

# Gestione delle emozioni e benessere psicofisico: il ruolo dell'educazione motoria e della pratica dell'attività fisico-sportiva

*Antonio Di Maglie\**

**Abstract** Da un punto di vista educativo, lo sport costituisce un esercizio per il quale è anche necessario gestire dinamiche emotive e relazionali, rispetto all'impegno, alla responsabilità, al senso del limite e al suo miglioramento.

In questo contributo esploreremo come l'educazione motoria e la pratica di attività fisico-sportive possono rappresentare, accanto ad altre, delle opportunità di esplorazione ed elaborazione delle proprie emozioni in relazione a sé e agli altri. È noto che le emozioni rappresentano certamente uno dei motori che motivano chi pratica sport e attività motorie: esse possono quindi agire a sostegno, ovvero interferire con le attività motorie e di allenamento.

Cercheremo di illustrare a quali condizioni le emozioni possono essere adeguatamente modulate e canalizzate attraverso un percorso di educazione motoria e sportiva affinché siano un valore aggiunto, con la possibilità di ricadute, anche più complessivamente, nel processo di costruzione identitaria.

## 1. Il ruolo delle emozioni nel benessere psico-fisico

L'uomo contemporaneo spesso prova disagio nel vivere e controllare le proprie emozioni, soprattutto quelle negative. Sono tanti i sentimenti che una persona prova nel corso della vita, è importante riuscire a mantenere le proprie emozioni stabili per reagire consapevolmente evitando reazioni eccessive. Nell'attuale società dei consumi e del mercato, anche delle emozioni si fa merce: "gli specialisti del nostro tempo libero calcolano accuratamente l'impatto, alternando orrore, sorpresa, tristezza, indignazione, sollievo, compassione, lacrime, risate, in un gioco di contrasti che ci tiene sulle spine" (Lacroix, 2002, p. 9). Questo ha effetti perversi sulla capacità di gestione delle emozioni, tant'è vero che spesso si assiste a fenomeni di estremizzazione che vedono, soprattutto le generazioni più giovani, oscillare tra profondi stati di tristezza e la ricerca di emozioni forti. "Il risultato è sotto gli occhi di tutti gli educatori: ragazzi che soffrono di due grandi malattie, la tristezza e la noia" (Minello & Banzato, 2002, pp. 11-12). Tutto questo si innesta in generazioni che mai come in quest'epoca hanno già avuto una infanzia iperstimolata e paradossalmente iperprotetta dalle sofferenze della vita, dalle frustrazioni, dal dolore. Di fatto queste stesse generazioni dimostrano spesso incapacità ad affrontare il dolore e gestire la noia (Coco, 2016).

Appare essenziale puntare in maniera più decisa su un'educazione delle emozioni dei nostri ragazzi e lo sport appare un terreno fertile per poter lavorare in questo senso.

Vi sono oramai numerosi studi inoltre che attestano l'importanza di vissuti emotivi positivi come fattori coadiuvanti e potenzianti i risultati di apprendimento e la motivazione ad apprendere.

L'educazione motoria e la pratica di attività fisico-sportiva, possono rappresentare un percorso verso la conoscenza delle proprie emozioni in relazione agli altri.

La prassi ludico-sportiva è importante per la maturazione dell'individuo in quanto per propria natura sollecita una conoscenza ed un confronto con le proprie emozioni in vista dell'interazione con gli altri per lo svolgimento dell'attività, all'interno di una ben precisa e definita cornice di "regole del gioco".

"L'attività sportiva può così essere interpretata in modo pedagogico come una metafora: l'esercizio della disciplina forma all'impegno e contribuisce in modo dinamico a strutturare la

personalità, proiettandola verso una continua trasformazione, una catarsi. L'educazione sportiva all'applicazione e allo sforzo psico-fisico, al rispetto delle regole così come degli altri partecipanti, conduce ad una sorta di ascesi: questa è tesa a rivelare i propri limiti per superarli, mediante un'intensificazione della dedizione e dell'allenamento" (Malavasi, 2007, pp. 119-120).

Giocare e fare sport è un modo di porsi di fronte al reale, di mettersi alla prova con sé stessi e con gli altri. Il gioco, e più in generale l'attività fisico-sportiva, non deve essere ridotta a una semplice pratica biomeccanica poiché in realtà essa rappresenta un complesso sistema di pensiero-azione che richiede e sollecita capacità decisionali e progettuali. Tramite il gioco motorio e l'attività fisico-sportiva si possono sollecitare numerose dimensioni della personalità (biologica, cognitiva, espressiva, relazionale e affettiva/emotiva).

Parlebas, sociologo e teorico dell'educazione fisica contemporanea nonché ricercatore e autore di diverse pubblicazioni, propone strumenti d'analisi interessanti per il riconoscimento dei fattori che rendono efficace il gioco motorio e sportivo nello sviluppo personale e sociale. I temi su cui si sofferma riguardano in particolare: le norme sociali veicolate dal gioco motorio; le dimensioni strutturali delle relazioni sociomotorie. Secondo l'autore la dimensione affettiva/emotiva, in cui rientrano le emozioni, è sempre sollecitata quando si pratica un'attività motoria. Le emozioni sono quindi vissute in tutti i giochi motori e nella pratica sportiva.

Sono state anche individuate sei differenti categorie di emozioni, definendole "emozioni primarie": rabbia, disgusto, gioia, sorpresa, paura e tristezza. Parlando di emozioni primarie ci si riferisce a "reazioni naturali e immediate a una situazione stimolo" mentre le secondarie "spesso sono frutto di più emozioni e nascono in risposta a una primaria" (Piatti & Terzi, 2008).

A proposito poi del nesso pensiero-emozione, nel 1996 Goleman rese popolare il concetto d'*intelligenza emotiva* definendola

"la capacità di motivare sé stessi e di persistere nel proseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora la capacità di essere empatici e di sperare" (Goleman, 1996, p. 54).

Egli ha voluto indicare la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi e gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente quanto nelle relazioni sociali. In questa definizione vengono messe in stretta relazione motivazione, empatia, logica e autocontrollo, si mette l'accento sulla necessità di farsi una corretta rappresentazione del paesaggio emotivo proprio e altrui, acquisendo via via sempre maggiori livelli di consapevolezza nella gestione delle proprie emozioni e di quelle degli altri (Musaio, 2007). Perché, sostiene Goleman, l'intelligenza cognitiva non esaurisce tutto il bagaglio di competenze che necessitano per dialogare costruttivamente con la complessità delle relazioni e dei contesti in cui si è immersi. A caratterizzare il nostro comportamento e la nostra personalità è una miscela in cui il quoziente intellettivo si fonde con altre dimensioni della personalità quali l'autocontrollo, la pervicacia, l'empatia e l'attenzione agli altri: in breve l'intelligenza emotiva. L'autore sostiene la possibilità, da parte dell'uomo, di poter affrontare un percorso educativo che lo porti a conoscere e controllare le proprie emozioni, teorizzando che questo processo di progressiva acquisizione di 'intelligenza emotiva' possa anche essere indotto ed educato (Goleman, 1996), e propone un modello di insegnamento che, accanto alla normale alfabetizzazione curriculare, preveda anche l'educazione emozionale. Secondo questo autore dall'intelligenza emozionale dipendono anche l'intelligenza cognitiva e la capacità di motivare e guidare se stessi verso l'azione operativa: egli afferma che la scuola dovrebbe porsi come obiettivi educativi il raggiungimento in ogni allievo della autoconsapevolezza, della gestione delle proprie emozioni e delle capacità di incanalarle in armonia con il corpo, della capacità di risoluzione dei conflitti.

I punti salienti del percorso di educazione all'emotività che Goleman propone possono essere

così sintetizzati: scoperta e presa di coscienza delle principali emozioni; conoscenza del modo in cui si manifestano e dei fattori che le provocano; autocontrollo; prevenzione dei fattori scatenanti e auto-motivazione. Egli distingue poi due principali tipi di competenze connesse all'intelligenza emotiva:

- Le competenze personali, riferite alla capacità di cogliere i diversi aspetti della propria vita emotionale;
- Le competenze sociali, relative al modo con cui comprendiamo gli altri e ci rapportiamo a essi.

Entrambe le competenze sono caratterizzate da abilità specifiche. In particolare, alla base della competenza personale troviamo la consapevolezza, la padronanza di sé e la motivazione. Alla base della competenza sociale troviamo invece l'empatia e le abilità nelle relazioni interpersonali. Possedere un'intelligenza emotiva significa dunque conoscere le proprie emozioni, saperle controllare e regolare, così come riconoscere le emozioni altrui e saperle dialogare nelle interazioni che stabiliamo volta a volta con gli altri. Le emozioni, siano esse primarie o secondarie, si trasmettono in situazioni di vita collettiva e/o familiare. Esse pertanto vengono sollecitate dalla trama di relazioni sociali e sono l'esito di una valutazione molto rapida della situazione che si sta vivendo, ancorata anche alle esperienze relazionali ed emotive pregresse (D'Alfonso et al., 2005).

Poiché il contesto sociale riveste un ruolo fondamentale come spazio di confronto ed elaborazione delle emozioni, proprie e altrui, è per noi interessante approfondire il ruolo che può giocare un contesto sociale specifico quale è quello che si disegna nell'ambito di una attività fisico-sportiva.

Il documento dell'OMS del 1993, "Life skills education in school", che rimane insuperato in merito all'individuazione e alla definizione delle abilità fondamentali "personali e relazionali che servono per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana" con un importante riferimento alla dimensione emotiva e corporea di tali abilità, riconosce come principio fondamentale generale la valorizzazione del capitale umano lungo tutto il corso della vita attiva e l'importanza dell'educazione, e dei diversi contesti/opportunità, che rendono possibile lo sviluppo di questa dimensione. Si tratta di aiutare l'individuo a diventare una persona, un cittadino, un lavoratore, responsabile, partecipe alla vita sociale, capace di assumere ruoli e funzioni in modo autonomo, in grado di saper far fronte alle vicissitudini dell'esistenza. In tutto questo, il ruolo dell'educazione alle emozioni e quindi alla competenza emotiva, non è sempre esplicito ma è sicuramente riconoscibile; ogni individuo si trova oggi, nella società della conoscenza, davanti al problema del suo adattamento a nuove condizioni sempre variabili di accesso al mondo sociale e all'occupazione. Il riconoscimento della necessità di essere emozionalmente competenti non solo è funzionale sul piano del benessere quotidiano e relazionale, ma diviene anche un requisito essenziale, nella società di oggi, per diventare padroni del proprio futuro e per realizzare le proprie aspirazioni.

La mancanza di skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio, in risposta allo stress causato dall'incompetenza nel rispondere alle richieste dell'ambiente (Marmocchi et al., 2004). Quindi le life skills rivestono un importante ruolo per un sano sviluppo e preparano l'adolescente per il futuro, promuovendo il suo benessere bio-psico-sociale.

Se le life skills si possono definire come le abilità necessarie per rispondere alla richiesta di sfide della vita quotidiana, l'attività fisico-sportiva può rappresentare un importante luogo di promozione efficace di tali competenze.

## 2. Educare alle emozioni e alle relazioni con lo sport

Dalle ultime rilevazioni dell'Istituto Superiore di Sanità sui bambini di età compresa tra gli 8 e gli 10 anni (2014) e del Rapporto dello studio internazionale HBSC sugli adolescenti di età compresa tra gli 11 e i 15 anni (2016), sulle loro abitudini quotidiane emerge un quadro abbastanza nitido per il quale l'attività fisica (non solo sportivamente intesa ma anche in senso ludico) appare piuttosto marginale: i minori trascorrono la maggior parte del loro tempo libero tra le mura domestiche, vivono vite piuttosto sedentarie, utilizzano le nuove tecnologie con sempre più intensità e frequenza, vivono sempre meno rapporti con coetanei in ambienti non strutturati e in situazioni di autonomia. Inoltre le trasformazioni dei contesti familiari (Gigli, 2010), gli stili educativi genitoriali, e i processi culturali dominanti contribuiscono all'ulteriore restringimento e/o "virtualizzazione" dell'orizzonte relazionale di bambini e adolescenti che, rispetto alle generazioni precedenti, rischiano una sorta di deprivazione esperienziale, riguardante soprattutto la sfera dei rapporti sociali, della vita di gruppo, che sappiamo essere l'ambiente necessario al processo di costruzione identitaria dei soggetti. Nell'ultima indagine effettuata nel 2016 dal Sistema di sorveglianza nazionale OKkio alla SALUTE, promosso e finanziato dal Ministero della Salute/CCM e coordinato dall'ISS (Istituto Superiore di Sanità), che raccoglie informazioni sugli stili di vita dei bambini della scuola primaria, con particolare riferimento allo stato ponderale, alle abitudini alimentari, all'esercizio fisico e alle attività scolastiche di promozione della salute, troviamo interessanti elementi di riflessione su ciò di cui stiamo ragionando in questo contributo. Si tratta di una ricerca effettuata su un campione di 48.464 genitori, 48.946 bambini, 2.604 classi terze di 2.374 scuole primarie di primo grado, la quale conferma elevati valori di sovrappeso, obesità e inattività fisica nei bambini. In sintesi il 34% dei bambini dedica al massimo un giorno a settimana (almeno 1 ora) allo svolgimento di attività fisica strutturata e quasi 1 bambino su 4 dedica al massimo un giorno a settimana (almeno 1 ora) allo svolgimento di giochi di movimento. Inoltre che in Italia il 44% dei bambini ha la TV nella propria camera da letto e il 41% trascorre più di 2 ore al giorno davanti a TV/videogiochi/tablet/cellulari (Spinelli et al., 2017). Lo scenario non migliora se ci spostiamo sulla fascia di età adolescenziale: l'ultimo report dello studio internazionale HBSC (Inchley et al., 2014), che raccoglie informazioni sugli stili di vita dei ragazzi di 11, 13 e 15 anni evidenzia che riguardo ai dati sulla sedentarietà le percentuali sono in aumento in tutte le fasce di età. In particolare – pur essendo diminuito il numero dei ragazzi che trascorrono due ore o più al giorno davanti alla TV, in particolare tra i 15enni (maschi da 36,9% a 30,6% – femmine da 35,8% a 26,1%) – le percentuali di adolescenti che passano due ore o più al giorno a giocare con il PC, lo smartphone o il tablet sono tutte aumentate (Istituto Superiore di Sanità 2018). Le percentuali per fasce d'età sono le seguenti: a 11 anni 37% femmine e 47% maschi; a 13 anni 40% femmine e 49% maschi; a 15 anni 38% femmine e 47% maschi. Inoltre circa il 10% degli intervistati dichiara di dedicare più di 7 ore (Cavallo et al., 2016). In questo scenario tutte quelle azioni di sistema volte alla promozione dell'associazionismo sportivo appaiono quanto mai auspicabili, facendo tuttavia attenzione che tutti gli attori che operano in tali contesti siano adeguatamente preparati anche da una specifica formazione pedagogica, volta a far sì che il valore potenzialmente emancipante ed educativo dello sport sia realmente perseguito e realizzato. Il valore educativo dell'attività sportiva consiste nel fatto che essa richiede ai soggetti di mettersi in gioco, di assumere un ruolo, di confrontarsi con possibili errori e fallimenti. A questo si aggiunge anche la dimensione di scambio empatico che si instaura tra le figure adulte implicate nelle attività sportive e i ragazzi che vi prendono parte, rendendo possibile l'attivazione di canali di comunicazione necessari allo scambio costruttivo e non mortificante a supporto delle attività stesse. Dunque educare i corpi dei ragazzi significa anche occuparsi delle loro emozioni, della loro intelligenza emotiva e della capacità di confrontarsi ed elaborare i molteplici vissuti che le pratiche sportive generano. Si sta prendendo coscienza dell'importanza di cogliere e lavorare sulle emozioni veicolate attraverso la comunicazione non verbale, sul clima di gruppo, di creare

soprattutto occasioni di divertimento (Caio, 2011). Pertanto, permettere a bambini e bambine di sviluppare un corretto rapporto con il proprio corpo, di sperimentare le regole in un contesto protetto, di affrontare il conflitto e la competizione in modo sano, di collaborare con altri e di instaurare rapporti significativi con gli allenatori, significa contribuire fattivamente al loro sviluppo emotivo e relazionale in un'ottica di costruzione del sé.

La regolare frequenza di un'attività sportiva, sin dalla prima infanzia e fino alla terza età, si afferma come una sorta di “antidoto” in grado di ridurre una serie di rischi: le ricerche in merito sono numerosissime e tutte concordi nell'affermare il suo ruolo fondamentale per un equilibrato sviluppo psicofisico. L'attività sportiva, oltre a metter in gioco il corpo, la sua percezione, la sua salute, comporta una forte mobilitazione emotiva e affettiva: la palestra, o il campo sportivo, prepara al confronto con gli affetti nella vita reale. Grazie alla sua dimensione strutturata e rituale, il contesto sportivo permette di sperimentare vissuti di gratificazione, di rinforzo, di assicurazione, ma anche e al contempo esperienze di affettività negativa, di frustrazione, di ansia. Per questo è importante che nell'educazione sportiva gli operatori tengano in considerazione l'esperienza nel suo potenziale globale, senza negare, per una sorta di “buonismo pedagogico”, le emozioni negative come la tristezza per una sconfitta, la paura per una prestazione, la rabbia per non essere stati valorizzati o capiti. Il lavoro sulle emozioni è importante, ma allo stesso tempo non è qualcosa di immediato. Innanzitutto vi sono i vissuti degli stessi adulti-educatori che entrano in gioco e con cui essi debbono misurarsi, al fine di evitare movimenti proiettivi di propri stati d'animo sugli allievi. Per supportare processi di confronto ed elaborazione delle emozioni da parte dei propri allievi, sono necessari tempi e modi adeguati ed una maturità umana e metodologica che non può essere data per scontata (Caio, 2011). Gli educatori sportivi, gli allenatori, dovrebbero proporre ai giovani un percorso educativo e obiettivi che siano da un lato abbastanza seducenti da incrementare la loro motivazione ma che dall'altro lato perseguano la finalità di aiutare loro a gestire la frustrazione, la rabbia, l'aggressività (Smith & Smoll, 1990). Questo è uno dei compiti che i “coach-allenatori-educatori” debbono perseguire e, anche con l'alleanza delle figure parentali, in primis la famiglia.

Poter riuscire a gestire la frustrazione, la rabbia, l'aggressività attraverso l'educazione sportiva richiede un'attenzione specifica verso l'educazione alle emozioni. Educare alle emozioni implica superare una visione dicotomica mente-corpo, liberando la pratica educativa dalla sua focalizzazione preminente sulla dimensione cognitiva. L'educazione globale tiene presente sia da parte teorica che quella pratica, l'intelletto e le emozioni, il corpo e l'anima.

Le esperienze corporee, motorie e sportivo-educative attivando e coinvolgendo gran parte delle famiglie delle emozioni diventano un interessante terreno educativo in cui esperirle, elaborarle, prenderne pienamente coscienza.

Goleman è un convinto sostenitore dei cosiddetti programmi scolastici di apprendimento socio-emozionale per bambini. Infatti, egli sostiene che se si riuscisse ad insegnare ai bambini qualità necessarie alle pratiche di vita quotidiana come l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo e l'empatia, tali qualità li aiuterebbero ad affrontare la rabbia, la paura e la depressione. Educare i bambini a riflettere sulle proprie emozioni appare per l'autore necessario al fine di prevenire problemi futuri, specialmente quelli che derivano dalle emozioni afflittive – come violenza, suicidio, uso di droghe (Goleman & Gyatso, 2004).

Nel testo “A scuola di futuro, il manifesto educativo” di Goleman e Senge si delinea un nuovo modello educativo, più adatto per affrontare le sfide della modernità. Che molti dei problemi del nostro tempo dipendano dalla fragilità delle scuole, spesso inadeguate a garantire la formazione di cittadini consapevoli (che un giorno saranno chiamati a decidere, oltre che a consumare) è un fatto dibattuto ormai da molto. I due autori sono convinti assertori della necessità di una ‘nuova educazione’, che veda insieme (e non contrapposti) i genitori, gli insegnanti e ovviamente gli studenti. Il contesto sociale in cui stiamo vivendo cambia velocemente e non riusciamo a stargli dietro: per questo bisogna attrezzarsi con nuovi strumenti, in grado di dare il giusto orientamento

in un mare fatto di continui mutamenti tecnologici, sociali e ambientali. Per prima cosa, è necessario che l'alunno si concentri su se stesso: il bambino consapevole è connesso col proprio mondo interiore, sa cosa prova ed è capace di focalizzarsi su ciò che conta tralasciando le distrazioni. Poi occorre sintonizzarsi sugli altri, comprenderne le realtà e i punti di vista: un'empatia necessaria per poter sviluppare nel futuro la capacità di lavorare insieme. Bisogna poi capire il mondo nel suo insieme: decodificare le interazioni tra reti e sistemi, ossia sviluppare l'intelligenza sistemica, consente di mettere in atto strategie adeguate alla gestione della complessità (Goleman & Serge, 2016). Educatori e insegnanti dovranno dunque essere in grado di offrire ai propri allievi la grande opportunità di sviluppare in modo armonico e in un certo senso naturale l'intelligenza sociale, emotiva e sistemica.

Goleman, introduce il tema, attuale e dibattuto, dell'influenza delle tecnologie sulle relazioni sociali. A suo parere le funzioni neurologiche degli esseri umani sono strutturate per costruire relazioni faccia a faccia e non per interazioni tramite social. Infatti, quando si ha davanti una persona si ricevono una serie di messaggi non verbali e impliciti che aiutano nella gestione della comunicazione mentre con l'uso delle tecnologie si potrebbe verificare un fenomeno che viene definito "cyber disinibizione", a causa dell'assenza di "messaggi sociali accessori al testo". L'educazione motorio-sportiva favorisce le dinamiche di gruppo e stimola il contatto umano favorendo relazioni emotive tra i partecipanti. Poiché l'educazione emotiva andrebbe appresa nelle interazioni dirette, lo spazio dedicato all'educazione fisica sportiva, dove è essenziale una certa interazione tra coloro che vi prendono parte, diventa un terreno fertile dove educare alle emozioni.

Negli ultimi anni ci si è resi conto che sicuramente l'allenamento svolge un ruolo rilevante sul nostro stato emozionale, ma è vero anche l'inverso: una buona padronanza emotiva gioca un ruolo fondamentale nel migliorare il rendimento sportivo. Tali competenze, una volta sviluppate, possono essere trasferite anche agli altri contesti sociali.

Le emozioni, sia che siano positive che negative, quando sono troppo intense, possono portare a perdere il controllo della situazione se non si è in grado di regolarle. Ad esempio, un allenatore che sta perdendo una partita, proverà un senso di frustrazione che potrebbe fargli perdere la lucidità rispetto alle decisioni da prendere.

Le persone che devono fronteggiare emozioni contrastanti avranno meno capacità di concentrazione e saranno meno efficaci. In uno sportivo l'autocontrollo dovrebbe essere la prassi, non solo per non farsi prendere dalla rabbia e, di conseguenza, venire espulso da una partita, ma anche perché lo stato emotivo influenza la prestazione in gara e in allenamento. L'emozione di fatto nello sport condiziona fortemente l'esito dell'attività fisica, così come influisce in una verifica a scuola o in qualsiasi altro compito da svolgere (Mercadante, 2016). Sempre Goleman a questo proposito sostiene che le persone competenti sul piano emozionale - quelle che sanno controllare i propri sentimenti, leggere quelli degli altri e trattarli efficacemente - hanno la possibilità di esprimere un'efficacia maggiore lungo il corso della vita.

Il bambino, mentre impara a muoversi, affronta in modo spontaneo e diretto anche le problematiche connesse alla gestione della propria emotività. Sarà compito dell'educatore saper orientare i momenti di pratica e di apprendimento motorio verso l'attenzione alle proprie emozioni per aiutarlo a gestirle ed elaborarle (Casolo, 2014).

Le emozioni sono strettamente connesse con le *relazioni interpersonali*. Le interazioni sociali costituiscono lo spazio entro cui le emozioni si danno, esse entrano in gioco nell'avviare, mantenere, rafforzare o rompere le relazioni con gli altri. Queste interazioni iniziano dai primi attimi di vita, tant'è vero che già nel grembo materno il bambino comunica con la madre mediante piccoli movimenti che le manifestano la sua presenza. La madre a sua volta, percependoli, interagisce stabilendo così un dialogo (Coco, 2013). Le emozioni sono indicatori dell'intensità e della valenza del *legame sociale* con altri soggetti, esprimono le varie forme di *attaccamento*. Il sistema emotivo dunque funge da *interfaccia* nella mediazione fra soggetto e soggetto, ma anche tra soggetto e ambiente.

Le emozioni inoltre costituiscono un meccanismo di segnalazione della pertinenza e della rilevanza degli eventi, esterni e interni, per il soggetto in riferimento ai suoi *interessi* o *scopi*. Proviamo emozioni soltanto come risposta a specifiche situazioni che sono per noi importanti e dotate di *significato*. A seguito dell'elaborazione di nuovi significati rispetto a emozioni già vissute, ovvero a nuove emozioni, o credenze, o motivazioni, il soggetto modifica i propri atteggiamenti (Tortella, 2011). Le emozioni, dunque, richiedono una forma di *elaborazione cognitiva* degli stimoli che ci arrivano dalle interazioni con gli altri e con i contesti, sono sempre atti coscienziali che rivelano aspetti della nostra realtà personale che si costruisce nel mondo secondo prospettive di significato proprie (Bellingreri, 2005). I soggetti non soltanto provano emozioni, ma anche le riflettono, le elaborano, le trasformano. Questa capacità di regolare le emozioni, è un valido indicatore del proprio stato di salute e costituisce una modalità rilevante per conservare il proprio benessere psicofisico. Le persone ricordano più facilmente le situazioni che rievocano più risposte emotive, sia positive che negative. Questo ci dimostra come all'aumentare dell'attivazione emotiva corrisponda uno sviluppo delle prestazioni cognitive. Ma oltre una certa soglia il coinvolgimento emotivo può diventare sproporzionato producendo una alterazione delle prestazioni stesse, modificandole fino a danneggiarle. Possiamo dunque affermare che l'emozione prepara l'uomo all'azione, la *prontezza* ad agire contribuisce, in modo essenziale, a rendere emotiva l'azione stessa. Appare chiaro che più alta è l'intensità delle emozioni più diventa difficile governarle. Per questo motivo è importante educare ad una corretta gestione delle proprie emozioni per poter essere in grado di modularle. In questo senso l'educazione fisico-sportiva diventa uno spazio importante, in quanto aiuta gli allievi a confrontarsi su un "campo di gioco" favorendo la socializzazione, permettendo loro di esprimere le proprie emozioni e riconoscere le emozioni dell'altro.

### **3. Le emozioni nel corpo in movimento**

Nel 1981 Parlebas ha introdotto il concetto di *prasseologia motoria*, ovvero la scienza dell'azione motoria, per dare qualità all'educazione fisica. Attraverso la "prasseologia motoria" l'autore ci presenta la chiave di lettura sociomotoria, che può essere definita come la prospettiva delle scienze motorie che analizza le interazioni tra individui nelle situazioni motorie. Si prendono perciò in considerazione le condotte motorie, termine che intende evidenziare come le attività di gioco motorio mettano in moto l'intera personalità del soggetto, non solo il piano organico, psicologico o cognitivo, ma anche (se non soprattutto) sociale. Le condotte motorie in sostanza possono essere interpretate come la manifestazione di una personalità che esprime sé stessa, mediante le interazioni con l'ambiente fisico e l'entourage sociale. Il campo d'azione sociomotorio fa quindi riferimento alla presenza della componente "interazione motoria" tra le persone coinvolte nelle attività. Nel caso in cui un soggetto effettui un'azione motoria senza interazione con gli altri, si viene a delineare una situazione cosiddetta psicomotoria (in senso lato), dove l'attenzione del singolo individuo viene posta nei confronti dell'ambiente o degli oggetti, ma non di altre persone. Rientrano in questa tipologia di movimento, ad esempio, tutti i giochi di abilità individuale o gli sport in cui si resta in corsia, che sostanzialmente non prevedono scambi di alcun tipo con altri atleti nel corso della performance. Nel caso in cui si svolgano invece sfide tra individui o a squadre, si dà vita a scambi socio-motori caratterizzati dalla presenza di due diverse interazioni: quella cooperativa tra compagni e quella competitiva nei confronti degli avversari, oppure mista nel caso di attività di squadra. Vivere l'intera gamma di situazioni socio-motorie significa impostare le attività non solo in relazione agli aspetti tecnici delle diverse pratiche sportive (approccio tecnicistico), ma anche alle relazioni che vengono ad instaurarsi e alle conseguenti emozioni che si generano.

Attraverso la "prasseologia motoria" è possibile chiarire le modalità di funzionamento delle varie situazioni motorie. È prioritario sottolineare come, a partire dall'introduzione di questa scienza

appartenente all'educazione fisica, gli allievi siano messi al centro del processo di apprendimento e dell'insegnamento. L'alunno oggi viene considerato nella sua globalità, senza scindere il movimento dalla persona. In precedenza la definizione del costrutto di 'movimento' si era preoccupato di descrivere i gesti e i meccanismi di funzionamento degli stessi, considerandoli a sé stanti, escludendo di fatto il soggetto, come se il gesto fosse impersonale, separabile e separato dal soggetto che lo pone in essere. Secondo i modelli pedagogici a cui noi ci riferiamo, è necessario un salto rispetto a quell'impostazione, ossia è necessario passare dal costrutto di "movimento" a quello di "condotta motoria".

Come riferisce Parlebas (1999), *"la conduite motrice est une organisation signifiante du comportement moteur en tant qu'il est portateur de signification"* (la condotta motoria è un'organizzazione significativa del comportamento motorio come portatore di significato).

La condotta motoria infatti si manifesta attraverso un comportamento motorio in cui gli aspetti osservabili sono ricchi di significato e sono vissuti in maniera cosciente dalla persona coinvolta.

Sempre secondo Parlebas (1999), *"la conduite motrice n'est en effet réductible ni à une séquence de manifestations observables, ni à une pure conscience détachée des faits. Elle répond à la totalité de la personne agissante, à la shynthèse unitaire de l'action signifiante"*. Come si può notare ci sono due punti di vista: uno esterno, che fa riferimento al comportamento osservabile e un punto di vista del significato interiore che equivale al vissuto corporeo della persona che sta compiendo un'azione; vale a dire la percezione che questa persona ha, l'anticipazione che precede l'espressione del gesto, l'immagine mentale che si crea, l'emozione che essa prova.

Il concetto di condotta motoria consente di avere un approccio globale, in cui prendere in considerazione ed evidenziare, nel corso dello svolgimento dell'azione, gli aspetti di tipo cognitivo, affettivo, biologico, relazionale ed espressivo.

Parlebas (1997) nel suo testo *Giochi e sport, corpo comunicazione e creatività ludica* precisa l'importanza che le dimensioni della personalità rivestono sulle condotte motorie.

"Lo spazio motorio è uno spazio sociale ed affettivo. L'affettività è, in effetti, una dimensione che tocca profondamente l'attività fisica. Basti pensare alla necessità di avere delle motivazioni: scegliere una data attività [...] e scegliere un certo ruolo [...] è già un impegno affettivo. I fattori emotivi influenzano profondamente la stessa tecnica motoria ed è indispensabile tenerne conto nel quadro di un processo di apprendimento. L'affettività diventa allora la chiave di volta delle condotte motorie. Se è vero che la pratica delle attività fisiche ci obbliga a mettere in gioco le risorse più profonde della nostra personalità, sino a provocare l'individuazione di un inconscio motorio allora appare evidente l'importanza che può assumere l'uso pedagogico di un campo di attività così ricco di effervescenti espressioni" (Parlebas, 1997, p. 22).

Noi facciamo esperienza anche e soprattutto attraverso il nostro corpo e le nostre emozioni sono radicate ed iscritte nel corpo, con coinvolgimento della mente, in una circolarità mente-corpo. Quando parliamo di emozioni, ci riferiamo ad una successione di reazioni articolate, ma soprattutto interdipendenti che si espandono in differenti parti del corpo e della mente.

"Riabilitando il corpo, siamo condotti, attraverso lo stesso processo, a riabilitare l'emozione. Il culto dell'emozione e il culto del corpo sono i due volti di una stessa rivoluzione della mentalità. Il vantaggio dell'emozione è infatti di partecipare al contempo della vita dell'anima e di quella del corpo. Essa è il segno di ciò che una volta si chiamava l'unione dell'anima e del corpo. Si colloca nell'interfaccia di due componenti della natura umana. Quando sopraggiunge un'emozione, il nostro corpo si fa sentire da noi attraverso ogni tipo di modificazioni fisiologiche, neurovegetative, endocrine. L'alterazione del respiro, il cambiamento del ritmo cardiaco, i sudori freddi, i brividi, i tremori, il nodo alla gola attestano che l'emozione è, nella sua essenza, carnale. Lasciar parlare le proprie emozioni significa dare parola al corpo" (Lacroix, 2002, p. 35).

Il contesto sociale, ha un ruolo importante soprattutto nell'espressione delle emozioni, infatti Parlebas ritiene che:

“Anche la dimensione sociale può essere seriamente stimolata dalla pratica fisica. Per prima cosa, la maggior parte delle attività sportive vengono realizzate in gruppo. Ciò che caratterizza queste attività è la comunicazione motoria. La presenza degli altri sconvolge la motricità: in situazioni di co-motricità, l'altro è un compagno determinante per l'azione di ciascuno. Emerge così una dinamica di gruppo che attribuisce un nuovo senso al gesto del lancio di un pallone [...] non c'è più solo l'azione: ora c'è interazione. Il comportamento di un individuo acquista un significato nuovo se viene connesso al comportamento dei compagni: si richiede un coordinamento. Ogni soggetto sarà stimolato ad assumere un ventaglio di statuti ed a giocare a numerosi e diversi ruoli socio-motori. Le attività fisiche permettono dunque lo sviluppo di una vera e propria intelligenza sociomotoria” (Parlebas, 1997, p. 17).

Stiamo ragionando dell'importanza della dinamica “pensiero-emozione” nella relazione e di come il corpo sia il “terreno di gioco” di questa dinamica. “Il corpo è luogo dell'essere stesso della persona, a partire dal quale siamo consapevoli di noi stessi, del mondo e degli altri, è la realtà nella/con la quale percepiamo, sentiamo, pensiamo ed entriamo in relazione. (...) Allora è proprio attraverso la dimensione corporea che è possibile raggiungere ogni realtà dell'essere umano, ogni dimensione della persona. Il movimento è, quindi, una grande e poliedrica possibilità educativa, se opportunamente pensato e realizzato. Essendo legato alla dimensione esperienziale dell'essere dell'uomo, inoltre, può favorire l'assunzione di abiti di comportamento in cui bisogni e valori vengono integrati in vista di una sempre più autentica e personale formazione umana” (Naccari, 2003, pp. 2-3).

Il corpo entra sempre nei processi di apprendimento e necessita pertanto di essere attenzionato dalle metodologie didattiche messe in atto. Si tratta di un corpo intelligente, ossia attore del processo e della crescita della persona, un corpo contenitore di emozioni pronte a rafforzare la memoria e il piacere di stare a scuola (Gomez Paloma, 2004). Agire sulla pedagogia del corpo vuol dire riuscire ad educare alle emozioni e ad elaborare e superare limiti personali e problemi per esempio confrontandosi “con situazioni-problemi nuovi e impegnativi, sperimentare la capacità di elaborare mentalmente e di realizzare praticamente programmi motori e progetti, provare il piacere di esprimere le proprie emozioni attraverso il corpo, quel corpo che pulsa e chiede di essere ascoltato” (Casolo & Melica, 2005, p. 117).

Attraverso il riconoscimento dell'altro, l'immagine corporea andrà progressivamente: “evolvendosi fino a concretizzarsi nella capacità di gestione autonoma di sé, quindi di fare uso del corpo, del movimento e delle emozioni in armonia con i propri bisogni e con le norme socioculturali in vista di un'efficace collocazione nella società” (Casolo & Melica, 2005, p. 117). “L'essere umano attraverso il corpo in movimento si situa nella società in cui vive, nel mondo, egli infatti diviene capace di collocarsi nel e con il mondo in divenire. Potremo dire che l'essere umano è ed esiste con il proprio movimento corporeo che evolve e si migliora nel tempo” (Coco, 2015, p. 135).

“Le emozioni sono parte essenziale del movimento e nello specifico dell'attività motoria, poiché ogni volta che un uomo pratica un'attività di apprendimento motorio, questa giunge complessivamente in tutte le sue estensioni della personalità, soprattutto quella intimamente emotiva” (Coco, 2016, p. 363).

Parlebas afferma che l'affettività è la chiave delle condotte motorie, confermando che nel caso in cui non intervengano stati emotivi si può supporre che il soggetto si stia confrontando con una situazione che non ha alcun senso per lui e quindi non genera alcuna modificazione, alcun apprendimento. Per l'autore ogni atto di apprendimento mobilita la persona nel suo insieme,

dunque anche la dimensione emozionale, che è indissociabile dal processo, viene sempre sollecitata in quanto parte integrante dell'atto di apprendimento. Le circostanze e i contesti dove non sia presente alcuna sollecitazione della dimensione emozionale impediscono e limitano l'apprendimento (Parlebas, 1991). Durante le attività di educazione fisica-sportiva, l'ambiente è sempre lo stesso ed unico per ciascun attore che vi prende parte, ma poi i vissuti emozionali sono differenti da soggetto a soggetto. La varietà nei vissuti "è strettamente collegata al significato che [l'ambiente] riveste, in termini di costi-benefici per l'individuo stesso e per il suo benessere. (...) Le emozioni sono il risultato di una risposta basata su tre aspetti correlati l'un l'altro: la relazione, la motivazione ed i processi cognitivi" (Debois et al, 2007, pp. 10-11). In quest'approccio si parla pertanto di "corporeità", inteso come concetto capace di esprimere il "legame tra corpo, emozione e cognizione. Grazie al concetto di corporeità, il corpo non è più uno strumento, ma diventa un modo per esprimere la propria identità e le proprie emozioni" (Coco, 2014, pp. 120-121). La conseguenza del ragionare in termini di 'corporeità' nei processi di apprendimento, e quindi anche di quelli strettamente riferiti all'attività fisico-motoria, è che diamo valore alla

"complessità dell'uomo, sottolineando la necessità di considerarlo nella sua totalità. Il corpo non è più mero strumento, ma rappresenta il punto di contatto con il mondo attraverso il quale conferire senso e significato alla realtà. Il significato del mio corpo, per esempio delle mie mani, non risiede, infatti, nella loro struttura anatomica ma negli oggetti che esse possono afferrare o non riuscire a prendere, dal momento che il corpo non è un oggetto ma è ciò grazie a cui vi sono degli oggetti" (Cunti et al., pp. 16-17).

L'aspetto corporeo dell'uomo, in questa sua unità, appare tutt'altro che secondario rispetto ai processi di costruzione identitaria ed anzi la sua identità è anche identità corporea, in cui il corpo assume il ruolo di interfaccia attraverso cui egli, nella sua totalità, interagisce modificando sé e ciò che è fuori di sé.

#### **4. L'attività fisica sportiva nello sviluppo dell'identità in adolescenza**

Come hanno ben argomentato Ferrante e Sartori (2011) l'educazione sportiva ha una specificità molto importante in quanto non soltanto pone al centro il corpo, ma questo 'corpo' non è

"assimilabile a una cosa, ad un oggetto, ma [è] un corpo segnato dal tempo, vissuto, soggettivo, che nelle sue dimensioni plastiche e atletiche, materiali ed emotive, reali e immaginate, intime e relazionali, costituisce un ancoraggio all'interno del processo di costruzione identitaria, giocando dunque un ruolo importante nello sviluppo integrale della personalità di un soggetto" (Ferrante & Sartori, 2011, pp. 6-7).

Pertanto l'attività sportiva nel mentre forma e trasforma il corpo ha anche la capacità di liberare energie profonde grazie al fatto che il soggetto si trova a sperimentarsi rispetto alle proprie capacità, scoprendo i propri limiti e ponendosi degli obiettivi di superamento, in una costante e produttiva tensione tra accettazione di sé e progetto di sviluppo. "L'adolescente, sforzando l'organismo durante gli allenamenti o in partita si mette alla prova, sente il proprio corpo, ne percepisce i confini, avverte fisicamente i propri limiti, si trova obbligato a moderare il senso di onnipotenza tipico di quest'età e a misurarsi con gli inevitabili fallimenti e le sconfitte" (Ferrante & Sartori, 2011, pp. 7).

Da quanto detto appare chiaro che l'attività fisica non è riducibile solo a questioni legate a patologie fisiche o a necessità di disciplinamento del corpo, ma assume un valore importante nell'ambito della crescita personale, emotiva e relazionale. È un'esperienza immersiva che consente di sperimentare dinamiche di socializzazione, di confrontarsi con norme di condotta, di

sviluppare senso di appartenenza, “legittima l’agonismo e il conflitto, lo sfogo e l’esplicitazione di emozioni solitamente censurate nel quotidiano perché ritenute socialmente sconvenienti, quali rabbia, frustrazione, ansia, paura” (Ferrante & Sartori, 2011, pp. 7-8), con cui il giovane può misurarsi per elaborarle, all’interno di un setting predisposto opportunamente, ossia progettato affinché sia un adeguato dispositivo pedagogico, che offre una dimensione protetta e controllata in cui sperimentare strategie di risposta, al riparo da effetti più radicali che le stesse avrebbero in una situazione di realtà. Non è in ultimo da trascurare l’importanza formativa che assume il momento dell’esibizione, che ogni sport porta con sé: si tratta di una situazione in cui il giovane può ‘mettersi in scena’, in modo ludico e simbolico, libero da quei vincoli quotidiani che non permettono di liberare energie positive, possedute ma di cui spesso non si ha consapevolezza, andando così ad accrescere la coscienza di sé e a integrare ed arricchire la rappresentazione della propria corporeità.

Il setting sportivo articola uno spazio e un tempo in cui, attraverso specifiche ritualità, i corpi e i vissuti vengono implicati e sottoposti ad azione trasformativa, tant’è che gli autori Barone e Mantegazza a questo proposito parlano del setting sportivo come di un vero e proprio “dispositivo di elaborazione della crescita”: “un dispositivo materiale, simbolico, corporeo, ludico, inconscio che permette al ragazzo e alla ragazza di attraversare un setting esperienziale che declini in senso specificamente educativo i vissuti di ansia, paura, speranza, i bisogni di conflitto, confronto, messa alla prova di sé, ridefinizione del proprio schema corporeo che sono specifici dei soggetti in età evolutiva” (Barone & Mantegazza, 1999, p. 80).

Ecco allora che le professionalità implicate nella educazione motoria e sportiva, un allenatore o un personal trainer o un insegnante di educazione motoria o fisica, debbono necessariamente possedere adeguate competenze in merito alla costruzione del setting di lavoro nella chiave che abbiamo fin qui illustrato, affinché esso possa dirsi “educativo”; l’aggettivo non può darsi per scontato sol perché si sta facendo attività fisica. “Da qui si evince la centralità e l’importanza educativa della figura dell’allenatore [...]. [Egli] dovrebbe anche svolgere, nella prospettiva teorica in cui ci poniamo, una specifica funzione pedagogica, vale a dire quella di presidiare la funzionalità del dispositivo creando le condizioni affinché ciascun ragazzo possa mettersi alla prova e conoscersi un po’ meglio, ridefinendo la propria identità” (Ferrante & Sartori, 2011, p. 11). È necessario rendere la pratica motoria e sportiva intenzionalmente ‘educativa’: superare il senso comune sull’aspetto educativo dello sport e la riduzione dell’attività motoria a mero fatto tecnico e fisico per realizzare piuttosto esperienze formative che coinvolgano il soggetto nella sua globalità, grazie a figure competenti non soltanto sul piano delle prestazioni atletiche ma anche su quello della progettazione didattica.

## **5. Conclusioni**

Le emozioni rappresentano certamente una delle dimensioni implicate attivamente nei processi educativi e di apprendimento. Abbiamo visto come il contesto sociale riveste un ruolo importante nella stimolazione delle emozioni e quanto l’attività fisico-sportiva, possa influire su di esse. Parlebas infatti afferma che l’affettività è la chiave delle condotte motorie. Di fatto per l’autore il solo caso in cui si può supporre che l’emozione non intervenga, è quello in cui l’individuo si confronta con una situazione che non ha alcun senso per lui e quindi non provoca alcuna modificazione, alcun apprendimento. Le situazioni di non apprendimento sarebbero quelle che non sollecitano il soggetto nella sua dimensione emozionale. Le circostanze e i contesti dove non sia presente alcuna sollecitazione della dimensione emozionale limitano, e in certi casi ostacolano l’apprendimento. Da questo punto di vista le emozioni assumono grande rilevanza e pertanto è determinante una loro corretta educazione e l’attività fisica e sportiva, a nostro parere, diventa una opportunità preziosa per educare, soprattutto i più giovani, a saper sentire, analizzare, governare le proprie emozioni. Questo è uno dei compiti che i “coach-allenatori-

istruttori-maestri-educatori sportivi- docenti di educazione fisica” possono e devono perseguire. Purtroppo l’attività motoria nella scuola e le attività sportive in genere non godono ancora di una considerazione tale da essere inquadrare nella giusta prospettiva di momenti importanti, al pari di altri, nel processo di crescita, costruzione e sviluppo della personalità dei soggetti, perché ritenute ancora semplici momenti di sfogo, svago e/o potenziamento muscolare. Serve un salto culturale: guardare l’attività motoria (e quella sportiva) da un’angolazione complessa, che comprende le questioni sociali, le implicazioni psicologiche e pedagogiche. Significa valorizzare l’attività motoria come strumento attraverso cui lavorare sulla corporeità che è molto più della rappresentazione del corpo, avendo un’accezione complessa che implica la dimensione emozionale, nonché quella intersoggettiva-sociale. Tale salto coinvolge anche i percorsi formativi e le competenze delle figure implicate nelle attività motorie e sportive: è necessario guardare ad esse come figure a pieno titolo educative che pertanto necessitano di competenze adeguate a tale funzione. Tra i modelli emergenti nella formazione degli allenatori sportivi spicca quello del professionista critico-riflessivo: una guida che possiede competenze critiche e riflessive per progettare e gestire un ambiente idoneo (Isidori, 2010) ad essere, come abbiamo illustrato nei precedenti paragrafi, “dispositivo di elaborazione della crescita”.

## Bibliografia

- Antonacci, F., Cappa F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su 'La peste, il teatro, l'educazione'*. Milano: Franco Angeli.
- Barone, P., & Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caio, G. (2011). *Che cosa succede alle associazioni sportive?* Rivista Animazione Sociale. Febbraio, anno 41 nr. 250 seconda serie.
- Casolo, F. (2004). *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Casolo, F., Melica, S., (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Casolo, F. (2014). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cavallo, F., Lemma, P., Dalmasso, P., Vieno, A., Lazzeri, G., Galeone, D. (a cura di) (2016). 4° *Rapporto sui dati italiani dello studio internazionale HBSC*. Dipartimento di Scienze della Sanità Pubblica e Pediatriche 2016. Disponibile all'indirizzo [http://www.hbsc.unito.it/it/images/pdf/hbsc/report\\_nazionale\\_2014.comp.pdf](http://www.hbsc.unito.it/it/images/pdf/hbsc/report_nazionale_2014.comp.pdf), consultato in data 24/01/18.
- Coco, D., (2013). Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche. In Ellerani P. (a cura di). *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coco, D., (2014). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.
- Coco, D., (2015). La relazione educativa a scuola, per una educazione in movimento. In Margiotta U. (a cura di). *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coco, D., (2016). Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cunti, A. (a cura di) (2016), *Lessico di pedagogia del corpo e del movimento*. Dispense, Università degli Studi di Trieste.
- D'alfonso, R., Garghentini, G., Parolini, L. (2005). *Emozioni in gioco. Giochi e attività per un'educazione alle emozioni*. Torino: EGA editori.

- Debois, N., Blondel, L., Vetraine, J. (2007). *Les émotions en EPS, comprendre et intervenir*. Dossier Eps, 74. Paris: Editions Revue EPS.
- Epicentro. Il portale dell'epidemiologia per la sanità pubblica a cura del Centro nazionale per la prevenzione delle malattie e la promozione della salute dell'Istituto Superiore di Sanità (2010). OKkio alla Salute 2010. [www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/IndagineNazionale2010.asp.pdf](http://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/IndagineNazionale2010.asp.pdf)
- Ferrante, A., Sartori, D. (2011). Per un'analisi del dispositivo strutturale dell'educazione sportiva. Educazione fisica e sportiva ed educazione integrale della persona. *Cqia Rivista, numero III, ottobre*. Bergamo: Università degli studi di Bergamo.
- Galimberti, U. (1999). *Enciclopedia di psicologia*. Torino: Garzanti.
- Gigli, A. (2010). Molte famiglie: quelle normali e... le altre. In M. Contini (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie*. Roma: Carocci.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza Emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D. & Gyatso, T. (2004). *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni: rabbia, desiderio e illusione*. Milano: Mondadori.
- Goleman, D., & Senge, P. M. (2016). *A scuola di futuro*. Milano: Rizzoli Etas.
- Paloma, F. (2004). *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper essere*. Napoli: Guida Editori.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., Barnekow, V. (a cura di), (2014). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study. International Report from the 2013/2014 Survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Isidori, E. (2010). *Pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Jackson, P. W. (1968) *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lacroix, M., (2002). *Il culto dell'emozione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Le Breton, D. (2007). *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marmocchi, P., Dal'Aglio, C., Zannini, M. (2004), *Educare alle life skills: come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 2, 60-66.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Minello, R., & Banzato, M. (2002). *Imparare insieme: Laboratorio di didattica dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- Musaio, M. (2007). *Pedagogia del bello*. Milano: Franco Angeli.
- Naccari, A. G. A., (2003). *Pedagogia della corporeità. Educazione, Attività Motoria e Sport nel Tempo*. Perugia: Editore Morlacchi
- Navarini, G. (2002). *Microcosmi sportivi. Una ricerca sulle organizzazioni sportive e sulle storie di vita dei giovani a Milano*. Milano: Unicopli.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli
- Parlebas, P. (1991). Didactique et logique interne des APS. *revue EPS*, 228, 9-14.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport, corpo comunicazione e creatività ludica*. Torino: Ed. Il Capitello.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sport et sociétés*. Paris: INSEP.
- Piatti, L., & Terzi, A. (2008). *Emozioni in gioco*. Molfetta: La Meridiana.
- Sarsini, D. (2013). *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci Editore.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental psychology*, 26(6),

987.

Smoll, F. L., Smith, R. E., & Cumming, S. P. (2007). Effects of coach and parent training on performance anxiety in young athletes: A systemic approach. *Journal of youth development*, 2(1), 19-36.

Spinelli, A., Nardone, P., Buoncristiano, M., Lauria, L., Pierannunzio, D. (a cura di) (2017). *Promozione della salute e della crescita sana nei bambini della scuola primaria. OKkio alla SALUTE: i dati nazionali 2016*. Roma: Istituto Superiore di Sanità. Disponibile all'indirizzo

[http://www.epicentro.iss.it/okkio\\_allasalute\\_pdf/Dati2016.asp](http://www.epicentro.iss.it/okkio_allasalute_pdf/Dati2016.asp), consultato in data 24/01/18.

Tortella, P. (2011). La mente in azione Formazione alla corporeità e alle emozioni dell'insegnante di scienze motorie. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(3), 203-208.

### **Sitografia**

Istituto Superiore di Sanità (2008). ISSN 1123-3117, Rapporto ISTISAN 09/24, consultato il 17/04/2019 ([www.iss.it/binary/publ/cont/0924web.pdf](http://www.iss.it/binary/publ/cont/0924web.pdf)).