioni dall'ambiente per lavorare in modo appropriato.

⁶⁴ Gottlieb G., *Epigenesi probabilistica. Scienza dello sviluppo*, 2007.

Nota 2. Sant'Agostino: sapientia e scientia.

Il pensiero agostiniano può essere affrontato partendo da quello che per ogni cristiano è il problema essenziale, cioè il problema del rapporto tra fede e ragione.

In sintesi⁶⁵:

- o la ragione rappresenta qualcosa di totalmente diverso rispetto alla fede, una sorta di patrimonio della cultura pagana, laddove la fede rappresenta quello della cultura cristiana, ed allora siamo di fronte a due parallele destinate a non si incontrarsi mai;

- oppure fede e ragione hanno un nesso intimo, e si tratta di capire come queste due realtà siano conciliabili.

S. Agostino affronta il problema prendendo spunto dagli esempi che gli offriva la cultura dell'epoca, rappresentati da un lato dallo Stoicismo e dall'altro dallo Scetticismo della "Media" e della "Nuova Accademia". Queste due scuole danno due risposte, circa il problema del rapporto dell'uomo di fronte alla Verità, apparentemente antitetiche; la risposta stoica è che, se esiste un *Logos* universale di cui tutto partecipa e se, quindi, la ragione degli uomini è un frammento di questo *Logos*, essa ha la capacità di conoscere integralmente la Verità. È una risposta di taglio dogmatico: la Verità costituisce un oggetto che la ragione può conoscere, quindi è totalmente riducibile all'individuo.

⁶⁵ Todescan F., *Il giusnaturalismo di S. Agostino*, in *Etica e Politica*, EUT Edizioni, 2014.

Gli Scettici fanno il discorso diametralmente opposto: anziché affermare che la ragione può conoscere totalmente la Verità, sostengono la radicale impotenza dell'uomo.

Sono due risposte di contenuto opposto: l'una pretende tutto, l'altra nulla. Eppure, S. Agostino si accorge che queste due posizioni antitetiche sono caratterizzate da un comune presupposto: è sempre la ragione che può dare la risposta definitiva sul rapporto tra ragione e Verità, sia che il vero possa essere sempre conosciuto dalla ragione, sia che non possa esserlo mai.

S. Agostino combatte queste due posizioni e segue una terza via, criticamente coerente: la ragione dell'uomo non può né affermare la totale conoscenza della Verità (dogmatismo) né negare ogni conoscenza della Verità (scetticismo). Bisogna evitare le secche tanto del dogmatismo, quanto dello scetticismo.

E qual è la strada che la ragione deve criticamente percorrere? Essa deve partire, per non cadere nell'astrattezza, dalla condizione esistenziale dell'uomo, caratterizzata da due atteggiamenti che devono sempre essere tenuti presenti: da un lato bisogna riconoscere che, se l'uomo muove alla ricerca della Verità, allora dipende dalla Verità e la Verità costituisce il fondamento dello stesso ricercare. L'uomo deve riconoscere l'esistenza di una Verità assoluta, ma il riconoscimento di questa Verità assoluta non deve accompagnarsi alla pretesa del possesso esaustivo, ma solo della dipendenza da questa Verità. Quindi, la situazione costitutiva dell'uomo è quella della ricerca della Verità: o l'uomo riesce a mantenersi in questa situazione,

estremamente dinamica, della continua ricerca del vero, senza rinchiudersi nella pretesa del suo possesso esaustivo oppure, inevitabilmente, a seconda che la risposta sia positiva o negativa, cade nelle secche del dogmatismo o dello scetticismo⁶⁶.

Fatta questa premessa, l'*essere-nel-mondo* dell'uomo si articola, secondo S. Agostino, attraverso due momenti ugualmente essenziali.

L'uomo, anzitutto, deve prendere atto della realtà circostante: è quello che S. Agostino chiama il *progressus*. L'uomo, in un primo momento, deve *uscire da sé*, per rendersi conto concretamente della realtà; ma il suo conoscere non può arrestarsi poi a questo *progressus*, perché rimarrebbe sterile. Il vero conoscere esige che, presa conoscenza della realtà fuori di sé, ci sia poi un principio unificante attraverso il quale l'uomo sappia vagliare e giudicare la realtà esteriore. Questo criterio di giudizio non gli viene offerto dalla realtà, contingente e molteplice: è necessario che l'uomo *rientri in se stesso* (*regressus*), perché nella propria interiorità l'uomo può trovare il momento unificatore, che lungi dal negare, lo aiuta veramente ad *intelligere* (*intus legere*) il molteplice.

Progressus e *regressus*: uscita dell'uomo da sé - e quindi non chiusura dell'uomo in sé - ma apertura totale alla realtà e alla molteplicità dei problemi, per poi rientrare nella propria interiorità, per trovare il criterio unificatore attraverso il quale giudicare questa realtà. *Progressus* e *regressus* si saldano a questo punto con la prospettiva della trascendenza. La presa di coscienza dei

⁶⁶ Cavalla F., *Scientia, sapientia ed esperienza sociale, I: La ricerca della Verità come fondamento del pensiero giuridico-politico di S. Agostino*, Padova, 1974.

problemi implica necessariamente il riferimento a una Verità Assoluta, a valori assoluti, solo nei confronti dei quali l'esperienza acquista un senso.

Ecco che allora *progressus* e *regressus* si trasfondono nell'altro duplice atteggiamento agostiniano: *sapientia* e *scientia*. Da un lato, la conoscenza dell'uomo non può prescindere dall'incontro con tutta la realtà circostante: è il momento della *scientia*; dall'altro, l'incontro con la realtà, la *scientia*, sarebbe monco se non si accoppiasse indissolubilmente con l'atteggiamento sapienziale, cioè con la consapevolezza dell'esistenza di una Verità Eterna⁶⁷.

⁶⁷ Trapè A., *Introduzione generale a sant'Agostino*, a cura di Monteverde F., 2006.

Nota 3. Γνῶθι σαυτὸν, conosci te stesso.

Un'iscrizione posta all'ingresso dell'oracolo di Delfi recitava: γνῶθι σαυτὸν, cioè *conosci te stesso*. La massima sarebbe poi stata tradotta nel latino *nosce te ipsum*.

La storia di questa massima si intreccia con la vita di numerosi celebri uomini e di fatto ha rivoluzionato per sempre la filosofia occidentale. Quello che potrebbe sembrare un semplice invito ad indagare dentro se stessi, è in verità un'indicazione esoterica che l'oracolo di Apollo dava al viandante ancor prima di giungere alla presenza della Pizia⁶⁸. Quel *gnōthi sautòn* posto all'ingresso era tanto una promessa quanto un avvertimento: colui che desiderava conoscere il futuro, doveva ricercare la vera conoscenza dentro se stesso, affidandosi alla divinità oracolare. Non c'è conoscenza senza introspezione, non c'è sapere che non stia già dentro di noi.

Tra gli uomini che si recarono all'oracolo vi fu anche Socrate.

Socrate era convinto che la conoscenza fosse già dentro di noi e che attraverso un particolare metodo di dialogo (chiamato *maieutica*) essa potesse emergere da ogni persona, nobile o schiavo che fosse. Ogni uomo aveva, per Socrate, una conoscenza latente all'interno della sua anima, che poteva emergere attraverso l'introspezione, il dialogo, l'ironia. Questi tre metodi socratici erano gli strumenti, nelle mani del filosofo e del pensatore, per risvegliare la conoscenza, per applicare quel *conosci te stesso* che l'Oracolo professava.

⁶⁸ La Pizia era la sacerdotessa che a Delfi recitava i responsi, i vaticini di Apollo Pizio.

Nota 4. Intelligenza emotiva e leadership emotiva.

L'intelligenza emotiva, concetto introdotto da Daniel Goleman, psicologo e giornalista statunitense, nel suo libro del 1995 intitolato *Emotional Intelligence*, rappresenta la capacità di comprendere, gestire ed esprimere le proprie emozioni, nonché di percepire e influenzare le emozioni degli altri. Negli ultimi decenni, l'interesse per l'intelligenza emotiva è cresciuto in modo significativo, poiché numerosi studi hanno dimostrato il suo impatto positivo sul benessere individuale e sociale.

Goleman, nel suo studio, traccia un percorso di comprensione sull'importanza delle abilità e delle competenze emotive nel conseguimento del successo personale e professionale: secondo l'autore, le abilità emotive come l'autoconsapevolezza, l'autoregolazione, l'empatia e le abilità sociali sono essenziali tanto quanto il quoziente intellettivo tradizionale. Esplora anche il modo in cui queste competenze possono essere sviluppate e migliorate, offrendo esempi pratici e studi di casi. La riflessione di Goleman conduce ad affermare che l'equilibrio tra intelligenza emotiva e intelligenza cognitiva è cruciale per una vita soddisfacente e di successo.

L'intelligenza emotiva riveste un ruolo fondamentale nella nostra vita, tanto da essere persino più importante del quoziente di intelligenza: ci permette di capire e controllare le nostre emozioni, migliorare i nostri rapporti con gli altri, raggiungere risultati migliori a scuola e nel lavoro ed in generale vivere una vita più felice ed appagante.

La tesi di fondo di Goleman è che l'intelligenza emotiva riveste un ruolo fondamentale nella nostra vita, tanto da essere persino più importante del quoziente di intelligenza. Per essere più precisi, secondo Goleman il quoziente intellettivo contribuisce solo per il 20% al successo personale e professionale. Il restante 80% è determinato dalla cosiddetta *intelligenza emotiva*, che si fonda sulle capacità di:

- motivare sé stessi e di perseguire un obiettivo nonostante le difficoltà;
- controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione;
- comprendere e gestire i propri stati d'animo;
- essere empatici con gli altri;
- essere ottimisti.

È quanto fu rilevato alla fine di uno studio che coinvolse 95 studenti di Harvard: una volta raggiunta la mezza età, gli ex studenti più brillanti ed intelligenti non avevano avuto un particolare successo nella vita e aspetto più importante non si sentivano più felici rispetto agli ex studenti più mediocri⁶⁹. Altri studi supportano questa tesi, ribadendo che le persone dotate di grande intelligenza emotiva si trovano avvantaggiate e hanno maggiore probabilità di essere felici ed efficaci nella vita.

⁶⁹ Goleman D., *Intelligenza sociale*, 2006; Vaillant G.E., *Adaptation to Life*, Harvard University Press, 1977.

Il primo passo per farlo è lavorare sulla propria autoconsapevolezza, la chiave di volta dell'intelligenza emotiva⁷⁰: si tratta della “consapevolezza dei propri sentimenti nel momento stesso in cui essi si presentano”⁷¹. Se vogliamo controllare sentimenti e stati d'animo, dobbiamo innanzitutto comprenderli.

Il passaggio successivo conduce al cuore della riflessione di Goleman: la correlazione tra intelligenza emotiva e prestazioni di alto livello. Per Goleman, l'intelligenza emotiva è il vero segreto di coloro che raggiungono l'eccellenza nel proprio campo. La psicologia moderna ha dimostrato l'esistenza di un nesso tra il numero di ore di pratica ed i risultati raggiunti⁷² e si è giunti alla famosa regola delle 10.000 ore.

In estrema sintesi, questo è l'*iter* logico seguito da Goleman:

- le persone che ottengono risultati di livello assoluto sin dall'infanzia riescono a sopportare un duro addestramento; un violinista che volesse raggiungere l'eccellenza all'età di 20 anni dovrebbe dedicare alla pratica del suo strumento molte ore al giorno, tutti i giorni, sin da bambino;
- solo coloro che possiedono le doti della perseveranza e della capacità di conservare l'entusiasmo nonostante i fallimenti possono riuscirci;

⁷⁰ Goleman D., *La meditazione come cura. Una nuova scienza per guarire corpo, mente e cervello*, 2017.

⁷¹ Goleman D., *Intelligenza emotiva*, BL Libri, 2000.

⁷² Si tratta della nota regola delle 10.000 ore teorizzata da Anders Ericsson K. - Krampe R.T. - Tesch-Romer C., *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*, in *Psychological Review*, 1993. Gladwell M., nel suo approfondimento *Fuoriclasse: Storia naturale del successo*, Mondadori (2014), ha semplificato le conclusioni di K. A. Ericsson, affermando che per diventare un esperto nel proprio campo fosse necessario praticare per almeno 10.000 ore.

- perseveranza e capacità di conservare l'entusiasmo sono i tratti costitutivi dell'intelligenza emotiva⁷³.

Questo permette di sviluppare un'altra capacità che risulterà fondamentale per la riuscita del percorso diretto al successo personale: quella di resistere agli impulsi e rimandare la gratificazione. Goleman cita a supporto il famoso esperimento dei marshmallows⁷⁴. Ad alcuni bambini era stato chiesto di scegliere tra *una caramella subito* e *due caramelle tra un po'*. Solo il 30% dei bambini era riuscito a resistere all'impulso di mangiare una caramella immediatamente. Ebbene, gli autori dello studio scoprirono, seguendo questi bambini nel tempo, che quel 30% che era riuscito a resistere all'impulso di mangiare subito una caramella aveva ottenuto migliori risultati nello studio e nella vita.

Un altro tratto costitutivo dell'intelligenza emotiva è l'*empatia*, ossia la capacità di comprendere i sentimenti degli altri. Si tratta di una capacità estremamente importante per avere buone relazioni con altre persone, tanto che uno studio realizzato su un campione di studenti americani⁷⁵ aveva concluso che la capacità di interpretare i sentimenti espressi in modo non verbale permette non solo di essere più amati tra i compagni di scuola, ma anche di ottenere risultati scolastici migliori, indipendentemente dal quoziente

⁷³ Si veda anche Duckworth A., *Grinta. Il potere della persuasione e della perseveranza*, Giunti Psychometrics, 2017: il segreto, secondo l'autrice, per raggiungere risultati di alto livello non è tanto il talento ma quella miscela di passione e perseveranza: per l'appunto, la "grinta".

⁷⁴ Shoda Y. - Mischel W. - Peake, P.K., *Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions*, in Developmental Psychology, 1990.

⁷⁵ Nowicki S. - Duke M.P., *Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy scale*, in J Nonverbal Behav, 1994.

intellettivo. Essere empatici consente, infatti, di mettersi nei panni dell'altro per capirne i sentimenti, i disagi e le sofferenze, atteggiamento naturalmente gradito da qualunque interlocutore; è per questo che l'empatia è fondamentale per stabilire relazioni interpersonali di migliore qualità.

A questo riguardo, continua la riflessione di Goleman, l'intelligenza emotiva può dare ottimi risultati nei rapporti di coppia, dato che è assodato che molti problemi che l'affliggono sono causati proprio dalle differenze tra il mondo emozionale dei componenti la coppia. Queste differenze si creano già da bambini, quale conseguenza dell'educazione e dall'esempio forniti dai genitori. In proposito, Goleman rileva che le bambine sviluppano precocemente una forma di intelligenza emotiva che consente loro di avere una buona lettura degli stati d'animo altrui e a di esprimere compiutamente i propri sentimenti. Al contrario, i maschi coltivano rapidamente la strategia di minimizzare o nascondere alcune emozioni che rifuggono, come la vulnerabilità, la paura o il senso di colpa.

Un altro ambito in cui l'intelligenza emotiva si rivela determinante è il lavoro⁷⁶: in questo senso, permette di interagire in modo efficace con gli altri, in particolare nella gestione dei *feedback*. Da un lato, il manager o leader deve imparare a fornire feedback costruttivi, in grado di motivare chi li riceve a fare meglio; dall'altro, chi riceve il *feedback* dev'essere capace di non assumere un atteggiamento di diffidenza difensiva, resistendo alla tentazione di considerarlo un attacco personale ma, al contrario, accogliendolo come

⁷⁶ Vedi ancora, sul tema di dirigere con il cuore, Goleman D., *Emotional Intelligence*, 1995; si veda anche Pescosolido A.T., *Emotional Intensity in Groups*, 2000.

un'opportunità per approfondire la collaborazione e per migliorarsi. In entrambi casi, la chiave è possedere una buona dose di intelligenza emotiva.

L'ultimo passaggio della riflessione di Goleman riguarda la comunità sociale⁷⁷: essa possiede una sorta di Q.I. collettivo, dato dalla somma totale dei talenti delle persone coinvolte. Ma affinché questo Q.I. si esprima efficacemente, è necessario che esista un'armonia sociale all'interno del gruppo. E tale armonia è facilitata dall'intelligenza emotiva dei suoi componenti. È proprio questa capacità di funzionare armonicamente a rendere un gruppo produttivo ed efficace.

L'invito di Goleman agli adulti, in particolare ai genitori, è di attivarsi in vista di quella che definisce l' "alfabetizzazione emozionale" dei propri figli, diretta ad aumentarne l'intelligenza emotiva mediante l'abitudine a capire i propri sentimenti, a gestire i propri stati d'animo e ad acquisire le competenze emotive fondamentali. Un costante lavoro sulla loro intelligenza emotiva è importante in primo luogo per la loro felicità, perché permette di combattere le emozioni negative e di raggiungere risultati di rilievo nella vita.

⁷⁷ Goleman D., *Emotional Intelligence*, cit.

Nota 5. La self leadership.

La self leadership e l'intelligenza emotiva sono strettamente correlate.

La *self leadership* è la capacità di gestire in modo efficace se stessi, le proprie emozioni, ed è competenza che richiede un alto livello di intelligenza emotiva. L'intelligenza emotiva abbraccia, come visto, la consapevolezza delle proprie emozioni, la capacità di controllarle e gestirle, la capacità di percepire le emozioni degli altri e di rispondere in modo appropriato. Entrambi i concetti si concentrano sulla capacità di comprendere e gestire le emozioni per raggiungere obiettivi personali e professionali.

La *leadership* è la capacità di ispirare e guidare le persone a migliorare se stesse e a raggiungere i loro obiettivi. Ma la *conditio sine qua non* per trasmettere in modo efficace una “visione” e i valori che la sostengono è possedere l’una e gli altri in modo profondo e consapevole. Questo atteggiamento deriva dalla capacità di riconoscere e accettare se stessi con onestà e in pienezza, ed è l'essenza della *self leadership*.

Si tratta di una competenza complessa e ricca di sfaccettature, che prende forma nella capacità di osservare se stessi con un onesto distacco, di riconoscere e governare le proprie emozioni e i propri sentimenti, e di elaborarli in maniera del tutto personale⁷⁸, per vivere il presente e guardare al futuro con lucidità e consapevolezza. Il seme dal quale germoglia è la presa di coscienza di sé, cioè quel percorso di discernimento che porta a definire e ad

⁷⁸ Daniela Lucangeli, facendo riferimento agli studi del neurofisiologo Kurt Fischer, parlerebbe di appropriazione attraverso un “*flow* da dentro a dentro”. Si veda la successiva Nota 7.

accogliere la propria natura più vera e profonda, permettendo di riconoscere e comprendere con chiarezza i diversi aspetti della propria identità (aspetti emotivi, emozionali, psicologici, antropologici, etc.) e di stabilire gli obiettivi che davvero costituiscono il senso del percorso da ciascuno intrapreso in relazione al discernimento così compiuto.

Questo processo, com'è evidente, implica anche di dover fare esperienza dei propri limiti e delle proprie fragilità, da affrontare in un percorso di contrapposizione costruttiva e serena dei propri talenti, nel tentativo di sviluppare una equilibrata fiducia in se stessi e una solida motivazione intrinseca.

A questi elementi si affiancano l'*autoregolazione* - ovvero il controllo di sé, del proprio comportamento e delle proprie azioni - e l'*empatia*, che rappresenta la chiave di volta per stabilire relazioni buone, positive e costruttive.

Tutte insieme, queste abilità permettono di sviluppare e mettere in pratica dei valori e una visione che comprende, in maniera piena e consapevole, il *qui e ora* e si pone in maniera lungimirante nei confronti del futuro.

Come accennato, il fondamento che sorregge la *self leadership* va individuato nell'intelligenza emotiva, ovvero la capacità di riconoscere e gestire emozioni e sentimenti propri e degli altri, e di farne un uso consapevole nel plasmare i propri valori e guidare le proprie azioni. Di

conseguenza, lo sviluppo delle quattro aree che costituiscono questa competenza - consapevolezza di sé, dominio di sé, empatia e abilità sociale - sta alla base del consolidamento della *self leadership*.

Tuttavia, perché questo accada, è necessario anche adottare un atteggiamento di apertura nei confronti del mondo circostante, che vuol dire essere flessibili e pronti al cambiamento⁷⁹. In altre parole, significa affrontare la realtà con un'attitudine resiliente, con la consapevolezza che ogni eventuale battuta di arresto è un'opportunità per crescere, migliorare, col il desiderio di andare oltre.

⁷⁹ L'elenco del *World Economic Forum* delle dieci competenze lavorative più importanti per il 2025 rivela che le prime nove sono tutte incentrate sul consentire ai dipendenti di navigare in situazioni importanti, sfidanti e relazionali, che si verificano regolarmente nell'ambiente di lavoro. Si tratta delle seguenti: Pensiero analitico e innovazione; Apprendimento attivo e strategie di apprendimento; Risoluzione di problemi complessi; Pensiero critico e analisi; Resilienza, tolleranza allo stress e flessibilità; Creatività, originalità e proattività; Leadership e influenza sociale; Ragionamento, problem solving e generazione di idee; Intelligenza Emotiva; Progettazione e programmazione tecnologica.

Nota 6. Il flow dell'intelligere.

Il punto è stato approfondito da Kurt Fischer, neurofisiologo della Harvard University⁸⁰.

Una qualità straordinaria dell'intelligenza è la sua plasticità: sulla base dell'utilizzo dell'*intelligere*, modifichiamo la qualità (oltre che la quantità) della nostra intelligenza. Le esperienze, in definitiva, plasmano, modificano anche plasticamente la consistenza del nostro cervello.

La parola *intelligere* ha un'accezione dinamica: indica un'azione, un'attività che va differenziata dalle concezioni passive della stessa. Secondo Kurt Fischer, la dinamica dell'azione (del *flow* dell'*intelligere*) ha tre direzioni:

- *da fuori a dentro*: ricezione delle informazioni che l'ambiente esterno trasmette;
- *da dentro a dentro*: costituisce la parte più importante di questo processo, che porta alle cortecce associative (cioè alle strutture recenti del nostro cervello) il segnale proveniente da dentro; si tratta del momento in cui le informazioni ricevute sono rielaborate, fatte proprie e restituite (*da dentro a fuori*) arricchite di "me", comprensive anche (ed ipoteticamente) dei miei errori; è la fase dell'arricchimento personale;
- *da dentro a fuori*: restituzione verso l'esterno di quanto ricevuto e rielaborato (e personalizzato).

Gli scienziati lo chiamano *flow* o flusso dell'*intelligere*, da cui nessuno è immune.

⁸⁰ In particolare, si veda Fischer K.W. - Bernstein J.H. - Immordino-Yang M.H., *Mind, brain and education in reading disorders*, in Cambridge University Press, 2007

Nota 7. Il feedback.

All'esito di un efficace processo di valutazione, coerente rispetto ai risultati attesi, che abbia scelto in modo appropriato il test migliore per osservare le prestazioni dei collaboratori, abbia individuato criteri indicatori e valori con cui andare a sintetizzare la valutazione, un elemento a forte connotazione educativa è quello del *feedback*, cioè il ritorno che arriva al collaboratore dopo il momento della valutazione.

La qualità del *feedback* è un tema centrale non solo nel processo di apprendimento ma, in generale, anche nella formazione di una relazione significativa e proficua con i propri collaboratori.

Il *feedback*, a seconda dei differenti contesti, può essere espresso individualmente al singolo collaboratore o può essere un momento collettivo: la scelta della modalità di restituzione del *feedback* rientra certamente tra le piccole-grandi competenze richieste al responsabile di un team di lavoro: è importante che il *feedback* sia sentito dai collaboratori come un elemento chiave del rapporto di fiducia, su cui investire attenzione e risorse. La qualità del *feedback*, infatti, è fortemente connessa a quella dell'esperienza nel suo complesso: è dimostrato che esiste una correlazione molto forte tra la qualità e la frequenza del *feedback* e i risultati raggiunti in ambito formativo (ma anche professionale)⁸¹.

⁸¹ Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, 2016.

Recentemente, anche Paul Ramsden⁸² ha evidenziato come esista una correlazione diretta tra la qualità percepita di un'esperienza vissuta e la frequenza del *feedback*. Sembrerebbe davvero essere l'unico *marker* stabile e significativo in questo senso.

Perché un *feedback* sia efficace, è necessario che abbia una serie di caratteristiche.

In primo luogo, deve essere frequente e tempestivo:

- *frequente*, perché è strumento di formazione e di trasmissione di valori che deve permeare continuamente la dinamica della relazione, se l'obiettivo è che diventi relazione buona⁸³;

- *tempestivo*, perché se il collaboratore si impegna e dedica il meglio di sé per realizzare una performance, è determinante che, rispetto a questa, ci sia un ritorno immediato da parte del leader: se il *feedback* è troppo procrastinato nel tempo, perde efficacia per la comprensione della qualità della prestazione e del livello nel quale il collaboratore si sta collocando rispetto alla prestazione attesa.

Ma l'elemento più importante è certamente costituito dal *sens* da attribuire al *feedback*: la restituzione, infatti, circa la prestazione del

⁸² Ramsden P., *Learning to Teach in Higher Education*, Taylor & Francis Ltd, 2003.

⁸³ Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, De Agostini, 2023; Margalit M., *Lonely childrens and adolescents - Self-Perceptions, Social Exclusion, and Hope*, Hoepli, 2011; Marzi T. - Righi S. - Ottonello S. - Cincotta M. - Viggiano M.P., *Trust at first sight: evidence from ERPs*, in Social Cognitive and Affective Neuroscience, 2014.

collaboratore può sostenere, incoraggiare, regalare fiducia o, viceversa, sottolineare i difetti, i problemi e gli errori.

Su quale sia il tipo di *feedback* più adeguato per creare una relazione proficua con i propri collaboratori ed un ambiente particolarmente produttivo, la migliore letteratura scientifica non ha alcun dubbio.

In proposito, una riflessione molto interessante è stata fatta da Carol Dweck, con il suo modello del *growing mindset*. Attraverso i suoi studi, Carol Dweck ha evidenziato come le situazioni nelle quali i leader incoraggiano la creazione di un *growing mindset*, cioè di una prospettiva di possibilità di crescita e di sviluppo delle proprie abilità, conoscenze e competenze, nei collaboratori favoriscono effettivamente il raggiungimento dei migliori risultati⁸⁴.

Sembra intuitivo, ma non è così automatico. Il tema vero riguarda la capacità del leader di tradurre un efficace *feedback* nella pratica, soprattutto in situazioni di forte stress. Non va dimenticato, infatti, che nella pratica un *giudizio* annulla ogni effetto virtuoso del *feedback*: il collaboratore, nel momento

⁸⁴ Dweck C.S., *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*, Ed. Franco Angeli, 2023: l'autrice afferma che ciò che siamo e quello che otteniamo non è solo frutto delle nostre abilità innate, ma anche del modo in cui approcciamo i nostri obiettivi. Le capacità cognitive, le attitudini di base, i punti di forza e le fragilità, gli interessi e la *forma mentis* non sono elementi ereditari e immutabili, ma possono essere modificati col tempo e con l'impegno. Il nostro percorso di formazione, il modo in cui rielaboriamo ed affrontiamo ogni momento della nostra vita, le modalità prescelte per realizzare al meglio il nostro potenziale sono frutto di un impegno deliberato. Si tratta di modellare la nostra *forma mentis*, dandole ,caratteristiche di dinamicità e di apertura al cambiamento e all'adattamento, considerando che le capacità si possono acquisire e sviluppare lungo tutta la nostra vita fino a raggiungere traguardi inaspettati. Spesso, invece, tendiamo ad assumere un atteggiamento mentale statico, che influenza tutto il nostro processo interpretativo, mettendoci in una posizione giudicante e ripetitiva, senza scampo. Al contrario, una mentalità dinamica ci porta in armonia verso azioni costruttive, di continuo apprendimento.

in cui si sente (s)valutato, non dà più alcuna importanza al *feedback* e al messaggio qualitativo che ne può conseguire⁸⁵.

Ed eccoci nuovamente al tema centrale della riflessione: il *feedback* - con tutte le implicazioni e i risvolti che reca con sé - è destinato ad essere certamente uno strumento educativo dalle molteplici potenzialità, poiché:

- permette di incidere in maniera efficace nella formazione individuale;
- costituisce anche una leva per il miglioramento della qualità delle relazioni all'interno del team di lavoro;
- è in grado di favorire il clima ideale per la messa in sicurezza (psicologica) dell'ambiente in cui si muovono gli adulti e i giovani che frequentano la società sportiva.

Sul punto, Harry Levinson, psicologo organizzativo e autore di diversi saggi, è noto per il suo lavoro sull'arte della critica. Levinson sostiene che la critica costruttiva è essenziale per la formazione individuale e la crescita personale in ambito professionale e organizzativo. Nella sua riflessione, la critica va formulata in modo obiettivo e rispettoso, e dev'essere orientato alla soluzione dei problemi anziché all'individuazione di colpe. Secondo Levinson,

⁸⁵ Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, De Agostini, 2023; il sistema di apprendimento passivo funziona secondo la formula "io insegno, tu apprendi, io verifico e valuto". Questo modello è il frutto di una involuzione pericolosa delle modalità didattiche moderne: secondo Daniela Lucangeli, il modo in cui le agenzie educative fanno oggi formazione, nella stragrande maggioranza dei casi, non prevede sistemi di valutazione, ma veri e propri sistemi di "svalutazione", termine speculare e antagonista

affinché una critica abbia effetti costruttivi, è necessario che sia specifica⁸⁶, che offra un'opzione⁸⁷, che sia formulata in presenza⁸⁸ e con sensibilità⁸⁹.

La sua visione ha influito in maniera rilevante sulle teorie della gestione delle risorse umane e nello sviluppo della *leadership*: ha fornito chiare indicazioni sulle caratteristiche di un *feedback* efficace e sull'importanza di un clima organizzativo che favorisca la crescita e l'apprendimento.

⁸⁶ Secondo Levinson, è necessario fornire specifiche dettagliate della critica, descrivendo in modo particolareggiato cosa è stato fatto bene, cosa è stato fatto male e quali siano le aspettative disattese. Dire genericamente che un lavoro "è sbagliato" o che è valutato "inidoneo", senza spiegarne la motivazione, non è sufficiente. Il destinatario della critica non la capirà e tratterà solamente il giudizio di (dis)valore, con l'ulteriore effetto di demotivarsi. La persona non deve, dunque, essere messa in discussione con giudizi di valore, e questo è vero per qualunque tipo di relazione, da quelle professionali a quelle personali.

⁸⁷ La critica deve lasciare la porta aperta ad una nuova soluzione, per non rischiare, così, la frustrazione e la demotivazione di chi la riceve. La critica costruttiva, dunque, deve dare la possibilità, a chi la riceve, di individuare le alternative che non aveva preso in considerazione o di sensibilizzarsi sulle carenze o *skills* che andrebbero potenziate. In questo modo, la critica non è fine a sé stessa.

⁸⁸ Le critiche sono efficaci se sono comunicate attraverso un'interazione diretta, di persona. Goleman sottolinea come molte persone che si sentono a disagio nel fare una critica, hanno la tendenza a rendersi questa incombenza meno gravosa inviando il messaggio per iscritto, mantenendo così la distanza. Questa pratica, tuttavia, priverà la persona criticata dell'opportunità di rispondere, di esprimere il proprio punto di vista o di chiedere un chiarimento.

⁸⁹ Si tratta di un chiaro riferimento all'empatia, un invito a sintonizzarsi con l'altro, a porsi sulla stessa lunghezza d'onda del destinatario della critica. È la piena applicazione delle abilità sociali, nell'ambito delle competenze di intelligenza emotiva.

Nota 8. La valenza educativa dell'esempio.

L'esempio è un potente strumento educativo, perché offre una dimostrazione pratica di ciò che si sta insegnando o promuovendo.

Ecco perché è così importante.

1. Concretizza i concetti: gli esempi rendono i concetti astratti più concreti e comprensibili. Vedere qualcuno in azione fornisce una visualizzazione pratica di come applicare le conoscenze teoriche nella vita reale.

2. Ispira e motiva: gli esempi di persone che hanno avuto successo possono ispirare e motivare gli altri a perseguire i propri obiettivi. Questi esempi dimostrano che, con impegno e determinazione, è possibile superare le sfide e raggiungere il successo.

3. È fonte di apprendimento sociale: gli esseri umani imparano attraverso l'osservazione e l'imitazione fin dall'infanzia. Gli esempi di comportamenti desiderabili possono essere modellati e riprodotti dagli studenti, facilitando così l'apprendimento sociale.

4. Promuove l'inclusione e la diversità: gli esempi di successo provenienti da diversi ambiti della vita e con diversi background possono promuovere l'inclusione e la diversità, mostrando che il successo non è limitato da fattori come l'etnia, il genere o lo *status* socio-economico.

5. Crea un legame emotivo: gli esempi coinvolgenti e significativi possono creare un legame emotivo con gli studenti, rendendo più probabile che ricordino e interiorizzino i concetti insegnati.

L'uso di esempi può migliorare significativamente l'apprendimento, fornendo modelli tangibili di comportamento e di successo in grado di ispirare, motivare e guidare i giovani lungo il loro percorso educativo.

Per altro verso, la stessa valenza ispiratrice è ravvisabile in ambito professionale, nelle dinamiche del *team* di lavoro, con gli stessi effetti potenzianti visti con riferimento all'apprendimento.

Nota 9. La leadership.

Il quadro di riferimento delle competenze del leader comprende una vasta gamma di abilità e capacità necessarie per guidare efficacemente un team o un'organizzazione.

Queste competenze includono leadership visionaria, capacità decisionale, comunicazione efficace, gestione del tempo, capacità di risolvere problemi, empatia, intelligenza emotiva, capacità di motivare gli altri e di gestire conflitti.

Un leader efficace è in grado di adattarsi alle sfide in continuo cambiamento e di ispirare gli altri a raggiungere obiettivi comuni.

I quattro requisiti fondamentali della *leadership*.

I quattro requisiti della *leadership* sono, secondo David McClelland, psicologo sociale e autore, è noto per il suo lavoro nell'ambito della psicologia della *leadership* e della motivazione⁹⁰:

1. Visione: un leader deve avere una visione chiara e ispirante dell'obiettivo da raggiungere, dando una direzione chiara al team o all'organizzazione.

⁹⁰ McClelland afferma che ognuno è guidato da uno di questi tre bisogni: successo, affiliazione o potere. Persone diverse sono motivate da fattori diversi, quindi comprendere cosa motiva specificamente una persona a completare un'attività può aumentare notevolmente la probabilità che completi l'incarico e lo svolga bene.

2. Integrità: la leadership richiede integrità morale e coerenza tra parole e azioni. I leader devono essere onesti, etici e affidabili.

3. Capacità di influenzare: la capacità di influenzare gli altri è essenziale per guidare con successo. Questo sottende le capacità di persuasione, di negoziazione e di costituire ispirazione per gli altri.

4. Capacità di eseguire: il leader deve essere in grado di tradurre la sua visione in azione. Questo richiede abilità nell'organizzazione, nella gestione delle risorse e nell'assunzione di decisioni efficaci.

La Primal Leadership.

Il modello di *Primal Leadership* sviluppato da Daniel Goleman, Richard Boyatzis e Annie McKee⁹¹, identifica sei stili di *leadership* principali. Questi stili riflettono le diverse strategie di comportamento adottate dai leader nelle diverse situazioni. Eccoli qui di seguito.

1. Visionario: i leader visionari ispirano e motivano gli altri attraverso una visione chiara e ispiratrice del futuro. Comunicano una direzione convincente e guidano il team verso obiettivi ambiziosi.

2. Coaching: i leader coach si concentrano sullo sviluppo personale e professionale dei membri del team. Forniscono *feedback* costruttivi, supporto e

⁹¹ Boyatzis R. - McKee A. - Goleman D., *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, 2002.

orientamento per aiutare i membri del team a raggiungere il loro pieno potenziale.

3. Affiliativo: i leader affiliativi creano un ambiente di lavoro armonioso e collaborativo. Si preoccupano delle esigenze emotive dei membri del team, promuovendo il sostegno reciproco e il senso di appartenenza.

4. Democratico: i leader democratici coinvolgono attivamente i membri del team nel processo decisionale. Favoriscono la partecipazione e il coinvolgimento di tutti, incoraggiando la creatività e l'innovazione.

5. Coercitivo: i leader coercitivi impongono direttive e decisioni senza possibilità di discussione. Sono efficaci in situazioni di emergenza o quando è necessaria una direzione chiara e immediata.

6. Autorevole: i leader autorevoli comunicano una visione chiara e convincente, e guidano il team ispirandolo attraverso il proprio esempio. Sono efficaci nel fornire una guida forte e assertiva in momenti di cambiamento o incertezza.

Ogni stile di *leadership* presenta vantaggi e svantaggi, e può essere appropriato in diverse situazioni. Questi sei stili di leadership possono essere adottati in base alle esigenze specifiche della situazione e delle caratteristiche dei membri del team, consentendo al leader di massimizzare l'efficacia della sua leadership.

Il modello di *leadership situazionale*⁹² si basa sull'idea che non esiste un'unica strategia di leadership efficace, ma che il modo migliore per guidare sia quello che si sa adattare alla situazione. I leader che adottano questo approccio valutano le esigenze dei loro collaboratori e adattano il loro stile di leadership di conseguenza.

Il contagio emotivo del leader.

Il contagio emotivo del leader⁹³ si riferisce al fenomeno in cui lo stato emotivo di un leader influisce sullo stato emotivo dei membri del team o dell'organizzazione. Questo può avvenire attraverso vari meccanismi, come l'espressione delle emozioni, il tono della voce, il linguaggio del corpo e le azioni del leader.

Se un leader trasmette emozioni positive come fiducia, ottimismo e entusiasmo, è probabile che questi sentimenti si diffondano tra i membri del team, aumentando la motivazione, l'impegno e il benessere complessivo. Al contrario, se un leader comunica emozioni negative come paura, ansia o frustrazione, queste emozioni possono essere contagiate ai membri del team, influenzando negativamente il clima e la performance.

⁹² La *leadership situazionale* è uno stile studiato e sviluppato da Kenneth Blanchard e Paul Hersey. Il termine si riferisce all'idea che è il leader, o manager, a dover adattare le sue azioni in base al livello di maturità di chi lo segue

⁹³ Il concetto di contagio emotivo è stato teorizzato principalmente da Elaine Hatfield, John T. Cacioppo, Richard L. Rapson e Robert Levenson, che l'hanno sviluppato nel loro libro del 1994 intitolato *Emotional Contagion*. In quest'opera, gli autori hanno affermato che le persone siano influenzate dalle emozioni degli altri attraverso processi comunicativi non verbali come espressioni facciali, linguaggio del corpo e tono della voce.

Il contagio emotivo del leader può avere un impatto significativo sul clima organizzativo, sul morale del team e sulla produttività complessiva. Pertanto, è importante che i leader siano consapevoli delle proprie emozioni e dell'impatto che possono avere sugli altri, cercando di trasmettere emozioni positive e costruttive per favorire un ambiente lavorativo sano e produttivo.

La teoria del contagio emotivo è stata successivamente applicata in vari campi, inclusi la psicologia sociale, la psicologia organizzativa e la *leadership*, per comprendere meglio l'interazione sociale e l'influenza reciproca delle emozioni tra individui e gruppi.

Misurare l'impatto della *leadership*.

David McClelland ha introdotto anche l'idea di misurare l'impatto della *leadership* attraverso l'analisi dei bisogni motivazionali dei leader e dei loro collaboratori e subordinati. Ha identificato tre bisogni motivazionali fondamentali:

1. bisogno di realizzazione (nAch): la tendenza a cercare il successo in attività significative e impegnative, cercando di raggiungere obiettivi di eccellenza personale;

2. bisogno di potere (nPow): la tendenza a cercare di influenzare e controllare gli altri, sia per il proprio benessere che per il bene comune;

3. bisogno di affiliazione (nAff): la tendenza a coltivare relazioni interpersonali positive e a evitare conflitti.

McClelland ha suggerito che i leader che dimostrano un alto bisogno di realizzazione sono spesso più efficaci nel motivare i loro subordinati e raggiungere risultati di alto livello. Ha anche sviluppato strumenti di valutazione, come il metodo dei *test a tema* per misurare questi bisogni motivazionali e prevedere il successo nel ruolo di leadership.

Il clima organizzativo: sei fattori chiave.

Litwin e Stinger⁹⁴, insieme a David McClelland, hanno identificato sei fattori chiave che influenzano il *clima organizzativo*.

Questi fattori sono:

1. Orientamento al compito: questo fattore riflette il grado in cui i membri del team sono orientati verso il raggiungimento degli obiettivi e delle attività specifiche dell'organizzazione. Un alto orientamento verso il compito indica un clima in cui l'accento è posto sull'efficienza, la produttività e il raggiungimento dei risultati.

2. Orientamento verso le relazioni: questo fattore riflette il grado di attenzione e supporto alle relazioni interpersonali all'interno dell'organizzazione. Un alto orientamento verso le relazioni indica un clima in

⁹⁴ Litwin G. - Stringer R., *Motivation and organizational climate*. Harvard University Press, 1968. Ma si veda anche Schneider B., *Le persone fanno il posto. Psicologia e Lavoro*, 1987.

cui le relazioni interpersonali, la collaborazione e il supporto reciproco sono valorizzati.

3. Orientamento verso il supporto: questo fattore riflette il grado di sostegno e risorse disponibili per i membri del team. Un alto orientamento verso il supporto indica un clima in cui i membri si sentono supportati, incoraggiati e assistiti nel raggiungere i propri obiettivi.

4. Orientamento verso il successo: questo fattore riflette il grado in cui l'organizzazione è orientata verso il successo e il raggiungimento di obiettivi ambiziosi. Un alto orientamento verso il successo indica un clima in cui l'organizzazione è impegnata nell'eccellenza, nell'innovazione e nel raggiungimento di risultati significativi.

5. Orientamento verso il potere: questo fattore riflette il grado di distribuzione del potere e dell'autorità all'interno dell'organizzazione. Un alto orientamento verso il potere indica un clima in cui l'autorità è concentrata in poche mani e le decisioni sono prese in modo centralizzato, mentre un basso orientamento verso il potere indica un clima caratterizzato da una maggiore distribuzione del potere e della partecipazione decisionale.

6. Orientamento verso l'affiliazione: questo fattore riflette il grado in cui i membri dell'organizzazione si identificano con l'organizzazione stessa e si sentono parte di essa. Un alto orientamento verso l'affiliazione indica un clima in cui i membri si sentono legati e identificati con l'organizzazione, mentre un

basso orientamento verso l'affiliazione indica un clima in cui i membri possono sentirsi distanti o estranei al team.

Nota 10. Riflessioni sull'urgenza di cambiare “il modo in cui ci stiamo occupando del meglio del nostro futuro”.

Gli obiettivi della formazione della nostra società sportiva finiscono per identificarsi con la sua *vision*. È dunque determinante avere innanzitutto ben chiaro “a che cosa” dobbiamo formare l'ambiente⁹⁵, ovvero gli adulti significativi che interagiscono con i ragazzi che le famiglie ci affidano, se vogliamo essere davvero *comunità educante*.

Ed in maniera altrettanto limpida e priva di opacità, va tracciato il sentiero utile a raggiungere detti obiettivi.

La riflessione sarà condotta alla luce delle evidenze psicopedagogiche più risalenti e già consolidate (sebbene spesso dimenticate)⁹⁶ e dei recenti studi neuroscientifici⁹⁷.

Poniamo dunque l'obiettivo di fondo, che sorreggerà tutti gli altri: vogliamo educare gli adulti che operano nella nostra società sportiva ad *essere*

⁹⁵ Il termine “ambiente” è qui inteso in un'accezione vagamente più ristretta rispetto a quella convenzionale. Qui è inteso quale insieme di adulti significativi e, dunque, quale *comunità educante* che opera, nel nostro caso, all'interno della società sportiva.

⁹⁶ Si veda, per tutti, Dewey J., *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, 1965, primo vero teorico della pedagogia attiva; ma non può non citarsi Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, 1949, nell'ediz. Garzanti 2017.

⁹⁷ Per rimanere in Italia, significativi sono gli studi condotti:

- sul modello della *bioeducazione* dal gruppo di ricerca guidato da Elisa Frauenfelder e Flavia Santoianni;
- sulla pedagogia dell'*integrale antropologico* delineata da Umberto Margiotta;
- sull'*enattivismo* di P. Giuseppe Rossi;
- sul modello di *didattica incarnata* di Filippo Gomez Paloma;
- sul modello della *neurodidattica* presentata da Cesare Rivoltella.

Di assoluto rilievo, poi, gli studi di Daniela Lucangeli e il suo modello di *didattica calda*, che colloca le emozioni al centro dei momenti formativi e di apprendimento.

ambiente favorevole alla formazione integrale dei ragazzi, *pensato per loro* in vista di un completo e appagante apprendimento, alimentato da *relazioni buone*.

Come detto, non potrà non farsi riferimento - nella strutturazione di un piano formativo - alle evidenze raccolte sul tema dalla ricerca neuroscientifica nell'ultimo ventennio, che confortano - e valorizzano appieno - le conclusioni raggiunte dai sostenitori della validità (e dell'efficacia) dello stile pedagogico attivo⁹⁸.

Individuato, dunque, l'obiettivo principale del nostro percorso di formazione, andremo a descriverne i contorni.

È necessario, tuttavia, chiarire il *focus* di questo approfondimento, prima di intraprenderlo: in tema di formazione e di relazioni, non è interessante discutere tanto - o soltanto - di *cosa* (quindi, dei contenuti), quanto - piuttosto - di *come*, di quali modalità didattiche, alla presenza di quali scenari emozionali, sulla base di che qualità di relazioni detti contenuti potranno essere trasmessi.

Si tratta di un *focus* che non vogliamo trascurare, dato che sul tema la migliore dottrina parla di una *urgenza* educativa che sta caratterizzando questi tempi⁹⁹.

⁹⁸ Consiglio sul tema, per la chiarezza, Seno M. - Bourrel C., *Allenare i dilettanti*, Juvenilia Editrice, 1989; Seno M. - Bourrel C., *Allenare i dilettanti. Con 14 esercitazioni tattiche integrative nuove*, Calzetti & Mariucci, 2007; si veda anche Molon G. - Ranzato D., *Il manuale del Settore Giovanile*, Nuova Prhomos, 2005.

⁹⁹ Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, De Agostini, 2023; ma si veda anche Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, *Dare il meglio di sé. Sulla prospettiva cristiana dello sport e della persona umana*, 2018, 3. Sul tema, è illuminante anche Papa Francesco e Loncini T. in *Dio è giovane*, Piemme, Roma, 2018.

Le caratteristiche di un ambiente favorevole alla formazione integrale dei ragazzi. La paura e il coraggio.

Partiamo dalla fine: i neuroscienziati hanno spiegato con evidenza chiarissima che non curarsi degli aspetti (*rectius*: degli stati) emotivi in cui si trovano i ragazzi nel corso del loro processo di formazione è una lacuna determinante per la qualità del loro percorso educativo.

Gli stati emotivi hanno un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento: le emozioni provate durante un'esperienza di vita, infatti, determinano il modo in cui in futuro saranno ricordate: “Se un bambino impara con gioia, la lezione si inciderà nella mente insieme alla gioia. Nella sua memoria resterà traccia dell'emozione positiva che gli dirà: Ti fa bene, continua a studiare!”¹⁰⁰.

Tessere *relazioni buone* con i ragazzi, facendo leva sulle emozioni (positive), è dunque determinante per il loro attivo coinvolgimento e in vista della loro valorizzazione, per ottenere la loro partecipazione attiva e la reale condivisione del percorso di formazione¹⁰¹. Ed è proprio su questo terreno che le neuroscienze affiancano la pedagogia più evoluta, condividendone il percorso e gli esiti¹⁰².

Ma procediamo con ordine. E approfondiamo.

¹⁰⁰ Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erikson, 2019.

¹⁰¹ Blandino G. - Granieri B., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, 1995.

¹⁰² Resta tuttora una lettura illuminante la riflessione formulata da Commissione ecclesiale per la Pastorale dello sport, *Sport e vita cristiana*, 1995.

Le neuroscienze forniscono il loro contributo a sostegno della psicopedagogia, affermando l'inefficacia dei sistemi di apprendimento *passivi* (*io ti dico, tu apprendi, io verifico e valuto*)¹⁰³. Questi sistemi non stimolano l'*intelligere*, ma semplicemente producono *junking*, ovvero spazzatura per il nostro cervello (il cervello cataloga in questo modo le informazioni che non compiono il passaggio di personalizzazione e di appropriazione da parte del giovane *educando*).

Il passaggio determinante nella formazione del ragazzo, nel momento in cui riceve le informazioni trasmesse dall'educatore, consiste nel dialogo con le strutture profonde del suo sentire, sede della rielaborazione personale di ciò che sta apprendendo attraverso l'intelligenza, e nella trasformazione di quanto ricevuto *da fuori* in strutture di informazioni completamente personali, nella piena comprensione (*con-prendo*, prendo con me, faccio mio). Questo processo si perfeziona grazie al sistema limbico senziente, il cervello antico, e abbraccia una sfera che lo accompagna ineludibilmente: quella delle *emozioni* (da *e-movere*, muovere verso fuori)¹⁰⁴.

In estrema sintesi, quando l'educatore trasmette *attivamente* contenuti, chi li riceve li fa propri (li acquisisce) insieme alle sue emozioni, ai suoi errori e alle sue fragilità, in una *complicità educativa*¹⁰⁵ che, pur presupponendo una asimmetria educativa, *prescinde dal giudizio* e pone realmente al centro la formazione del giovane. Se questo non accade - se, cioè, l'educatore non

¹⁰³ Lucangeli L., *Il tempo del Noi. Giganti del pensiero che ci hanno indicato la via*, Mondadori, 2022.

¹⁰⁴ Consiglio la lettura di Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, cit.

¹⁰⁵ Lucangeli L., *Il tempo del Noi. Giganti del pensiero che ci hanno indicato la via*, Mondadori, 2022.

azione strategie utili a stimolare il processo *attivo* descritto - la formazione (o presunta tale) resta confinata ad una modalità *passiva*, in cui l'*educando* predispone grandi *cloud* di memoria di informazioni che non adopererà mai¹⁰⁶.

A conferma di quanto detto, Kurt Fischer, neurofisiologo della Harvard University, indica, tra le emozioni negative suscettibili di interferire con una proficua formazione, la noia e la ripetizione passiva: secondo i suoi studi, esse danneggiano il potere creativo del cervello. Affermazione dirompente, che induce Daniela Lucangeli a porre un monito e, al tempo stesso, a suggerire una direzione indubbiamente di rottura rispetto ai modelli maggiormente seguiti nell'insegnamento scolastico.

La prof. Lucangeli ammonisce con chiarezza:

- l'educatore deve tornare ad essere una figura che aiuta e non giudica¹⁰⁷; l'educatore che diventa alleato del giovane *contro* l'errore pone le fondamenta per la crescita di un futuro adulto significativo;

- l'insegnante-giudice, viceversa - che si allea con l'errore e che, con lo strumento del rimprovero, svaluta i talenti e le potenzialità dell'*educando* - non getta fondamenta alcuna, ma rischia di indebolirne l'intera struttura caratteriale;

¹⁰⁶ Lucangeli D. - Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Mondadori, 2019.

¹⁰⁷ Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, De Agostini, 2023.

-continuando a regalare emozioni “tremende”¹⁰⁸, come il senso di colpa e la paura, l'apprendimento e l'intero percorso di formazione del giovane ne esce irrimediabilmente compromesso; un incoraggiamento, infatti, corregge più di ottantanove rimproveri;

- è necessario ritornare ad un *apprendimento caldo*: chi impara con paura, anziché con serenità, ogni volta che ripesca dalla sua memoria ciò che ha appreso richiama anche le emozioni con cui l'ha appreso, e quindi la paura.

Le evidenze scientifiche ci forniscono, insomma, un quadro chiaro, che costituisce la chiave d'accesso al sentiero che conduce ad una formazione in grado di valorizzare davvero il giovane: il cervello apprende quando si trova in uno stato di rinforzo positivo, quando è incoraggiato, felice, sereno; e non soltanto apprende, ma corregge i suoi errori, per percepirsi in grado di andare oltre il proprio limite¹⁰⁹.

*

Dunque, le neuroscienze spiegano che gli stati emotivi sono in grado di influenzare l'elaborazione cognitiva delle diverse informazioni che ci attingono: uno stato di agitazione emotiva può compromettere la capacità di prestare attenzione, di memorizzare adeguatamente, in definitiva di ragionare. Ma gli effetti dell'emozione sui processi cognitivi - ed in particolare sull'attenzione - sono anche più sottili e spesso si realizzano al di fuori della

¹⁰⁸ Così, testualmente, Daniela Lucangeli nel corso di un intervento al Convegno internazionale sull'inclusione scolastica e sociale, Rimini, 17/19 novembre 2023.

¹⁰⁹ Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, 2019.

consapevolezza: le emozioni negative (soprattutto la paura) restringono il *focus* attentivo (*attentional narrowing*) e, se aiutano ad analizzare meglio gli aspetti legati alla pericolosità o alla negatività di determinate situazioni (in ossequio ad un primordiale istinto di conservazione della specie), impediscono di sviluppare una visione più ampia e complessa nell'interpretazione delle situazioni¹¹⁰. Questo meccanismo determina una *deminutio* nella capacità di memorizzare i dettagli degli eventi, una minore creatività nella risoluzione dei problemi e un'alterazione nella capacità di memorizzare volontariamente le informazioni¹¹¹.

Una via d'uscita da questa spirale negativa la indica la professoressa Malka Margalit¹¹², individuandola nella contrapposizione, alle emozioni negative, delle *emozioni antagoniste* (Daniela Lucangeli preferisce utilizzare il termine *complementari*):

- alla noia possono essere contrapposte la gioia, l'allegria, il piacere di fare un'esperienza;

¹¹⁰ La neurofisiologia moderna afferma, in proposito, che una caratteristica fondamentale delle emozioni è il loro ruolo adattivo nella preparazione della risposta comportamentale. In tal senso, il "modello avvicinamento - evitamento" di Davidson (Davidson R. J. - Jackson D.C. - Kalin N.H., *Emotion, plasticity, context, and regulation: perspectives from affective neuroscience*, in *Psychological Bulletin*, 2000; vedi anche Demaree H. - Everhart D.E. - Youngstrom E. - Harrison D.W., *Brain Lateralization of Emotional Processing: Historical Roots and a Future Incorporating "Dominance"*, in *Behavioral and Cognitive Neuroscience*, 2005) evidenzia che alcune emozioni, come la felicità o la sorpresa, sarebbero accomunate da una spinta motivazionale di avvicinamento a ciò che le ha prodotte; per contro, emozioni come la paura, il disgusto o la tristezza darebbero impulso ad una spinta all'evitamento dell'oggetto e/o della situazione-stimolo che le ha innescate.

¹¹¹ Marzi T. - Righi S. - Ottonello S. - Cincotta M. - Viggiano M.P., *Trust at first sight: evidence from ERPs*, in *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2014.

¹¹² Margalit M., *Lonely childrens and adolescents - Self-Perceptions, Social Exclusion, and Hope*, Hoepli, 2011. E' sua la ricerca che ha permesso di affermare che "se noi correggiamo con un incoraggiamento, quel rinforzo corregge più di ottantanove rimproveri".

- alla paura è possibile contrapporre l'incoraggiamento, cioè un atteggiamento che riconosce l'errore ma propone una via d'uscita;

- alla colpa è possibile contrapporre il discernimento, che permette di sostituire il principio di colpa con il principio del dare il giusto peso a ciò che ha dato il via al comportamento disfunzionale, mediante una riflessione ampia sul senso profondo degli accadimenti¹¹³.

In sintesi e per concludere, gli studi più qualificati insegnano che una strategia educativa che adotti un modello *prestazionale*, traducibile con la massima *io ti insegno, tu apprendi, io verifico e valuto* (è il modello *da fuori a dentro*), inibisce il processo (creativo) di personalizzazione (costituito dal modello *da dentro a dentro*), perché induce inevitabilmente (come vedremo subito *infra*) quella *paura del giudizio che svaluta*, che è in grado di rendere impotente il giovane.

Si tratta di un sentiero senza uscita, che non è in grado di condurci a concretizzare la nostra *vision* e che dev'essere assolutamente conosciuto, per essere abbandonato da tutti e senza riserve.

La strada da imboccare è evidentemente un'altra ed implica la valorizzazione di un'emozione fondamentale nello sviluppo psicofisico del giovane: il *coraggio*, l'emozione positiva antagonista della paura. Il coraggio è un'emozione antichissima, una delle emozioni che possediamo per filogenesi, per specie, ed è l'emozione antagonista-complementare di tutto ciò che ci mette paura, all'erta.

¹¹³ Harvey L., *A brief theology of sport*, cit.

Siamo giunti al tema centrale nella nostra riflessione: la paura del giudizio e dell'insuccesso che spesso caratterizza lo stato emotivo dei ragazzi nei momenti determinanti del loro percorso di formazione.

Il grande nemico dell'equilibrato e armonico sviluppo psicofisico del ragazzo: la paura del giudizio e dell'insuccesso.

La paura è un flusso di corrente neuro elettrica potentissimo, forse il più potente ed evoluto nella nostra specie. Ed è tale perché nasce come strumento di protezione della specie. È una forza vettoriale, assimilabile ad un'onda, che sprigiona vera e propria energia (misurabile in hertz) e ci spinge a proteggerci attraverso la fuga da tutto ciò che ci mette in pericolo. La paura è un segnale che *e-move* da dentro e che dice alla corteccia associativa: “scappa da là, perché non ti fa bene!”¹¹⁴.

Il corollario è immediato: tutto ciò che viene appreso dal ragazzo in quello stato emotivo sarà depositato nel *cloud* della sua memoria insieme all'*alert* “scappa, che ti nuoce!”. Si tratta di un vero e proprio corto circuito connettomico¹¹⁵, che comporta peraltro un imponente spreco di energia. Il paradosso è che tutto questo impiego di energia permetterà un apprendimento

¹¹⁴ Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, De Agostini, 2023.

¹¹⁵ Sul tema, consiglio la lettura di Seung S., *Connettoma. La nuova geografia della mente*, Codice Edizioni, 2013. Il connettoma è una mappa completa delle connessioni neurali del cervello e può essere considerata una specie di schema elettrico cerebrale, la mappatura di tutte le connessioni neurali all'interno del sistema nervoso di un organismo; permette di tracciare tutto quello che accade millisecondo dopo millisecondo nella comunicazione neuro-elettrica presente nelle nostre cellule cerebrali, di comprendere l'organizzazione vivente delle interazioni neurali all'interno del cervello.

che, in realtà, sarà destinato a scomparire ben presto, lanciandosi alle spalle, nel *cloud* della memoria del giovane, soltanto quel (esiziale) segnale di *alert*: “scappa!”. In sostanza, non entrerà nella memoria intelligente, ma resterà tra le memorie fugaci. D'altronde, la paura è un'emozione molto più antica dei sistemi di apprendimento cognitivo, ha milioni di anni in più: è molto più potente ed esperta.

Quindi, tutte le volte che l'educatore genera nell'*educando* la paura del giudizio e dell'insuccesso determina un apprendimento passivo a breve termine (se va bene...) e una grande dispersione di energia.

Lo strumento della paura è il *rimprovero*, vero e proprio vettore del subdolo e feroce giudizio che *segna*, che svaluta e che, in definitiva, rende impotente¹¹⁶.

Ma ritorniamo al tema centrale.

Abbiamo visto che il sistema di apprendimento *passivo* funziona secondo la formula *io insegno, tu apprendi, io verifico e valuto*. Questo modello è il frutto di una involuzione pericolosa delle modalità didattiche moderne: secondo Daniela Lucangeli, il modo in cui le agenzie educative fanno oggi formazione, nella stragrande maggioranza dei casi, non prevede sistemi di *valutazione*, ma veri e propri sistemi di *svalutazione*, termine speculare e

¹¹⁶ Sgombriamo il campo da un equivoco: spesso chi rimprovera, ergendosi a giudice dell'*educando*, soffre a sua volta di impotenza appresa: chi ha l'abitudine di rimproverare soffre a sua volta di una grande paura di fallire; si deve a Martin Seligman la prima ricerca sulla impotenza appresa (1967), nell'ambito di una ricerca sulla depressione.

antagonista¹¹⁷. Quello che si intende affermare è che la non corretta valutazione dell'errore e della prestazione sfocia e si risolve, per il giovane, in un giudizio di *svalutazione*: nel suo processo di personalizzazione e comprensione (*da dentro a dentro*), egli riceve e rielabora un messaggio letale per il suo equilibrio emotivo: “non sono compreso, non ho ricevuto dignità, mi sono sentito offeso, mi sono sentito allontanato, mi sento *impotente*”. Attraverso questo meccanismo errato, l'adulto significativo genera una mistificazione: ergendosi a giudice delle azioni, degli errori, degli insuccessi del ragazzo, tradisce il senso più profondo del termine *valutazione*, che consiste nel *dare valore*, nel *valorizzare*¹¹⁸

È chiara la potenza (negativa) di questo processo, capace di alterare l'omeostasi emozionale dell'*educando*. Come altrettanto chiara è, *a contrario*, la valenza (e potenza) educativa di un adeguato e corretto processo di *valutazione* da parte dell'educatore. La rielaborazione operata dal ragazzo nell'ambito di una corretta gestione dell'errore e dell'insuccesso conduce, infatti, a tutt'altro tipo di messaggio: “mi sento compreso, mi sento aiutato, mi sento sostenuto, mi sento corrispondere a quello che sono”. Il giovane, in sostanza, percepisce dal suo educatore il più importante dei messaggi: “credo in te, sono dalla tua parte, sono tuo alleato contro l'errore, sono qui per aiutarti ogni volta che ne hai bisogno”¹¹⁹.

¹¹⁷ Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, cit.

¹¹⁸ La riflessione di Papa Giovanni Paolo II, *Discorso per il Giubileo internazionale degli sportivi*, Roma, 12.04.1984, resta ancora insuperata.

¹¹⁹ Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, cit.

Questo significa conferire davvero *valore* al giovane.

Sbagliarsi su questo punto, ammonisce Daniela Lucangeli, significa danneggiare centinaia di migliaia di cervelli in erba. Il *giudizio*, nella sua accezione negativa di processo di *svalutazione*, è una delle “catastrofi peggiori”¹²⁰ per la salute mentale dei giovani: il processo di giudizio appartiene al potere giudiziario punitivo, non appartiene al processo educativo, che deve avere a cuore il potenziamento delle funzioni¹²¹.

Alla luce di quanto detto, la conclusione è inevitabile: la paura non è un’emozione che può accompagnare l’educazione dei ragazzi. L’ambiente che vogliamo creare per la nostra società sportiva, dunque, dovrà essere attivo, positivo, incoraggiante; ricco, cioè, delle emozioni antagoniste-complementari rispetto a quelle negative, che si risolvono in un nemico per il benessere psicofisico dei ragazzi.

In tutto questo, non è revocabile in dubbio il ruolo fondamentale dell’allenatore, che dev’essere mediatore di benessere e facilitatore dei processi di apprendimento. Per la gran parte del tempo trascorso presso le nostre strutture, infatti, il ragazzo è chiamato ad interagire proprio con il suo allenatore, al quale chiederemo di essere attento conoscitore ed utilizzatore degli strumenti educativi a sua disposizione.

¹²⁰ Così, testualmente, Daniela Lucangeli nel corso di un intervento al Convegno internazionale sull’inclusione scolastica e sociale, Rimini, 17/19 novembre 2023.

¹²¹ Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, cit.

Si tratta di un attore privilegiato nel percorso di formazione dei ragazzi ed è per questo che la nostra società non può sfilarsi dalla responsabilità di accompagnarlo nell'esperienza sportiva vissuta a contatto con i ragazzi, vegliando sulla qualità della relazione educativa che con loro sta condividendo¹²².

Quel desiderio di “cambiamento urgente”... Secondo uno studio pubblicato su Nature nel 2014¹²³ e condotto sugli ibis eremita

¹²² Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, *Dare il meglio di sé. Sulla prospettiva cristiana dello sport e della persona umana*, 2018.

¹²³ <https://www.nature.com/articles/nature12939>. Lo studio (*Upwash exploitation and downwash avoidance by flap phasing in ibis formation flight*) è stato coordinato da Steven Portugal (University College of London) e pubblicato sulla rivista Nature (2014). Gli uccelli migratori come l'ibis eremita si dispongono formando una sorta di V mentre volano per motivi aerodinamici: ridurre l'attrito dell'aria e il consumo energetico. Seguendo quanto emerso dai modelli matematici più complessi finora proposti, la disposizione a V di alcuni stormi di volatili, come gli ibis, le anatre e i cormorani per brevi migrazioni, permette loro di fare meno fatica durante il volo. Questa formazione è caratterizzata dalla presenza di un esemplare al vertice e di altri disposti in modo che ciascun uccello sia leggermente spostato verso l'esterno. Durante il volo, ogni volatile può sfruttare la scia creata da chi gli sta davanti, riducendo l'attrito dell'aria e acquistando maggiore velocità. Per verificare l'attendibilità delle predizioni fatte, i ricercatori hanno analizzato i movimenti di 14 esemplari di ibis eremita nati in cattività presso lo zoo di Vienna in Austria nel 2011 e addestrati al volo lungo una specifica rotta (da Salisburgo a Orbetello, dove avrebbero passato l'inverno) attraverso l'utilizzo di un parapiano. Gli scienziati hanno posizionato sul dorso dei volatili un apposito sistema Gps, associato ad un accelerometro, grazie al quale hanno potuto misurare la posizione, la velocità, la direzione e il numero di battiti di ali dei singoli membri dello stormo in volo per 43 minuti. In questo modo, si è potuta determinare sia la posizione di ogni uccello rispetto agli altri dello stormo all'interno della formazione, sia le interazioni aerodinamiche tra di loro con un livello di precisione davvero estremo. L'analisi dei dati ottenuti ha evidenziato che lo stormo manteneva una formazione a delta, sebbene la posizione dei singoli elementi fosse dinamica, con cambiamenti nel ritmo di battito delle ali. Più nello specifico, gli uccelli lungo la V dietro e al lato dell'uccello in testa battevano le ali in fase con esso. Così facendo, evitavano le turbolenze e beneficiavano dell'effetto *upwash*, ovvero del flusso di aria verso l'alto: il movimento delle ali del capo-stormo permetteva loro di ridurre le energie e al contempo aumentare la velocità. Per usufruire di questi benefici, la distanza ottimale tra i pennuti nello stormo era di circa 1.2 metri. Il battito delle ali era invece asincrono rispetto al primo uccello per tutti quelli che erano posizionati più indietro o direttamente dietro a esso, per ridurre i vortici di aria spinta indietro e in basso provocati dal battito delle ali del leader

(*Geronticus eremita*), la formazione a V adottata dallo stormo in volo è la migliore possibile da un punto di vista aerodinamico, poiché riduce l'attrito dell'aria e abbassa notevolmente i costi energetici del volo. Il volatile che ha il ruolo di punta della V rovesciata e che guida il volo sintonizza il battito delle ali per vibrazione con tutti i componenti dello stormo che seguono, in maniera che ciascuno sia in una posizione utile a percepire il battito del compagno che sta davanti. Ebbene, quando qualcuno tra gli uccelli in volo si stanca o è vittima di un imprevisto, l'intero stormo lo percepisce e, al momento della percezione, chi guida manda chi è forte nel battito d'ali (perché lo ha percepito) ad avvicinare chi è debole e ad aiutarne il volo, mentre l'intero stormo rallenta.

Questa è *cooperazione*. Questo è un sistema inclusivo: ognuno ha la sua storia e il suo percorso di vita, ma quando siamo insieme la frase che ci accomuna è “tu sei con me, tu mi stai a cuore e camminiamo insieme”¹²⁴.

(questo effetto è denominato *downwash*). I risultati emersi hanno dimostrato, per la prima volta su base scientifica, che gli ibis sono capaci di prevedere le turbolenze dell'aria originate dai loro compagni e usano accorgimenti aerodinamici complessi per adeguare al meglio la loro posizione e il ritmo di battito delle ali in modo da beneficiare delle correnti che possano favorire il loro volare. Pare proprio che gli uccelli migratori che volano in formazione abbiano una notevole consapevolezza dei loro movimenti e di quelli dei loro compagni, oltre che del vantaggio di uno specifico posizionamento all'interno dello stormo.

¹²⁴ Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, *Dare il meglio di sé. Sulla prospettiva cristiana dello sport e della persona umana*, 2018.

E questo è ciò che vorremmo che i ragazzi percepissero, quando arrivano al campo per l'allenamento¹²⁵: è in questo modo che ci immaginiamo *comunità educante*.

“L'assoluta urgenza di cambiare il modo in cui ci stiamo occupando del futuro”¹²⁶ è, dunque, talmente grande, che deve smuovere la coscienza verso una visione che non continui a seguire l'errore educativo di imprigionare l'altro nel gioco sociale del giudizio e della svalutazione, secondo schemi socialmente consolidati che tuttavia non corrispondono alle nostre qualità¹²⁷.

*

In conclusione, gli adulti significativi della nostra società sportiva devono essere consapevoli che sono chiamati - tutti – a coltivare un'alleanza educativa profonda e significativa con i ragazzi che frequenteranno le nostre attività: per aiutare davvero i giovani, saranno infatti chiamati a mettersi in gioco su questo frangente, predisponendosi ad affiancare i ragazzi nelle loro fragilità e fornendo loro un maturo *ottimismo prospettico*¹²⁸.

In questo senso, la formazione degli educatori dovrà incidere a fondo anche sulla loro *intelligenza emotiva*, intesa come capacità di motivare se stessi, di

¹²⁵ Lucangeli L., *Il tempo del Noi. Giganti del pensiero che ci hanno indicato la via*, Mondadori, 2022: secondo l'autrice, Don Milani aveva capito tutto questo e l'aveva tradotto in una struttura: "I care", che non significa "io ti curo", cioè "io (soggetto) curo te (complemento oggetto)", ma "tu mi stai a cuore", quindi "tu sei soggetto, io sono complemento di termine".

¹²⁶ La frase è di Daniela Lucangeli, formulata nel corso di un intervento al Convegno internazionale sull'inclusione scolastica e sociale, Rimini, 17/19 novembre 2023

¹²⁷ Commissione Ecclesiale per la Pastorale dello Sport, *Sport e vita cristiana*, Roma, 1995, 3.10.

¹²⁸ Interessante la disamina sociologica svolta sul tema da Papa Francesco e Loncini T. in *Dio è giovane*, Piemme, Roma, 2018.

persistere nel perseguire l'obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi, di modulare i propri stati d'animo, evitando che la sofferenza impedisca loro di perseverare, di essere empatici e di sperare in un orizzonte prospetticamente positivo¹²⁹. Fondamentale, in particolare, sarà utilizzare con competenza i meccanismi di intersoggettività comunicativa (sguardo e sorriso) e curare la motivazione¹³⁰.

La capacità di ridimensionare il concetto di *insuccesso* (nel senso di conferirgli la giusta dimensione), attraverso una corretta elaborazione e gestione dell'errore e della sconfitta, e l'abilità nel governare le strategie di auto-efficacia¹³¹ si legano indissolubilmente alla possibilità di costruire esperienze di benessere per i nostri ragazzi, che finiranno per renderli adulti sereni e consapevoli, dunque a loro volta significativi.

Infine, la comprensione dell'importanza di trasformare le emozioni in risorsa consente all'adulto una serie di vantaggi preziosi in termini di stimolo all'apprendimento, di sintonia nella relazione educativa con il ragazzo, di comunicazione più profonda. Elementi, questi, che potenziano il coinvolgimento del giovane, creano una partecipazione attiva e collaborativa,

¹²⁹ L'*intelligenza emotiva* è la capacità di comprendere, utilizzare e gestire le proprie emozioni in modi positivi per alleviare lo stress, comunicare in modo efficace, entrare in empatia con gli altri, superare le sfide e disinnescare i conflitti. Il concetto è stato introdotto per la prima volta da Peter Salovey e John D. Mayer nel 1990, nel loro articolo *Intelligenza emotiva* sulla rivista *Imagination, Cognition and Personality*. Si veda Goleman D., *Intelligenza emotiva*, BUR, 2011.

¹³⁰ Sul tema, l'insegnamento di Felice Accame resta insuperato, per la profondità dello sguardo e la lungimiranza della riflessione; per tutte, consiglio la lettura di Accame F., *Come dice il mister*, Edizioni Correre, 2007.

¹³¹ Per auto-efficacia intendiamo "il credere di essere capace". Bandura (2000) sostiene che per gli studenti l'auto-efficacia sia un fattore cruciale per ottenere o meno dei risultati. Bandura parla di "flow motivazionale", che rappresenterebbe la condizione ottimale da promuovere, in cui si è completamente immersi e coinvolti in un'attività (Bandura, 2001).

generano un efficace apprendimento personale e condiviso, creano un clima di gruppo favorevole all'apprendimento e allo sviluppo di relazioni buone.

A nostro avviso, dunque, il più profondo obiettivo della formazione dell'ambiente che accoglierà i ragazzi risiede nel fornire agli adulti che lo compongono motivi di riflessione, strumenti di comprensione e competenze che consentano loro di riconoscere e saper utilizzare gli *interruttori* che attivano la relazione buona con i giovani che le famiglie ci affidano.

Sogniamo che il nostro ambiente sia vettore di emozioni positive, in grado di stimolare i fattori predittivi positivi per il successo sportivo - come la motivazione, la gratificazione, il senso di auto-efficacia - e di predisporre per i ragazzi esperienze di apprendimento adeguate a combattere la paura del giudizio e dell'insuccesso¹³².

¹³² Commissione ecclesiale per la Pastorale dello sport, *Sport e vita cristiana*, cit.

Nota 11. Il diritto all'errore.

Come ormai abbiamo compreso, l'apprendimento accompagnato dall'ansia e dalla paura lascia tracce di dolore e desiderio di fuga¹³³.

Se, nel momento in cui apprendiamo qualcosa, sperimentiamo ansia, paura o angoscia, nella memoria saranno registrate solo le nozioni, ma anche l'ansia, la paura, l'angoscia con cui noi abbiamo imparato quel sapere. Ecco che allora, quando andremo a riprendere quel sapere, riprenderemo anche ansia e angoscia, che diventano nuove memorie che si stabilizzano insieme a quelle nozioni, in una sorta di *alert* che dice: “scappa da di là, perché ti fa male”.

In tutto questo, il tema dell'errore è centrale. La frustrazione che consegue all'errore, se ben accompagnata dall'adulto significativo, costituisce un'opportunità rilevante per nutrire l'autostima dell'allievo. Seguendo l'insegnamento di una delle figure significative delle ricerche della scienza dell'educazione, Vygotskij, anche l'educatore sportivo dovrebbe proporre all'allievo problemi di livello un po' superiore alle sue attuali competenze, e tuttavia abbastanza semplici da risultargli comprensibili, all'interno di quell'area in cui il bambino può estendere le sue competenze e risolvere problemi grazie all'aiuto degli altri (la zona di sviluppo prossimale). In questo modo, egli apprende senza sperimentare la frustrazione del fallimento, che causerebbe il cortocircuito dell'apprendimento. La didattica dovrebbe, quindi, valutare il livello di capacità dell'allievo e fornirgli prove e ambienti di

¹³³ Come evidenziato, Daniela Lucangeli, sul punto, è chiara.

apprendimento adeguati, cioè non così facili da non impegnarlo affatto, né così difficili da scoraggiarne l'impegno e demotivarlo.

Susan Harter, esperta in psicologia dello sviluppo, ha definito questo criterio “principio della sfida ottimale”¹³⁴: l'educatore deve porre all'allievo obiettivi che si collochino a debita distanza tra l'assenza di sfida (noia) e il suo eccesso (ansia).

¹³⁴ Harter S., *Il diritto di sbagliare*, 1978.

Nota 12. L'allenatore.

Le competenze pedagogiche ed educative dell'allenatore.

A qualunque livello sia chiamato ad operare e con qualunque fascia di età si rapporti, l'allenatore è innanzitutto un *educatore*, chiamato ad assumere la veste di facilitatore dell'apprendimento e di custode e tutore del benessere psicofisico dei giovani che le famiglie e la società sportiva per cui opera gli affidano.

Primo corollario: con il termine *educatore* non si intende fare riferimento all'accezione più banale del termine, cioè di "insegnante di un comportamento educato e rispettoso delle regole", quanto a quella - più ampia, complessa e ormai ampiamente nota - che riguarda anche il risvolto più profondamente pedagogico e che ricaviamo dalla radice latina del termine.

Nella sua accezione "banale", la *valenza educativa dello sport* è stata accolta come occasione di salvaguardia ("dai pericoli della strada", "dalle cattive compagnie"), di contatto ("si gioca insieme", "si impara a vivere in gruppo") o di rispetto delle buone regole di convivenza (la cosiddetta "disciplina").

In realtà, l'esperienza sportiva, nella sua portata antropologica, costituisce un supporto significativo nella formazione integrale dei giovani¹³⁵. L'allenatore, in tutto questo, è depositario - a qualunque livello operi - di responsabilità ben più alte e significative, e per questo deve essere in primo

¹³⁵ Papa Giovanni Paolo II, *Discorso per il Giubileo internazionale degli sportivi*, Roma, 12.04.1984.

luogo *persona formata*, consapevole del fatto che lo sport costituisce, dal punto di vista antropologico, un *evento simbolico* in un'accezione molto ampia¹³⁶.

Lo è innanzitutto nella sua realtà articolata: non esiste infatti *lo sport*, ma esistono *gli sport*, quali esperienze antropologiche vissute secondo diversi profili, contesti, esperienze personali e sociali; lo è per la diffusa difficoltà a determinare i valori umani e i riferimenti etici che vi sono implicati; lo è per l'obiettivo complessità di elaborare una concezione, anzi una teoria dello sport quale *fatto culturale*, che ne rilevi lo spessore antropologico e razionale, senza consegnarlo all'esplosione di un vitalismo incontrollato¹³⁷.

D'altronde, per moltissimo tempo la formazione degli allenatori è stata caratterizzata da un grande equivoco: si è a lungo pensato, infatti, che dovesse limitarsi agli aspetti tattico tecnici, che inevitabilmente si fermano ad un carattere descrittivo e classificatorio delle nozioni e all'acquisizione di un bagaglio di strumenti utili all'insegnamento delle abilità tecniche e motorie dello sport in cui si opera.

Eppure, la formazione dell'allenatore - intesa nel senso più alto del termine - significa presa di coscienza non solo dei fattori tecnici, fisici e motori specifici, ma anche di quelli psicologici, emozionali, sociali, ambientali, etici, antropologici che inevitabilmente entrano in gioco nell'esperienza sportiva; ed è condizione imprescindibile per un *discernimento pedagogico* capace

¹³⁶ Consiglio, in questo senso, la lettura di Harvey L., *Breve teologia dello sport*, Queriniana, 2015.

¹³⁷ Commissione Ecclesiale per la Pastorale dello sport, *Sport e vita cristiana*, Roma, 1995.

di favorire, come detto, lo sviluppo integrale della persona, senza lederne l'integrità psicofisica¹³⁸.

Se questo è vero, l'allenatore formato, che prende coscienza della significatività culturale ed antropologica dello sport, possiede una prima consapevolezza (che si può tradurre in una grande competenza): lo sport non può essere considerato come una realtà totalizzante, non è tutto, ma va correttamente ricondotto ed incasellato in una più ampia scala di valori, quali ad esempio il rispetto della persona e della vita, l'osservanza delle esigenze familiari, la promozione della solidarietà. In questo senso, *lo sport non è* - e non può essere - *un fine*; eppure, non è nemmeno un semplice mezzo: è, piuttosto, un *valore* dell'uomo e della cultura, un *luogo* di umanità e di civiltà, che va salvaguardato, perché - in questi tempi - può risolversi in luogo di smarrimento personale e sociale¹³⁹.

Ciò premesso, quali Responsabili del settore giovanile, ci aspettiamo allora che l'allenatore che vi opera conosca ed utilizzi uno stile didattico e pedagogico adatto ai giovani che gli sono affidati. In questo senso, abbiamo già espresso il concetto che ci è più caro: al centro dei nostri sforzi e dei nostri progetti di adulti significativi - che, quale agenzia educativa, entrano in contatto con i giovani - sta la persona, il giovane che a noi (allenatori e dirigenti) è affidato dalle famiglie e dalla società sportiva per la quale

¹³⁸ Papa Giovanni Paolo II, *Discorso per il Giubileo internazionale degli sportivi*, cit.

¹³⁹ Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, *Dare il meglio di sé. Sulla prospettiva cristiana dello sport e della persona umana*, 2018, 3.

operiamo. È lui il destinatario dei nostri sforzi, della nostra attività di formazione, ed è lui che in qualche modo ne detta le regole.

Ergo, come ogni educatore, l'allenatore deve conoscere (ed essere in grado di parlare) la lingua dell'*educando* (spesso, invece, l'allenatore si aspetta che avvenga il contrario) e alla luce di questo faro deve formarsi. L'*educando*, precisiamolo, può essere non solo il giovane, ma anche l'adulto: credo che tutti noi ci siamo imbattuti in giovanotti di 25, 30 o 35 anni pieni di fragilità irrisolte, di inconsapevolezze, di sensi di inadeguatezza, di incapacità o difficoltà di relazione con i sovraordinati o con i compagni, che non sono in grado di gestire (non a caso, spesso si è parlato - in questi tempi - di una lunga post adolescenza che caratterizza l'età giovanile e che si estende - spesso, purtroppo - fino alle soglie della maturità).

L'attenzione doverosa alle peculiari esigenze psicofisiche dei ragazzi, lo stile, il metodo e l'obiettivo didattico non possono, quindi, che essere correlati alle caratteristiche dei soggetti da educare, fattore che sottende competenze pedagogiche ed educative in relazione all'età, alle tappe evolutive e alle caratteristiche psicomotorie degli giovani atleti affidati.

È evidente che il ruolo dell'allenatore non ha nulla di banale, sia per quanto riguarda le conoscenze che richiede, sia per quanto riguarda le competenze necessarie per tradurre lo sport in un'esperienza davvero significativa per i giovani calciatori che accompagna nel loro percorso di formazione.

Tutto questo richiede una profonda formazione teorica, accompagnata dall'esperienza concreta sul campo: ed allora diventa davvero competenza. Una formazione che permetta non solo la profonda conoscenza degli strumenti necessari per accompagnare i giovani (di ogni età) a vivere un'esperienza significativa (di gioco e di sport), ma che consenta di sviluppare ed allenare anche l'empatia necessaria per tessere *relazioni buone* (alla base di un'esperienza sportiva significativa), per sviluppare la giusta sensibilità nel *percepire e guidare* le variabili psicologiche ed emozionali del gruppo¹⁴⁰, per calibrare una efficace capacità e potenzialità didattica¹⁴¹.

Alla ricerca di una didattica efficace per la formazione del pensiero tattico. Formazione del giocatore e formazione integrale della persona.

È ora il momento di addentrarci nelle competenze specifiche richieste all'allenatore nella sua veste di *tecnico*.

Insegnare non significa fornire nozioni: una volta spiegato lo smarcamento, ad esempio, i ragazzi non sanno in realtà ancora niente sullo smarcamento.

Mi spiego.

Volendo soffermarsi su questo esempio per fare alcune riflessioni, sappiamo ormai che, per accompagnare il giocatore alla perfetta comprensione

¹⁴⁰ Goleman D., *Intelligenza emotiva*, BUR, 2011.

¹⁴¹ Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erikson, 2019; Lucangeli D. - Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Mondadori, 2019; Lucangeli L., *Il tempo del Noi. Giganti del pensiero che ci hanno indicato la via*, Mondadori, 2022.

del perché, del quando, del come si esegue uno smarcamento efficace, dovremo essere molto concreti e, attraverso immagini (prima) e tentativi sul campo (poi), portarlo a far proprie le dinamiche di quel particolare comportamento.

Allora il giocatore capirà che:

- se il difensore marca stretto, conviene che la punta attacchi una profondità (con un taglio sotto o alle spalle);
- se il difensore scappa, è il momento di venire incontro per ricevere una palla appoggiata;
- l'attaccante più vicino al possessore di palla comanda e sceglie il movimento da effettuare per dettare la giocata; i compagni si adeguano, attaccando spazi diversi;
- per la riuscita delle giocate offensive, è decisivo che siano fatte a tempo;
- se il giocatore vuole esprimersi al meglio nel gioco, deve conoscere perfettamente le caratteristiche e le capacità dei compagni, per percepirne al momento giusto le intenzioni.

Ma i ragazzi sanno davvero il perché delle loro reazioni e le conseguenze che comportano le loro scelte? E come li accompagniamo nell'acquisizione di queste abilità e competenze?

Mi pare che la risposta possa essere una sola: parliamo di abilità e di competenze che riguardano il gioco e che solo con gli adeguati *transfer* al gioco e nel gioco possano essere comprese e fatte proprie, divenendo vera e propria competenza.

Il gioco (nella sua complessità, e non nelle sue fittizie scomposizioni in tecnica analitica, tattica individuale, tattica collettiva ecc.) è il contesto nel quale i ragazzi possono e devono essere educati a trasferire ed applicare quanto appreso con l'allenamento individuale e in situazione, e a trovare le soluzioni più corrette, funzionali, efficaci (definitele come volete) ai problemi posti dal gioco.

Nella formazione del pensiero tattico, la *scomposizione* o la *frammentazione* della complessità per andare ad intervenire nello specifico (per capirci, nell'allenamento del singolo, che è il centro dello sforzo dell'allenatore) vengono *dopo, non prima*: sono strumento del perfezionamento delle abilità di gioco, ma non sono *pertinenti* nella comprensione del gioco e nell'apprendimento delle dinamiche di quest'ultimo nella sua *complessità*.

Una volta acquisite le competenze e le abilità di gioco, l'individuale analitico aiuterà il giocatore ad approfondire la gestualità, le conoscenze, l'automatismo del gesto tecnico o del comportamento e via dicendo, in un'osmosi continua con l'allenamento nella complessità del gioco, che andrà coltivata con il giusto equilibrio per tutto il percorso di crescita (prima) e perfezionamento (poi) del calciatore.

E infatti, il giocatore evoluto poche volte sbaglia il passaggio perché non sa eseguire correttamente il gesto tecnico; quasi sempre (terreni sconnessi o contrasti di gioco a parte), il problema risiede:

- in una scelta o in una lettura della situazione errate;
- in uno scambio di informazioni con un compagno non andata a buon fine;

- nell'incapacità di gestire la pressione avversaria, che toglie spazio e tempo per i procedimenti cognitivi esaminati.

Nel *gioco*, dunque, i ragazzi ritrovano le informazioni e le esperienze che permettono loro di imparare a trovare da soli soluzioni, tempi di esecuzione e modalità di reazione agli imprevisti posti dal gioco. In una parola, nel *gioco* i ragazzi sviluppano le loro *competenze*.

Di pari passo con l'acquisizione delle sue *competenze di gioco e nel gioco*, il singolo giocatore - adeguatamente affiancato dall'allenatore, nella sua veste di facilitatore dell'apprendimento e di accompagnatore alla comprensione del gioco - continuerà poi ad approfondire l'allenamento di tutti gli strumenti (individuali) necessari a saper giocare al meglio delle sue potenzialità.

Quando si parla di pensiero tattico, che ci si riferisca alla fase difensiva o alla costruzione del gioco, agli sviluppi, alla manovra, è intuitiva una prima considerazione: i tempi di gioco che i ragazzi riescono a tradurre sul campo sono determinanti per la riuscita delle giocate pensate.

Eppure, una giocata veloce non è sufficiente, se è prevedibile: è necessario qualcosa di più, è necessaria anche la *qualità della scelta*. In questo modo, i ragazzi otterranno non solo la necessaria velocità, ma anche la *sorpresa*; proporranno, cioè, agli avversari un problema imprevisto, per la cui soluzione serviranno competenze (e velocità di pensiero) che potrebbero non avere.

Questo modo di ragionare sottende il ritorno ad una considerazione già fatta: accompagnare i nostri giocatori in un percorso di comprensione è un'opera *paziente*, che va svolta innanzitutto su se stessi, sulla propria formazione di allenatore e di educatore, e poi sulle capacità cognitive,

emozionali e di elaborazione dei nostri ragazzi; presuppone, da parte dell'allenatore, il possesso di una formazione adeguata e della capacità di maneggiare i diversi stili didattici e comunicativi, per permettere ai ragazzi di acquisire la capacità di osservare il gioco in modo competente, di selezionare ciò che rileva e ciò che non rileva, di capire e valorizzare le caratteristiche dei compagni.

In questo modo, i ragazzi potranno compiere *scelte di qualità*.

Ritornando a considerazioni di metodo, questa modalità di ragionare presuppone - in termini didattici - che, all'interno delle proposte di allenamento, siano presenti tutte le componenti sulle quali i giocatori devono ragionare e sulle quali andranno a lavorare: dai compagni all'avversario (non basta, dunque, *l'individuale*, per quanto resti il mattone necessario ed ineludibile), dalla direzione di gioco a quelli che Viscidi definisce i contenitori (rifinitura, ampiezza, profondità), che costituiscono i riferimenti per lo sviluppo della manovra¹⁴².

Presuppone, dunque, il *primato del gioco* quale strumento di crescita e di apprendimento del singolo, quale terreno su cui dare massima valorizzazione al pensiero tattico e alle abilità tecniche individuali. Questi ultimi, come detto, non dovranno dunque mancare, nel percorso di formazione (del giovane calciatore) o di perfezionamento (del giocatore adulto-evoluto), perché costituiscono gli strumenti indispensabili alla riuscita del loro pensiero tattico in gara¹⁴³.

¹⁴² Non ci soffermeremo sui principi del calcio posizionale né sulle più recenti teorie del calcio relazionale, ecologico, etc., non essendo questa la sede.

¹⁴³ Consiglio, sul punto, la lettura di Molon G. - Ranzato D., *La tecnica al servizio del gioco di squadra. Insegnare attraverso i percorsi formativi*, Nuova Prhomos, 2004; Sorbi A., *La tecnica calcistica. Insegnare i*

Va quindi superato l'equivoco - ancora vivo - secondo il quale, quando si parla di gioco e di complessità, si starebbe ragionando solamente di collettivo e non, invece, di crescita (integrale) anche individuale. Il giocatore di calcio, infatti, è chiamato a muoversi all'interno di un ambiente e di un contesto complesso (quello, per l'appunto, della complessità del gioco-partita) e deve, dunque, essere educato e allenato a muoversi proprio in quello scenario.

Se questo è vero, è allora altrettanto inevitabile che la didattica dell'allenatore, per essere davvero efficace e funzionale alla prestazione che verrà poi richiesta al giocatore, non possa prescindere - oltre che dalla ovvia, necessaria e attenta formazione di abilità tecniche individuali e di conoscenze tattiche altrettanto individuali - dalla creazione di *contesti (o ambienti) di allenamento pertinenti* rispetto al contesto-partita.

Le proposte di allenamento - per permettere i necessari *transfer* e i corretti adattamenti delle abilità e competenze individuali alla risoluzione dei problemi che il gioco-partita pone - devono quindi presentare tutti gli elementi di quella *complessità* che il giocatore sarà poi chiamato a gestire e nella quale dovrà muoversi con padronanza e competenza.

Dette proposte devono, per essere davvero funzionali ed efficaci, prevedere la competizione, la collaborazione, il ritmo, il divertimento, la sfida, la risoluzione di problemi complessi, in una condizione di *competente libertà*: che prevedano, in una parola, la presenza del *gioco*.

fondamentali, Editrice Correre, 2017; Seno M. - Bourrel C., *Allenare i dilettanti*, *Juvenilia Editrice*, Bergamo, 1989, anche nella versione aggiornata, edita da Calzetti & Mariucci, del 2009.

La scelta dello stile didattico alla luce delle recenti indicazioni fornite dalle neuroscienze.

Ritorniamo alla scelta degli “strumenti di lavoro” che il mister utilizzerà per accompagnare i suoi giocatori alla comprensione del gioco e, più specificamente, per educarli al gioco del calcio.

Beh, sembra ovvio che la scelta debba essere informata a una serie di considerazioni tutto sommato banali, ma che - quando si parla di didattica o di metodologia - non sembrano portare alle scontate conclusioni che sarebbe lecito immaginare.

E dunque, il calcio è uno sport caratterizzato con chiara evidenza (che non merita troppi indugi) dai seguenti elementi:

- una direzione di gioco;
- la contrapposizione tra avversari;
- la ricerca, da parte di ogni elemento delle due squadre, del superamento degli avversari attraverso la proposizione di problemi (i più complessi possibili) e la risoluzione dei problemi posti dai rivali;
- il tutto per arrivare a calciare la palla dentro la porta avversaria.

Eppure, le diverse correnti di pensiero che dibattono sulle scelte didattiche più efficaci per condurre i ragazzi alla comprensione del gioco - tutte autorevoli - sono tutt'altro che concordi.

Vi sono modelli didattici che prediligono uno stile attivo¹⁴⁴, altri che ritengono più efficace quello direttivo e che prevedono la proposta di esercizi privi di problemi da risolvere (meramente esecutivi, detti anche analitici) e

¹⁴⁴ Per una completa quanto fruibile disamina dei due diversi approcci pedagogici, consiglio Seno M.-Bourrel C., *Allenare i dilettanti*, cit., che richiama la prima pubblicazione del 1989.

dell'interferenza di avversari (11 contro zero o partite ombra), esercitazioni senza direzione di gioco (possessi palla, *rondos*) o senza gol da segnare (giochi di posizione e possesi di posizione). Per non parlare della miriade di proposte di allenamento che *non* prevedono la competizione e il divertimento, cardini (educativi, emozionali e motivazionali) del gioco e dell'apprendimento, a tutte le età e a tutti i livelli di competizione.

Allenare il calciatore fuori da (e senza) la complessità del gioco, senza ricercare l'adeguato *transfert* al contesto della partita è un errore di metodo, perché significa allenare il giocatore fuori dal contesto pertinente¹⁴⁵.

Sia chiaro: va respinto ogni integralismo che escluda senza spirito dialettico la validità di determinate proposte, spesso aprioristicamente. Ma è altrettanto importante saper maneggiare gli strumenti, conoscendoli perfettamente nella loro finalità e funzionalità didattica. E dunque, la scomposizione del gioco (in tecnica analitica, tattica individuale, tattica di reparto e via dicendo) va maneggiata con attenzione, perché - se non è accompagnata da adeguati *transfert* - il pericolo è quello di portare fuori strada il giocatore nel suo percorso di comprensione del gioco nella sua complessità¹⁴⁶.

In sostanza, il rischio è che le esperienze fatte in allenamento non siano pertinenti rispetto al contesto di gara, che sfugga (e non sia poi riconosciuto nel corso della partita) il senso del gioco¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Rizzolatti G. - Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, 2006.

¹⁴⁶ Schmidt, R.A. - Wrisberg, C.A., *Apprendimento motorio e prestazione*, Società Stampa Sportiva, 2000.

¹⁴⁷ Sorbi A., *La tecnica calcistica. Insegnare i fondamentali*, cit.; Molon G. - Ranzato D., *Il manuale del Settore Giovanile*, Nuova Prhomos, Città di Castello, 2005; D'Arrigo F., *Il senso del gioco*, cit.

Senza voler scendere eccessivamente in profondità e discutere delle attivazioni neuronali in relazione ai contesti ambientali nei quali si muove il giocatore¹⁴⁸, possiamo semplificare e fare qualche ragionamento di buon senso. Così, per fare solo un paio di esempi, va benissimo l'utilizzo - quali strumenti di allenamento del calciatore - di possesi palla senza direzione o di rondos, ma a patto che ci si metta d'accordo su quale sia la loro valenza didattica in relazione alle esigenze poste dal gioco e, di conseguenza, quale sia lo spazio adatto (in termini di tempo) da dedicare a tali esercitazioni, che risultano efficaci per molti aspetti, ma ne tralasciano molti altri, come detto, caratterizzanti. Di conseguenza, il possesso palla senza direzione e i rondos - utilissimi per l'addestramento della tecnica e per l'allenamento degli smarcamenti e della valutazione delle traiettorie, per il pressing e la pressione - non sono allenanti alla corretta reazione (individuale o collettiva) in relazione al riconoscimento del codice palla (scoperta/coperta), né per fare esperienze di tutti gli sviluppi che implicano la direzione di gioco e la finalizzazione a rete (riconoscimento e corretto utilizzo della zona di rifinitura e della profondità, attacco diretto e passante) e di tutti i conseguenti movimenti verticali (individuali e collettivi) che giocano un ruolo determinante nelle dinamiche del gioco, sia in fase difensiva che in fase offensiva.

Allo stesso modo, va bene anche la partita ombra (11 contro zero, 6 contro zero e via dicendo), ma a patto che ci si dica che - se le interferenze e i problemi posti dagli avversari sono evidentemente un elemento fondamentale del gioco e per il corretto sviluppo del pensiero tattico - siamo di fronte a una

¹⁴⁸ Rizzolatti G. - Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina Editore, 2019.

proposta che, se può indubbiamente favorire l'apprendimento di una gestualità tecnica funzionale al ruolo (se svolta con un'adeguata possibilità di ripetizione del gesto tecnico), di pertinente rispetto al contesto tattico della partita ha davvero poco¹⁴⁹. Il suo utilizzo, quindi, deve avere un dosaggio calibrato e prevedere corretti *transfer* in situazione di gioco¹⁵⁰.

Ed ancora, considerazioni simili possono essere fatte:

- per tutte le proposte che prevedono tocchi limitati, delimitazioni di zone e via dicendo in fase di manovra;
- per le giocate di attacco all'area di rigore, che vanno allenate con modalità che prevedano la presenza tutti gli elementi imprescindibili del gioco: la direzione, le interferenze degli avversari, le reazioni-scelte in funzione dei comportamenti di avversari e compagni, gli imprevisti, gli inganni.

Questo per non cadere nell'ormai datato (seppur irrisolto) equivoco di metodo: la manovra e la giocata d'attacco allenate in un contesto avulso dal gioco non contribuiscono alla formazione delle competenze specifiche del calciatore. Si tratta di un equivoco didattico, come dicevo, ancora non superato e che non tiene conto del “funzionamento” dei processi di apprendimento¹⁵¹.

La strada che muove da questa idea presuppone la disponibilità ad educare i giocatori a trovare le *loro* soluzioni, frequentando contesti di

¹⁴⁹ Per molto tempo, la partita ombra è stata erroneamente catalogata tra le esercitazioni tattiche. In realtà, data l'assenza dell'interferenza degli avversari e trattandosi di un'esercitazione evidentemente non situazionale, di tattico ha ben poco, risolvendosi in un esercizio analitico che non implica la risoluzione dei problemi posti dal gioco attraverso il pensiero tattico.

¹⁵⁰ Capanna R., *Come le neuroscienze danno una mano a insegnare a giocare con i piedi. Dieci temi di riflessione sull'apprendimento motorio*, Calzetti & Mariucci, 2016.

¹⁵¹ Capanna R., *Come le neuroscienze danno una mano a insegnare a giocare con i piedi. Dieci temi di riflessione sull'apprendimento motorio*, cit.

allenamento utili a stimolare e favorire il percorso di discernimento e di sviluppo del *loro* pensiero tattico e che, proprio per questo, non possono che essere contesti di gioco, quindi di partita.

Questa è l'unica strada anche per:

- allenare sempre tutto (ogni esercitazione che allena l'attacco sta allenando anche la difesa e viceversa, e se alleno la transizione offensiva sto allenando anche quella difensiva ecc.);

- avere sempre nell'allenamento anche quella competitività tipica del gioco che gioverà all'intensità, alla qualità dell'allenamento e al divertimento dei giocatori;

- abituare i giocatori al gusto di mettersi in gioco, di rischiare una scelta, una soluzione, una giocata senza il timore dell'errore;

- costruire (con pazienza e perseveranza) un gioco basato su principi, resistendo alla tentazione (ingannevole) di semplificare i problemi e di accorciare i tempi dell'apprendimento grazie a proposte codificate (e quindi schematiche) e ad uno stile didattico direttivo.

Non sfugge, allora, l'importanza (più che delle esercitazioni in sé) dell'intervento di allenatori che sappiano osservare i propri giocatori, correggerli ed educarli, accompagnandoli in maniera paziente e competente alla comprensione e alla padronanza delle dinamiche del gioco, in vista della formazione di un pensiero tattico evoluto e quanto più orientato all'autonoma e originalissima risoluzione dei problemi posti dal gioco.

Le potenzialità formative riconducibili alle scelte didattiche. I

limiti individuali, di natura tattica e tecnica, manifestati - secondo i più - dai giocatori italiani di questi tempi, sarebbero dovuti ad un troppo precoce (e diffuso) utilizzo della *tattica collettiva* nei settori giovanili, adottata con lo scopo di mascherare i limiti dei singoli attraverso i vantaggi offerti dalle collaborazioni di reparto.

È indubbio che questa scelta sia figlia di una miope ricerca del *risultato* e della non corretta interpretazione e rielaborazione dell'*errore* individuale, accompagnate da una assuefazione acritica alle mode.

Come abbiamo diffusamente spiegato, la formazione del giovane calciatore implica l'acquisizione di competenze che riguardano, in particolare, la capacità di lettura e di interpretazione di una vasta quantità di variabili, alla cui comprensione e padronanza l'allenatore deve accompagnare il giocatore con pazienza e meticolosità¹⁵². Limitare l'apprendimento delle dinamiche del gioco in ossequio a una maggiore comodità (soprattutto in relazione al risultato) significa davvero sprecare occasioni irripetibili¹⁵³.

E dunque, con lo scopo di completare il bagaglio formativo del giovane calciatore, l'idea potrebbe davvero essere quella di spingere, nei settori giovanili, verso una più insistita didattica - ed esperienza in contesti di gioco *pertinenti* - dei principi che governano la *tattica individuale*, per aumentare la frequentazione, da parte del giocatore, di situazioni in cui sia presente un

¹⁵² Weineck J., *L'allenamento ottimale*, Calzetti & Mariucci, Ferriera di Torgiano, 2009.

¹⁵³ Gli echi degli insegnamenti di Maurizio Seno, Renzo Olivieri, Felice Accame, Maurizio Viscidi, Giorgio Molon, Attilio Sorbi, Carlo Sabatini, punti di riferimento nel mio percorso di formazione, sono ampiamente riconoscibili e qui integralmente condivisi.

elevato livello di difficoltà cognitiva (proprio per la necessità di gestire da solo un maggior numero di variabili, rispetto ai comportamenti di reparto).

Il che non vuol dire isolare e rendere avulso questo lavoro dal contesto collettivo, ch   l'errore di metodo (in questa frammentazione della complessit  ) sarebbe davvero imperdonabile¹⁵⁴.

Il risultato potrebbe essere la maggiore facilit   per il giocatore, una volta affrontato questo percorso, di contestualizzare i principi della tattica individuale ai compiti assegnatigli dall'allenatore - nelle categorie giovanili di finalizzazione o in Prima squadra - nel contesto del reparto, ove entrano in gioco i concetti di collaborazione, di condivisione delle conoscenze e delle esperienze con i compagni, di interpretazione dei comportamenti anomali dei compagni che violino (volontariamente o meno) i codici di comportamento adottati nel reparto, e via dicendo.

L'obiettivo dell'allenatore, in sostanza,    quello di fornire ai propri giocatori strumenti e occasioni utili allo sviluppo di *esperienze* e *conoscenze* che permettano loro di comprendere il gioco e di muoversi al suo interno con *competenza*.

Come detto, lo sviluppo della tattica di reparto (che ha caratterizzato un lungo periodo recente)    stato evidentemente considerato un approdo sicuro, basato sulla *sfiducia* nella capacit   del singolo di potersela cavare da solo o sulla volont   di evitare qualunque rischio legato all'errore individuale: questa scelta didattica ha influito sui percorsi di formazione dei ragazzi, compromettendone le abilit   e le competenze individuali.

¹⁵⁴ In questo senso,    molto chiaro e condivisibile l'insegnamento di Rizzolatti G. - Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, cit.

Può essere; come può essere che le cause risiedano anche nell'insufficienza delle competenze pedagogiche ed educative degli allenatori, così determinanti nel predisporre il giovane all'apprendimento e nel sostenerne la formazione¹⁵⁵.

Dal punto di vista del *metodo*, significa educare i giovani calciatori a trovare le *loro* soluzioni, da ricercare in contesti *pertinenti* che l'allenatore è chiamato a preparare per stimolare e favorire un percorso di *discernimento* e apprendimento e lo sviluppo del loro pensiero tattico.

Dal punto di vista *educativo*, significa accompagnare i ragazzi in un percorso di formazione significativo e dalle radici profonde¹⁵⁶.

La *costruzione di un pensiero tattico condiviso* dai giocatori e basato su principi di gioco prodromici alla valorizzazione del gruppo-squadra costituisce una sfida didattica ed educativa intrigante per l'allenatore e un tesoro - grande o piccolo - per ciascun giocatore e per ciascuna squadra.

Il Settore Giovanile: linee per un progetto.

Da quanto sin qui detto, il mio pensiero è chiaro: l'allenatore di Settore Giovanile conduce un'attività diretta alla formazione integrale (in senso olistico) del giovane, informata alle linee pedagogiche ed educative esposte.

¹⁵⁵ Invito, in particolare, a riflettere sugli spunti proposti dalla prof. Daniela Lucangeli in tema di complicità educativa tra l'educatore e il giovane, soprattutto con riferimento all'attenzione da riservare agli stati emotivi dell'educando e alla corretta gestione dell'errore e dell'insuccesso, in Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, De Agostini, 2023.

¹⁵⁶ Lucangeli D., *Il tempo del Noi. Giganti del pensiero che ci hanno indicato la via*, Mondadori, 2022; Papa Giovanni Paolo II, *Discorso per il Giubileo internazionale degli sportivi*, 12.04.1984.

Quali Responsabili del Settore Giovanile, ci faremo parti diligenti (e responsabile, ovviamente) e veglieremo con costanza affinché le attività proposte siano innanzitutto aderenti a quanto i neuroscienziati hanno spiegato con evidenza chiarissima, cioè che non curarsi degli aspetti (*rectius*: degli stati) emotivi in cui si trovano i ragazzi nel corso del loro processo di formazione è una lacuna determinante per la qualità del loro percorso educativo¹⁵⁷. Non ritornerò su tutto quanto già visto, dandolo per scontato come aspetto maggiormente rilevante e limitandomi a ricordare che, soprattutto nell'attività pre-agonistica, giocano un ruolo determinante non solo l'aspetto educativo e tattico tecnico, ma altresì quello emotivo/emozionale: la creatività e la fantasia sono figlie includibili del divertimento e di un senso di gioiosa libertà, mai di un regime rigoroso, strutturato, "inquadrato"¹⁵⁸. Vero è che anche la preadolescenza e l'adolescenza - pur nella differenza delle problematiche e delle tematiche educative - richiedono educatori ed istruttori in grado di governare competenze specifiche, con un'attitudine particolare alla gestione di queste relazioni educative: le fasi della preadolescenza e dell'adolescenza, infatti, costituiscono la tappa del percorso giovanile in cui maggiormente i ragazzi corrono il rischio del *drop out*.

Insomma, ogni "tappa evolutiva" richiede conoscenze e competenze appropriate: allenare, sia concesso, non è per nulla un gioco o un esercizio

¹⁵⁷ Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erikson, 2019.

¹⁵⁸ Invito nuovamente alla lettura delle riflessioni sviluppate dalla prof. Daniela Lucangeli; per tutte, si vedano Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erikson, 2019; Lucangeli D. - Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Mondadori, 2019.

banale, e sottende - come ampiamente detto - un bagaglio di conoscenze e di esperienze complesso.

*

Per altro verso, non sottovaluteremo la necessità di trasmettere a tutti gli operatori del Settore Giovanile l'idea della *formazione integrale* declinata in maniera più operativa: l'allenatore, il preparatore fisico, il fisioterapista e tutte le figure dirigenziali che frequentano il campo, accompagnando nella quotidianità i ragazzi, hanno (davvero tutti) una quota di responsabilità (che diventa *corresponsabilità*) nella formazione del giovane calciatore, che sottende una complicità educativa nell'accompagnarlo in esperienze di comunità spesso complesse (si pensi a quanto è sottovalutata la problematica della *cultural intelligence* nella gestione delle relazioni con i ragazzi e tra i ragazzi stessi¹⁵⁹); in esperienze di presunta conflittualità tra le esigenze sportive e scolastiche; in esperienze di più o meno difficile relazione tra uomini di campo e famiglie o tra Dirigenti e famiglie; in esperienze più o meno complesse di gestione di figure spesso non coordinate alle altre agenzie educative di riferimento, quali i procuratori (o agenti, che dir si voglia).

Una trasmissione delle conoscenze tattico tecniche che prescindendo dalla cura di aspetti come quelli evidenziati rischia di essere vana, per tutti i motivi già spiegati.

*

¹⁵⁹ Per tutti, si veda sul punto De Feis G., *La Cultural Intelligence nel calcio. La comunicazione nel rispetto delle differenze culturali*, Odradek, 2018.

Venendo ora alla riflessione riguardante gli aspetti più propriamente *tattico tecnici*, vogliamo condividere e sviluppare con i nostri allenatori un progetto basato su linee guida semplici e con un progetto di ampio respiro. Le peculiarità (dal punto di vista pedagogico e metodologico) di ciascuna fascia d'età costituiscono certamente un riferimento imprescindibile: non solo le esigenze (e, dunque, le strategie) educative, ma anche le proposte metodologiche relative all'addestramento variano in maniera molto sensibile, com'è intuitivo, tra l'*attività di base* e quella svolta nel *settore agonistico* (ancor più nelle fasce che riguardano le categorie di *finalizzazione* del percorso, cioè Under 17, Under 18, Under 19).

In questa sede, sintetizziamo - per esigenze espositive - le linee progettuali più propriamente tattico tecniche con gli *slogan* che seguono, lasciando ad altre sedi eventuali approfondimenti. E dunque, condivideremo con i nostri allenatori, chiedendo loro di discuterle e svilupparle, le seguenti idee.

a) L'importanza dei *progetti individuali* e del lavoro per i progressi dei singoli costituisce un'istanza non eludibile, soprattutto se l'attenzione è rivolta alla centralità della formazione integrale (in senso olistico) della persona.

b) La tecnica allenata in maniera avulsa dal contesto tattico (dove per contesto tattico intendo tutto quanto riguarda gli elementi della risoluzione dei problemi posti dal gioco e, dunque, della *scelta*) contribuisce solo parzialmente

alla creazione di abilità al servizio di competenze utili e funzionali al gioco¹⁶⁰. Si tratta di un equivoco, purtroppo, ancora non superato¹⁶¹. Sul punto, sarà innanzitutto opportuno distinguere la *tecnica semplice* (da allenarsi prevalentemente nel e con il gioco, salve specifiche esigenze di specializzazione e perfezionamento) dalle gestualità più *complesse* (che nel gioco sono meno ricorrenti e devono, per questo, essere allenate giocoforza “a secco”, per ottenere un numero di ripetizioni adeguato)¹⁶².

c) Favorire la tattica individuale e, in particolare, il duello individuale in tutte le sue fasi aiuta a stimolare il giocatore a tirare fuori il meglio di sé (quindi, è molto educativo), a prendere confidenza con la responsabilità diretta, a risolvere situazioni progressivamente più difficili. Tradotto in termini tattico tecnici: si cercherà di prediligere la ricerca di duelli - sia in situazione che in contesti di gioco - piuttosto che puntare sulle collaborazioni di reparto: la squadra troppo organizzata maschera le lacune individuali del giocatore. *Ergo*, chiederemo di approfondire con cura e attenzione le competenze tattico tecniche individuali.

d) Corollario di quanto detto sul duello sono i comportamenti conseguenti alla conquista e alla perdita della palla; in questi casi, il giocatore dovrà saper riconoscere e governare un ventaglio di soluzioni che orientino in maniera competente le sue reazioni, secondo i seguenti principi: chi perde

¹⁶⁰ Molon G. - Ranzato D., *La tecnica al servizio del gioco di squadra. Insegnare attraverso i percorsi formativi*, Nuova Primos, 2004.

¹⁶¹ Si richiamano in questa sede, ancora una volta, gli insegnamenti di Maurizio Seno, Renzo Ulivieri, Giorgio Molon, Attilio Sorbi.

¹⁶² Molon G. - Ranzato D., *La tecnica al servizio del gioco di squadra. Insegnare attraverso i percorsi formativi*, cit.; Sorbi A., *La tecnica calcistica. Insegnare i fondamentali*, cit.

palla cerca l'immediato recupero; altrimenti: cambio a due; altrimenti, a difesa della porta; a lui, alla sua lettura, alla sua iniziativa la scelta sul comportamento più corretto da adottare.

*

Le riflessioni fatte comportano, è evidente, che insegneremo ai nostri ragazzi il *gusto di rischiare* con *coraggio* una soluzione, un'idea, una giocata, senza il timore dell'errore (il migliore dei maestri, il nostro compagno di avventura, non il peggiore dei nemici), con l'idea di costruire (con pazienza e perseveranza, e non certo dall'oggi al domani) un gioco basato su principi (condivisi tra compagni) e non su schemi (imposti dall'allenatore); un gioco che li diverta e che li faccia sentire protagonisti.

Il possesso di *tempi di gioco* competitivi dei nostri ragazzi costituirà la massima espressione della riuscita del percorso di formazione delle doti percettive, cognitive e tattico tecniche nel calcio moderno¹⁶³. È un mix di conoscenze e di abilità che, attraverso un percorso che parte dalla percezione del problema posto dal gioco ed arriva alla corretta reazione-scelta ed esecuzione in relazione agli stessi, diventano competenze. Il che significa che, durante il gioco, i giocatori andranno lasciati liberi di scegliere, di risolvere i problemi e solo accompagnati dalla panchina; poiché, se l'istruttore risolve loro i problemi, non educa alla formazione di un proprio, originalissimo *pensiero tattico*.

¹⁶³ Zunino M., *Manuale per l'osservatore calcistico. Tecniche e segreti dello sport più amato del mondo*, Hoepli Editore, Milano, 2015.

Il tutto, facendo uno sforzo metodologico immediatamente conseguente a tutto quanto sin qui detto: le difficoltà stimolano la crescita, ma difficoltà troppo grandi la inibiscono.

Libertà di gioco, gioco a tocco libero, gioco con pochi e funzionali vincoli: solo così il giovane calciatore matura conoscenze, abilità e competenze utili alla risoluzione dei problemi che il gioco pone.

Nota 13. Cenni sul tema della comunicazione.

Tra le competenze di un leader efficace dovrebbe rientrare anche una buona capacità comunicativa.

Il leader è chiamato ad ispirare, motivare e guidare i suoi compagni di viaggio: una comunicazione chiara, autentica e persuasiva è dunque auspicabile (anche se non imprescindibile, si badi). La comunicazione, verbale e non verbale, ha l'attitudine a determinare l'assetto emotivo ed emozionale del team e dell'intero ambiente in cui si muove.

Come noto, le competenze comunicative aiutano a costruire relazioni positive e significative con gli altri, facilitando la comprensione reciproca e riducendo i conflitti. Una comunicazione efficace è essenziale in ambito lavorativo per collaborare con colleghi, gestire team, negoziare, e influenzare positivamente gli altri. Le competenze comunicative sono spesso un fattore chiave per l'avanzamento di carriera. Una comunicazione efficace facilita, inoltre, la risoluzione dei problemi, consentendo di esprimere in modo chiaro le proprie opinioni, ascoltare le opinioni degli altri e trovare soluzioni condivise.

Le competenze in tema di comunicazione includono anche l'ascolto attivo e la capacità di comprendere le emozioni e i bisogni degli altri. Questo favorisce la creazione di un clima di fiducia e rispetto reciproco.

Ovviamente, la riflessione contraria è immediata: una comunicazione tossica o anche solo semplicemente errata può distruggere in un istante anni di impegni e di fatiche.

Silvio Ceccato e Felice Accame, sul tema, restano maestri insuperati. Per loro, l'importanza della comunicazione risiede nella sua capacità di trasmettere significati e influenzare il comportamento umano. Ceccato¹⁶⁴, ad esempio, si è concentrato sull'analisi dei processi comunicativi, mentre Accame ha approfondito il ruolo della comunicazione nel contesto sociale e politico. Insieme, i loro contributi hanno evidenziato l'importanza di una comunicazione efficace per la comprensione reciproca e la costruzione di relazioni significative nelle società complesse.

Felice Accame¹⁶⁵, in particolare, ha sviluppato le sue teorie nell'ambito della comunicazione con particolare riferimento al contesto organizzativo e sociale. Alcuni dei concetti chiave delle sue teorie sono i seguenti:

1. Comunicazione organizzativa: Accame ha analizzato la comunicazione all'interno delle organizzazioni, sottolineando l'importanza della trasparenza, della coerenza e della chiarezza nel flusso delle informazioni.

¹⁶⁴ Di Silvio Ceccato vanno ricordate *Ingegneria della felicità*, Rizzoli, 1985; *La fabbrica del bello*, Rizzoli, 1987; *Contentezza e intelligenza*, Rizzoli, 1989; *Mille tipi di bello*, Stampa alternativa, 1995; *C'era una volta la filosofia*, Spirali, 1996.

¹⁶⁵ Del Prof. Felice Accame, per anni docente di Comunicazione presso il Centro Tecnico di Coverciano, citerò le opere che ritengo delineino in maniera esaustiva il suo pensiero (in ambito sportivo e non): *La sintassi del calcio*, Società Stampa Sportiva, 1982; *La zona nel calcio – Metodologia e didattica*, Società Stampa Sportiva, 1983; *Prima del risultato*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1985; *L'analisi della partita di calcio*, Società Stampa Sportiva, 1992; *Pratica del linguaggio e tecnica della comunicazione*, 1996; *Il manuale di comunicazione per l'allenatore*, Sportivi Edizioni, 2022.

Ha evidenziato il ruolo cruciale della comunicazione efficace per il successo delle organizzazioni.

2. Processo di comunicazione: ha proposto un modello di comunicazione che comprende mittente, messaggio, canale, ricevente e *feedback*. Questo modello enfatizza l'importanza della comprensione reciproca e del *feedback* nel processo comunicativo.

3. Comunicazione interpersonale: ha esaminato le dinamiche della comunicazione tra individui, enfatizzando l'importanza della consapevolezza di sé, dell'*empatia* e della capacità di *ascolto attivo* per creare relazioni interpersonali positive e efficaci.

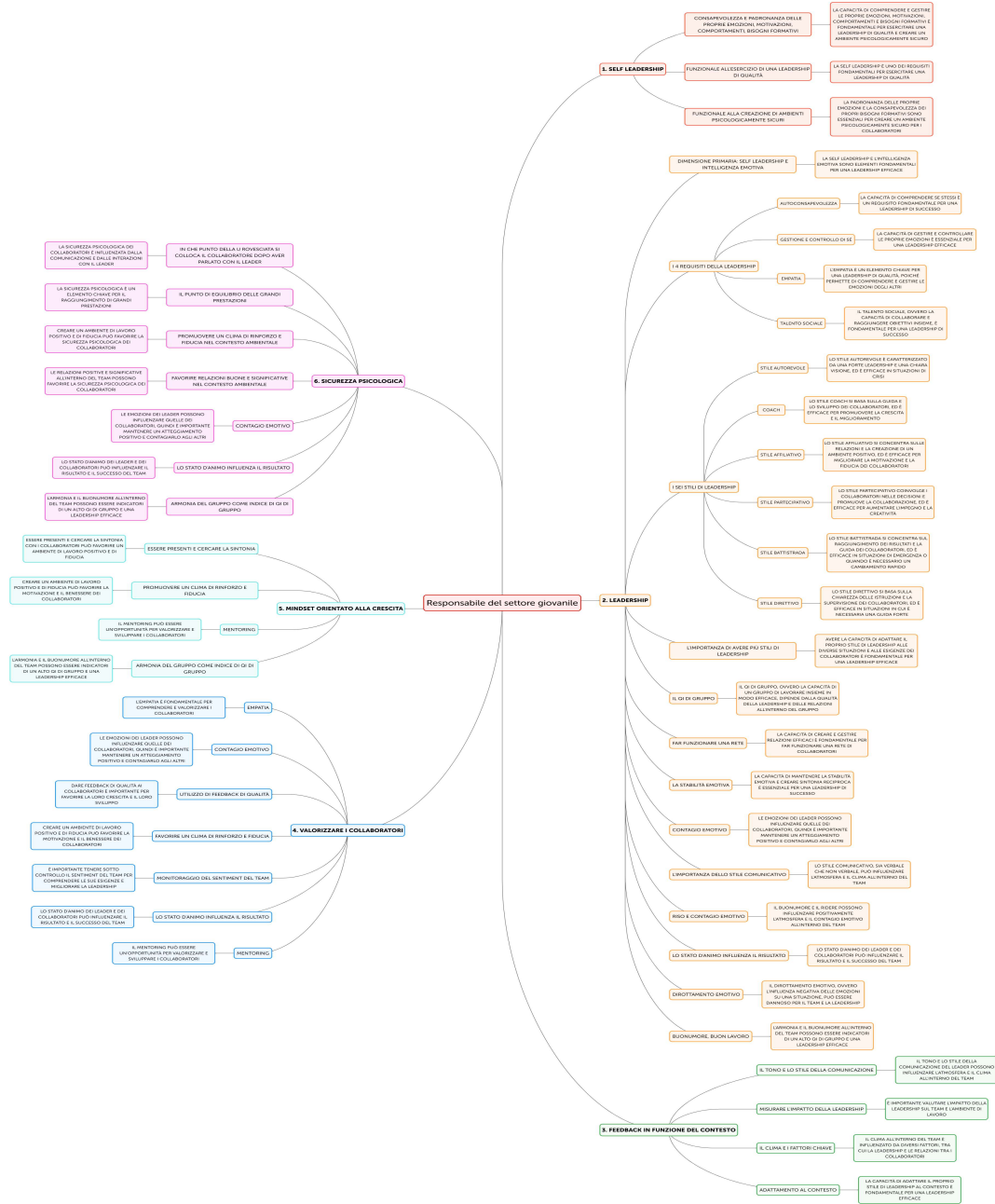
4. Comunicazione persuasiva: ha studiato le tecniche di *persuasione* e influenza nella comunicazione, esaminando come gli individui utilizzano strategie persuasive per influenzare le opinioni e i comportamenti degli altri.

Le teorie di Accame sulla comunicazione hanno contribuito ad influenzare la pratica e la teoria della comunicazione in diversi contesti, offrendo un quadro concettuale completo e utile a comprendere e migliorare la comunicazione nelle organizzazioni e nella società.

Capitolo IV

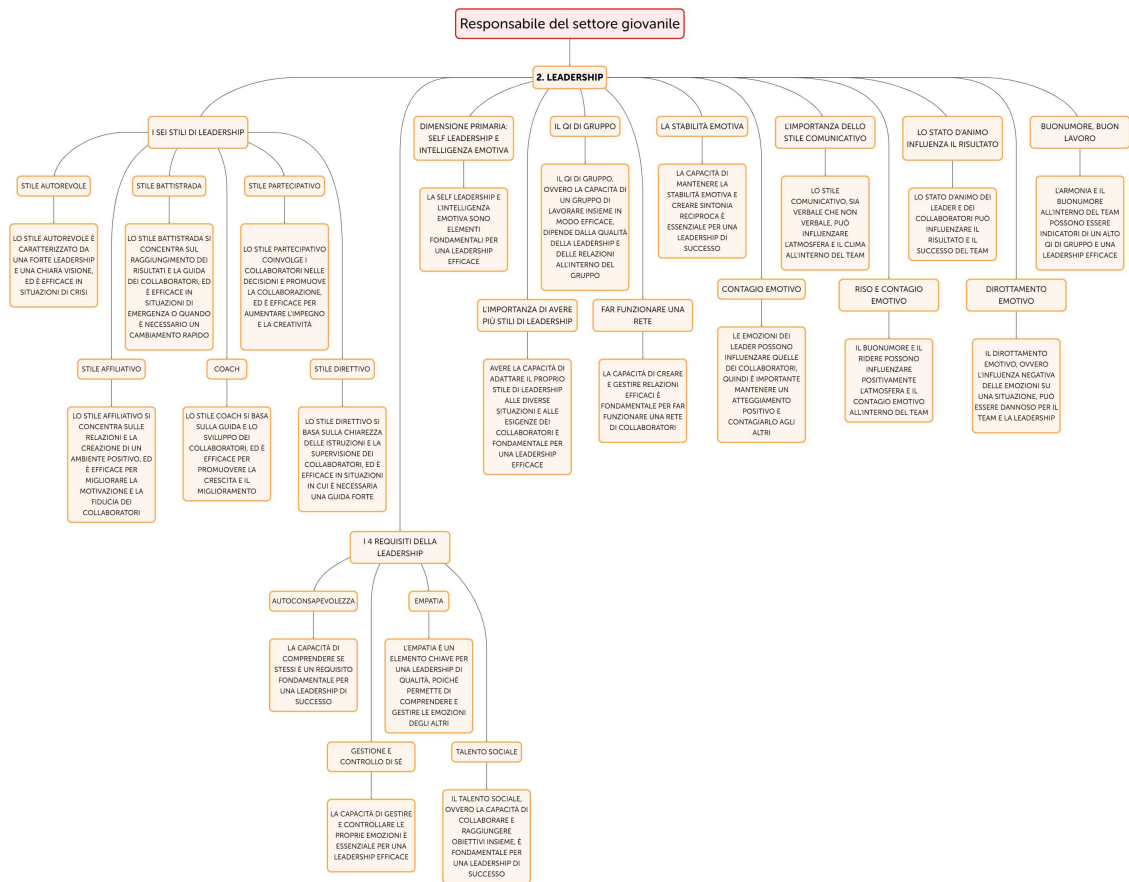
Mappe mentali e concettuali

1. Il Responsabile del Settore Giovanile (Gestione delle Risorse umane). Pagina singola.



2. Il Responsabile del Settore Giovanile (Gestione delle Risorse umane). Pagine multiple.





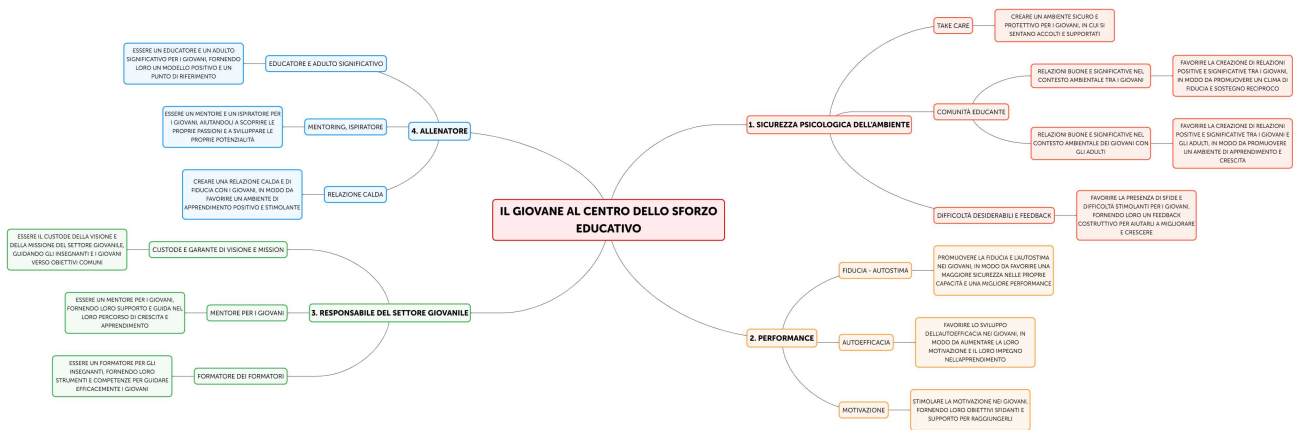




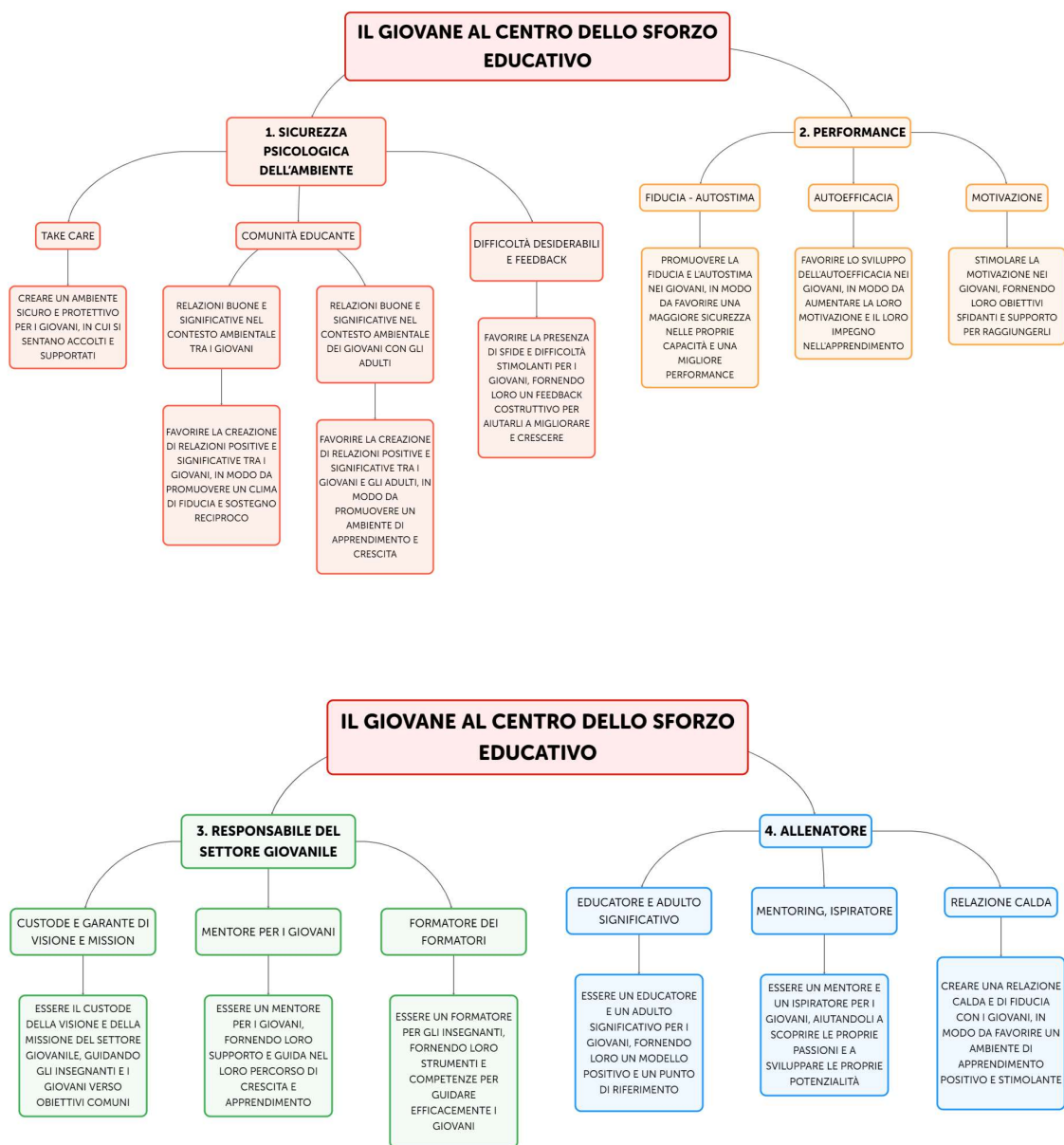




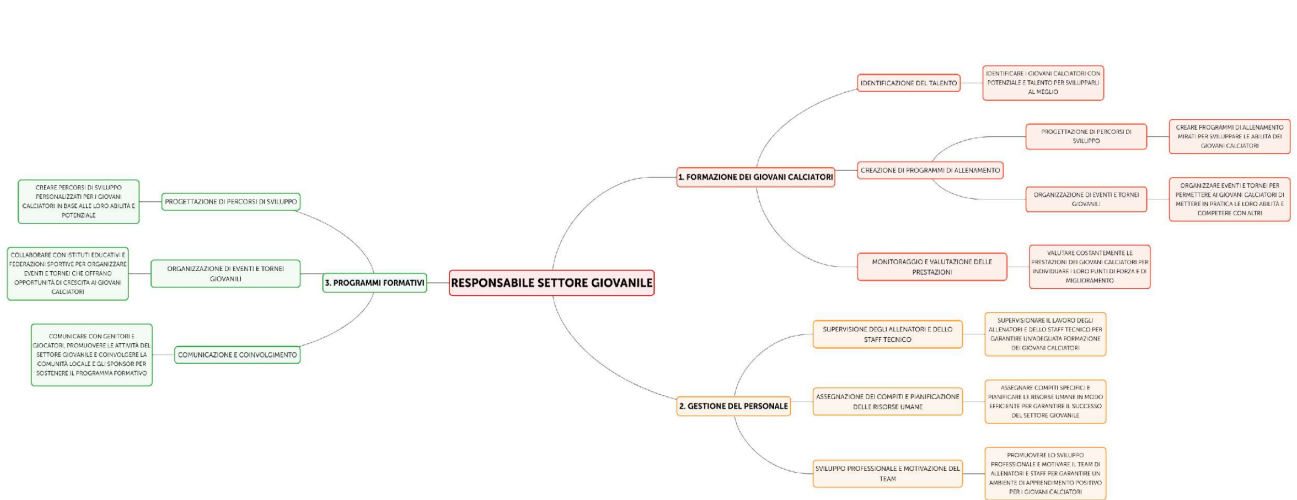
3. Il Responsabile del Settore Giovanile. Psicopedagogia (pagina singola).



4. Il Responsabile del Settore Giovanile. Psicopedagogia (pagina multipla).

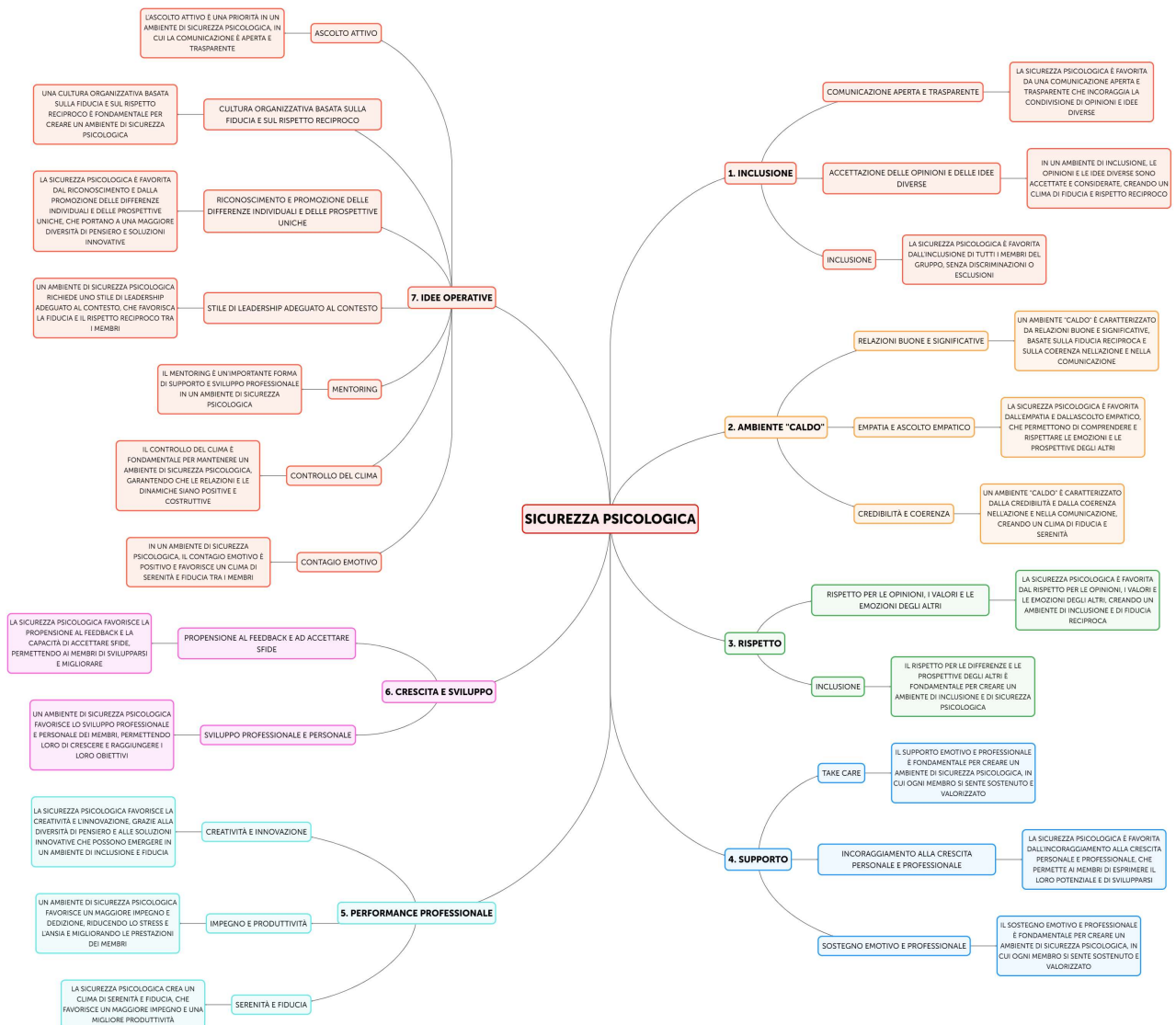


5. Il Responsabile del Settore Giovanile. Idee per un piano operativo.



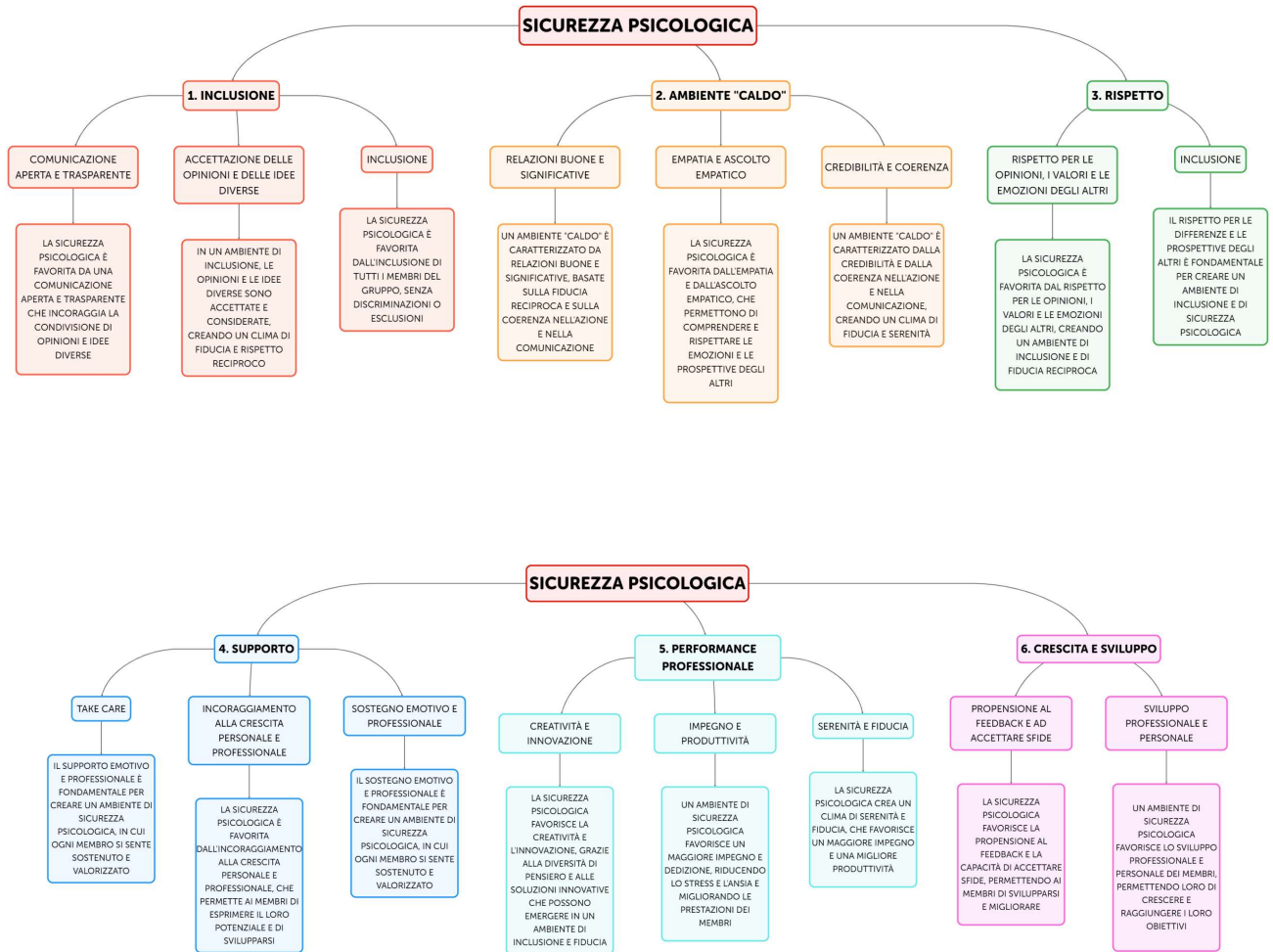
6. La sicurezza psicologica (Gestione delle risorse umane).

Pagina unica.



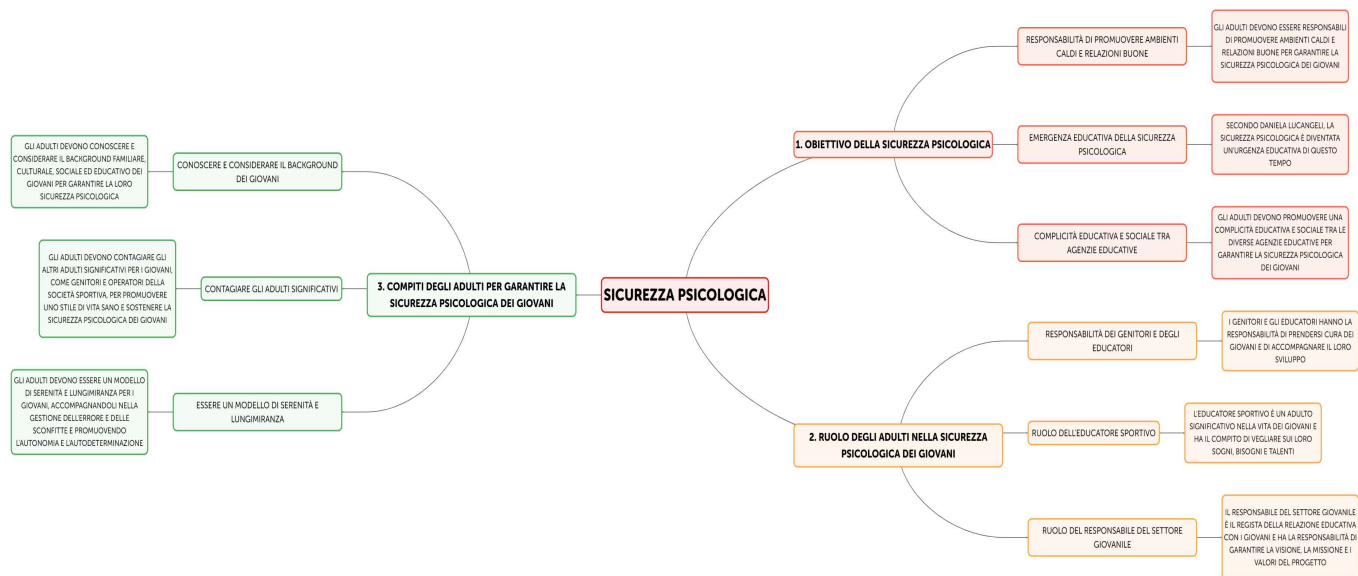
7. La sicurezza psicologica (Gestione delle risorse umane).

Pagine multiple.

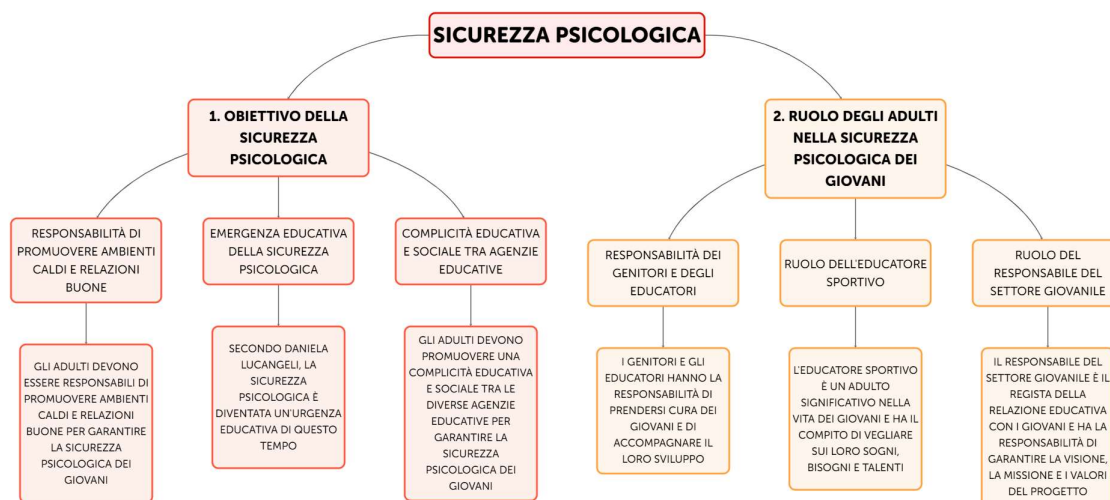




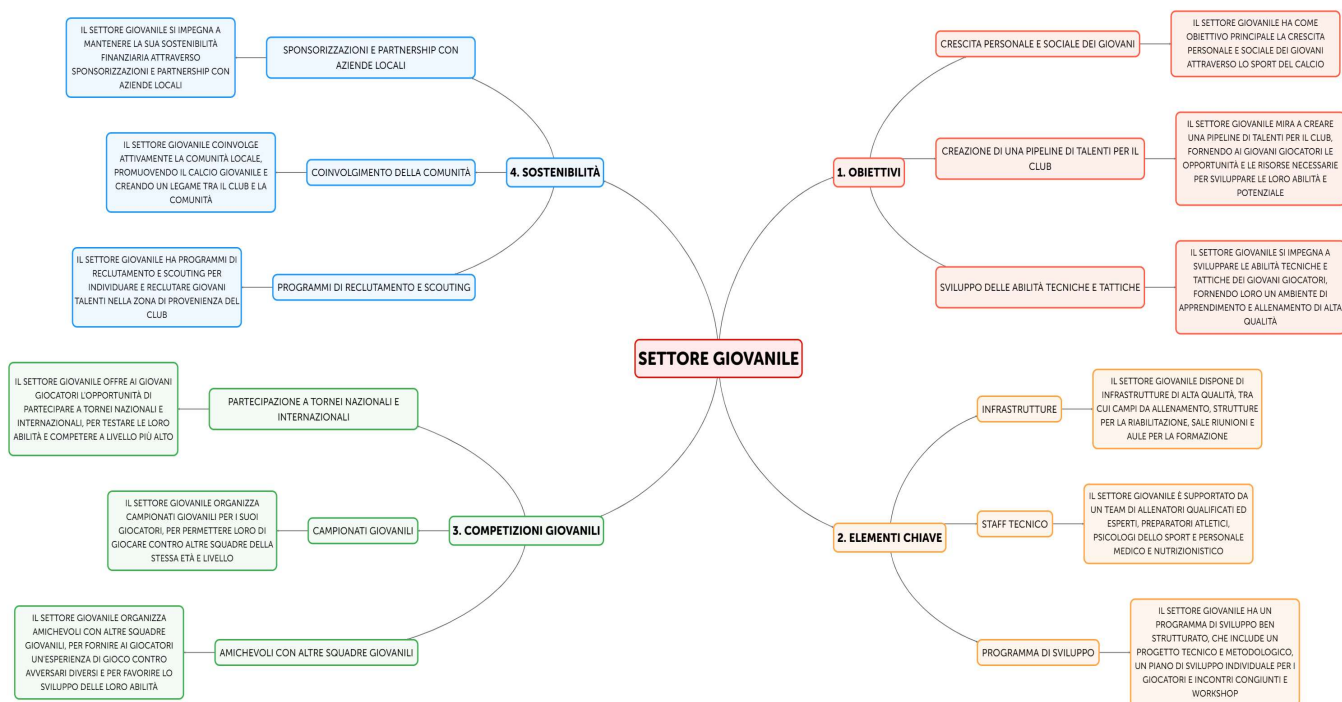
8. La sicurezza psicologica (Psicopedagogia). Pagina unica.



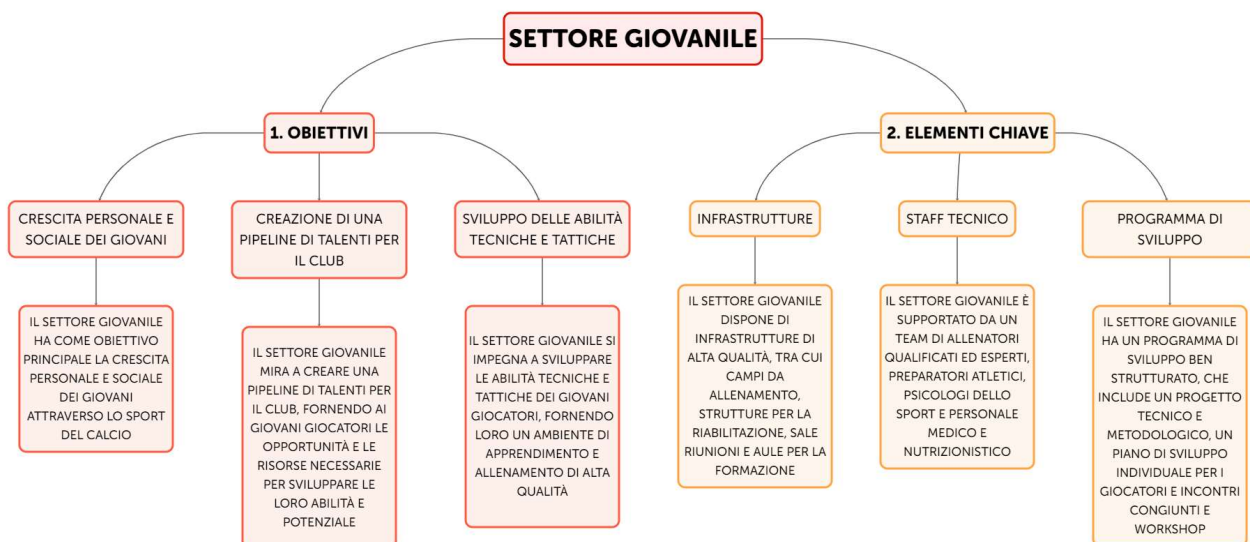
9. La sicurezza psicologica (Psicopedagogia). Pagine multiple.



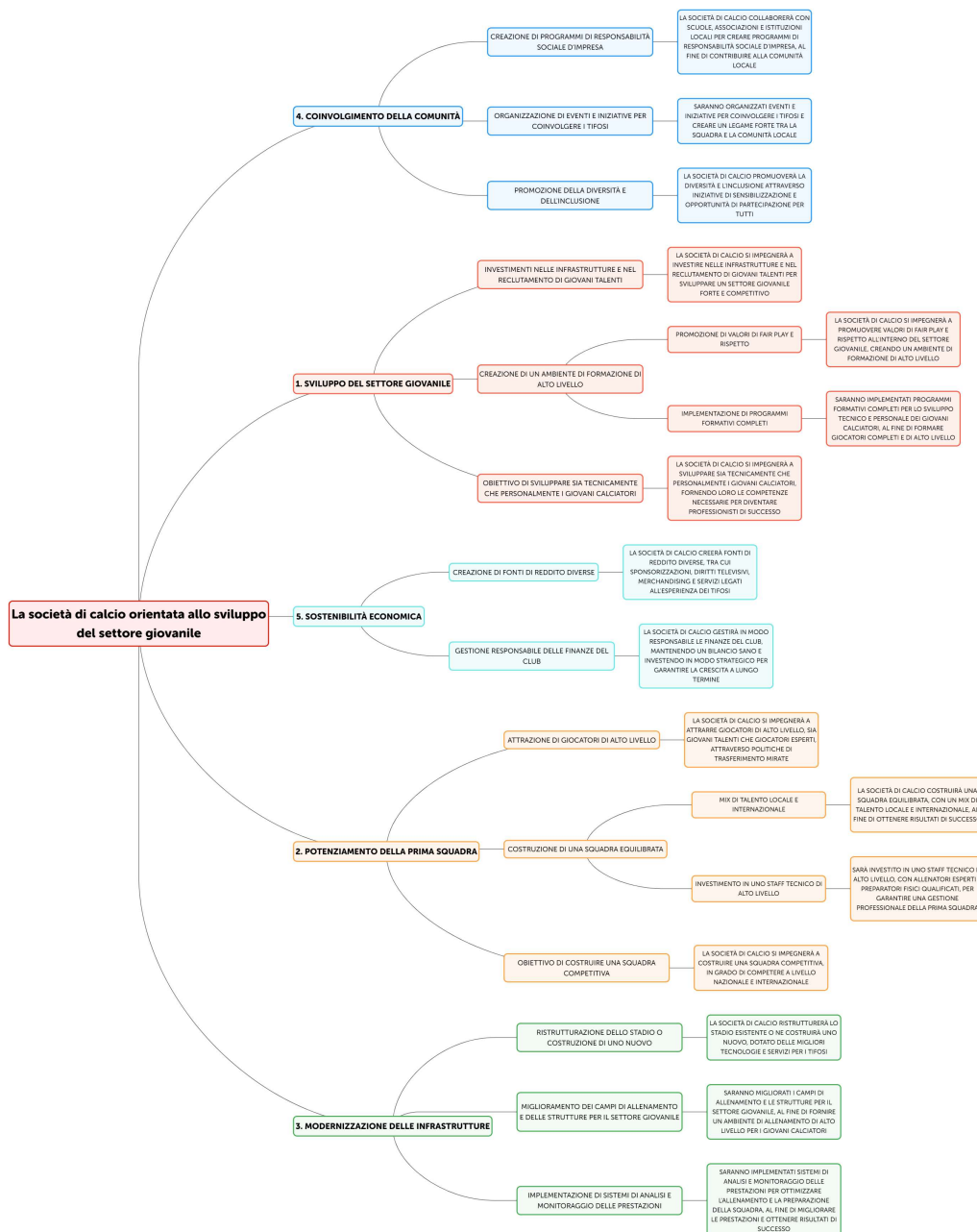
10. Progetto per lo sviluppo di un Settore Giovanile. Pagina unica.



11. Progetto per lo sviluppo di un Settore Giovanile. Pagine multiple.



12. Progetto per lo sviluppo di una società di calcio orientata alla valorizzazione del settore giovanile (pagina singola).



13. Progetto per lo sviluppo di una società di calcio orientata alla valorizzazione del settore giovanile (pagine multiple).



Bibliografia

- Accame F., *La sintassi del calcio*, Società Stampa Sportiva, 1982.
- Accame F., *La zona nel calcio. Metodologia e didattica*, Società Stampa Sportiva, 1983.
- Accame F., *Prima del risultato*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1985.
- Accame F., *L'analisi della partita di calcio*, Società Stampa Sportiva, 1992.
- Accame F., *Pratica del linguaggio e tecnica della comunicazione*, 1996.
- Accame F., *Come dice il mister*, Edizioni Correre, 2007.
- Accame F., *Il manuale di comunicazione per l'allenatore*, Sportivi Edizioni, 2022.
- Anders Ericsson K. - Krampe R.T. - Tesch-Romer C., *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*, in *Psychological Review*, 1993.
- Ashcroft M. – Kirk E., *The Relationship Among Working Memory, Math Anxiety, and Performance*, in *Journal of Experimental Psychology*, 2001.
- Aspin-wall L.G., *Rethinking the Role of Positive Affect in Self-regulation, Motivation and Emotion*, 1998.
- Barsade S. - Gibson D.E., *Group Emotion: A View from the Top and Bottom* in D. Gruenfeld et al. (a cura di), *Research on Managing Groups and Teams*, JAI Press, 1998.

Bennis W. - Nanus B., *Leaders: The Strategies for Taking Charge*, Harper & Row, 1985.

Binet A., *Les idées modernes sur les enfants*, 1909.

Blandino G. - Granieri B., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, 1995.

Bloom J., *The Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, 1956.

Boccolini G., *Neuroni specchio e allenamento. Teoria e pratica da campo*, Edizioni Correre, 2015.

Bombelli G., *Diritto, comportamenti e forme di «credenza»*, Giappichelli Editore, 2017.

Bower G.H., *Mood Congruity of Social Judgments*, in Forgas J. (a cura di), *Emotion and Social Judgments*, Pergamon Press, 1991.

Bruner J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, 1967.

Cabrini M., *Psicologia nel calcio*, Società Stampa Sportiva, 1996.

Capanna R., *Come le neuroscienze danno una mano a insegnare a giocare con i piedi. Dieci temi di riflessione sull'apprendimento motorio*, Calzetti & Mariucci, 2016.

Cavalla F., *Scientia, sapientia ed esperienza sociale, I: La ricerca della Verità come fondamento del pensiero giuridico-politico di S. Agostino*, Padova, 1974.

Ceccato S., *Ingegneria della felicità*, Rizzoli, 1985.

Ceccato S., *La fabbrica del bello*, Rizzoli, 1987.

Ceccato S., *Contentezza e intelligenza*, Rizzoli, 1989.

- Ceccato S., *Mille tipi di bello*, Stampa alternativa, 1995.
- Ceccato S., *C'era una volta la filosofia*, Spirali, 1996.
- Clouse R.W. - Spurgeon K.L., *Corporate Analysis of Humor*, in *Psychology. A Journal of Human Behavior*, 1995.
- Commissione ecclesiale per la Pastorale dello sport, *Sport e vita cristiana*, 1995.
- D'Arrigo F., *Il senso del gioco. Riconoscere la bellezza del calcio*, La Casa Usher, 2015.
- Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, *Dare il meglio di sé. Sulla prospettiva cristiana dello sport e della persona umana*, 2018.
- Davidson R.J. - Jackson D.C. - Kalin N.H., *Emotion, plasticity, context, and regulation: perspectives from affective neuroscience*, in *Psychological Bulletin*, 2000
- De Feis G., *La Cultural Intelligence nel calcio. La comunicazione nel rispetto delle differenze culturali*, Odradek, 2018.
- Demaree H. - Everhart D.E. - Youngstrom E. - Harrison D.W., *Brain Lateralization of Emotional Processing: Historical Roots and a Future Incorporating "Dominance"*, in *Behavioral and Cognitive Neuroscience*, 2005.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, 1965.
- Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, *Dare il meglio di sé. Sulla prospettiva cristiana dello sport e della persona umana*, 2018.
- Doel M. - Sawdon C., *Lavorare con i gruppi. Manuale per gli operatori sociali*, Erickson, 2001.

Duda, J. L., *Achievement Goal Research in Sport: Pushing the Boundaries and Clarifying Some Misunderstandings*, in G.C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*, 2001.

Duckworth A., *Grinta. Il potere della persuasione e della perseveranza*, Giunti Psychometrics, 2017.

Dweck C.S., *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*, FrancoAngeli, 2023.

Fisher C.D. - Noble C.S., *Emotion and the Illusory Correlation between Job Satisfaction and Job Performance*, 2000.

Fisher C.D. - Noble C.S., *Affect and Performance: A Within Persons Analysis*, 2000. Frabboni F. - Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, 2002.

Gattico E., *Jean Piaget*, Mondadori, 2001.

Gladwell M., *Fuoriclasse: Storia naturale del successo*, Mondadori, 2014.

Glerean E., *Il calcio e l'isola che non c'è*, Mazzanti Libri, 2014.

Goleman D., *Emotional Intelligence*, 1995 (trad. it. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1997).

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, BUR, 2011.

Goleman D., *Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence*, 2002.

Goleman D., *Intelligenza sociale*, 2006.

Goleman D., *La meditazione come cura. Una nuova scienza per guarire corpo, mente e cervello*, 2017.

Gottlieb G., *Epigenesi probabilistica. Scienza dello sviluppo*, 2007.

Guardini R., *Lo spirito della liturgia*, Morcelliana, 1987.

Harter S., *Il diritto di sbagliare*, 1978.

Harvey L., *A brief theology of sport*, SCM Press, 2014, trad. di Laura Ferrari e Luca Benedini, Editrice Queriniana.

Hatfield E. - Cacioppo J.T. - Rapson R.L. - Levenson R., *Emotional Contagion*, 1994.

Henriques J.B. – Davidson R.J., *Brain Electrical Asymmetries During Cognitive Task Performance in Depressed and Nondepressed Subjects*, in *Biological Psychiatry*, 1997.

Isen A.M., *Positive Affect*, in *Tim Dals' e Mick J. Power* (a cura di), *Handbook of Cognitive Emotion*, Wiley, 1999.

Libet B., *Mind Time. Il fattore temporale nella coscienza*, Raffaello Cortina Editore, 2007.

Litwin G. - Stringer R., *Motivation and organizational climate*. Harvard University Press, 1968.

Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erikson, 2019.

Lucangeli D. - Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Mondadori, 2019.

Lucangeli L., *Il tempo del Noi. Giganti del pensiero che ci hanno indicato la via*, Mondadori, 2022.

Lucangeli D., *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*, De Agostini, 2023.

Margalit M., *Lonely childrens and adolescents - Self-Perceptions, Social Exclusion, and Hope*, Hoepli, 2011.

Marzi T. - Righi S. - Ottonello S. - Cincotta M. - Viggiano M.P., *Trust at first sight: evidence from ERPs*, in *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2014.

McClelland D., *Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews*, in *Psychological Science*, 1998.

Noteboom J.T. et al., *Activation of the Arousal Response and Impairment of Performance Increase with Anxiety and Stressor Intensity*, in *Journal of Applied Physiology*, 2001.

Medeiros M., *Lentamente muore*, in Zero Hora, Porto Alegre, 2000, titolo originale: *A morte devagar*.

Meggyesy D., *Out of their League*, Berkeley, CA, 1970.

Messina G. - Florit S., *Attività di base. Dalla teoria alla pratica. Evidenze scientifiche e strategie operative*, Ed. Correre, 2017.

Molon G. - Ranzato D., *Il manuale del Settore Giovanile*, Nuova Prhomos, 2005.

Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, 1949.

Nowicki S. - Duke M.P., *Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy scale*, in J Nonverbal Behav, 1994.

Papa Francesco e Loncini T., *Dio è giovane*, Piemme, 2018.

Papa Giovanni Paolo II, *Discorso per il Giubileo internazionale degli sportivi*, 12.04.1984.

Pescosolido A.T., *Emotional Intensity in Groups*, 2000.

Platone, *Apologia di Socrate*, trad. di M.M. Sassi, RCS Rizzoli Libri, 1993.

Portugal S. (University College of London), *Upwash exploitation and downwash avoidance by flap phasing in ibis formation flight*, in Nature, 2014 (consultabile in <https://www.nature.com/articles/nature12939>).

Ramsden P., *Learning to Teach in Higher Education*, Taylor & Francis Ltd, 2003.

Rizzolatti G. - Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, 2006.

Rizzolatti G. - Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina Editore, 2019.

Salovey P. - Mayer J.D., *Intelligenza emotiva*, in *Imagination, Cognition and Personality*, 1990.

Seung S., *Connettoma. La nuova geografia della mente*, Codice Edizioni, 2013.

Seno M. - Bourrel C., *Allenare i dilettanti*, Juvenilia Editrice, 1989.

Seno M. - Bourrel C., *Allenare i dilettanti. Con 14 esercitazioni tattiche integrative nuove*, Calzetti & Mariucci, 2007.

Shenk D., *The Genius in All of Us: New Insights into Genetics, Talent, and IQ*, 2011.

Schneider B., *Le persone fanno il posto. Psicologia e Lavoro*, 1987.

Shoda Y. - Mischel W. - Peake, P.K., *Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions*, in *Developmental Psychology*, 1990.

Schmidt, R.A. - Wrisberg, C.A., *Apprendimento motorio e prestazione*, Società Stampa Sportiva, 2000.

Sorbi A., *La tecnica calcistica. Insegnare i fondamentali*, Edizioni Correre, Milano, 2017.

Spencer L., *L'intelligenza emotiva nelle organizzazioni*, 2001.

Sternberg R.J., *Personalità e intelligenza. Teorie e modelli di interconnessione*, Erickson, 2000.

Todescan F., *Il giusnaturalismo di S. Agostino*, in *Etica e Politica*, EUT Edizioni, 2014.

Tripodi G. con Levi-Montalcini R., *La clessidra della vita di Rita Levi-Montalcini*, Baldini Castoldi Dalai, 2008.

Vaillant G.E., *Adaptation to Life*, Harvard University Press, 1977.

Weineck J., *L'allenamento ottimale*, Calzetti & Mariucci, Ferriera di Torgiano, 2009.

Williams D., *Leadership for the 21st Century: Life Insurance Leadership Study*, LOMA/Hay Group, 1995.

Zimmerman, B. J., *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview*. *Educational Psychologist*, 1990.

Zimmerman, B. J., *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice*, 2002.

Zunino M., *Manuale per l'osservatore calcistico. Tecniche e segreti dello sport più amato del mondo*, Hoepli Editore, Milano, 2015.