SCRITTURE&PRATICHE

Daniele Bisagni, Daria Vellani, Marcello Neri

Editoriale

La rivista dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo» vuole esprimere la mission, l'orientamento e l'approccio della comunità scientifica ed educativa operante all'interno dell'Istituto stesso» - così nel 2020 veniva presentata la nascente rivista *Teoria e Prassi*, pensata anche come desiderio di interlocuzione tra il lavoro svolto all'interno del Toniolo e un pubblico più ampio di lettori e lettrici. Una rivista che nasceva con questi intenti si legava, fin dal principio, agli sviluppi e cambiamenti del corpo di cui era espressione. Era come un vestito cucito su misura su quella che era la realtà della comunità allargata dell'Istituto Toniolo. Realtà che, oggi, si ritrova cresciuta, ha maturato sempre più la sua identità accademica e formativa, si è accorta delle molte ricchezze di cui era ed è composta.

In questo percorso di maturazione, il corpo complesso e variegato del nostro Istituto ha sentito l'esigenza di trovare uno strumento nuovo, adatto al momento, che potesse fare da interfaccia tra la nostra comunità accademica, quella più ampia del panorama scientifico italiano e l'opinione pubblica del nostro paese. Data la ricchezza di discipline che caratterizzano i curricola di studio dell'Istituto Toniolo, la centratura tecnica di *Teoria e Prassi* su quelle più strettamente inerenti alle sole «scienze dell'educazione» non riusciva a rendere adeguatamente ragione del concorso di saperi che danno forma al pensare e lavorare insieme che caratterizza il nostro Istituto.

È stata soprattutto questa consapevolezza che ci ha portato alla scelta di dare vita a una nuova rivista – *Scritture&Pratiche* che, con questo primo numero, inizia il suo cammino. Rispetto alla storia che sta alle nostre spalle, abbiamo cercato di ridisegnarne i confini epistemologici, non solo allargandoli, ma anche rendendoli il più porosi possibile. Un taglio trans-disciplinare, dove le singole discipline non si dividono semplicemente la propria fetta della torta del sapere, quanto piuttosto si intersecano tra di loro, apportando l'una all'altra non solo uno sguardo diverso, ma anche una reciproca interrogazione critica che aspira a ritessere i nessi della compartimentazione epistemica che abbiamo ereditato dalla modernità. Quest'ultima, nelle scienze umane, ha finito col produrre la frammentazione e scomposizione dell'essere umano che vive realmente e concretamente. La persona è stata fatta a pezzi in obbedienza all'imperativo epistemico delle singole discipline che si occupano di lei – solo che questa persona non esiste in nessun luogo della vita quotidiana. Così facendo, abbiamo

finito per barattare la persona che esiste davvero col suo fantasma epistemico – quello docile e malleabile alle esigenze della scientificità del sapere.

Da questa condizione dell'accademia odierna l'Istituto Toniolo è chiamato a uscire in nome della sua singolarità rispetto al panorama complessivo delle facoltà di scienze dell'educazione del nostro paese. L'esperienza pratica non è né un collaterale del sapere, né il suo mero esito applicativo; piuttosto essa rappresenta sia una fonte del sapere stesso, sia un luogo in cui il sapere apprende l'esigenza di una sensibilità per il reale. È nella esperienza che sa e sente effettivamente il vissuto umano che si attesta l'ingiunzione di una trasformazione della realtà secondo giustizia – ed è solo nel contatto concreto con il sapere dell'esperienza che i saperi accademici possono accedere al dovere iscritto in quell'ingiunzione.

Questa prospettiva non ce la siamo sicuramente inventata noi, né è caduta improvvisamente dal cielo come pioggia benedetta sull'aridità umana dell'*universitas* dei saperi. Essa ci è piuttosto consegnata da una delle tradizioni culturali più alte dell'Europa: quella dell'umanesimo. Ed è nel solco di questa tradizione, con le discipline che si intrecciavano fra di loro facendo alleanza per un sapere più giusto, che *Scritture&Pratiche* desidera collocarsi. Quella dell'umanesimo fu una cultura propriamente politica, ossia orientata all'edificazione di un corpo sociale, di ambienti della convivenza umana, di istituzioni della collettività, che sapessero rendere onore all'umanità comune a tutti noi. Intrecciare i saperi tra loro, renderli sensibili al reale concreto, significa anche aprirsi alla possibilità di pensare, ripensare e trasformare il nostro modo di comprendere e agire. Come sottolinea Adam Grant, «essere intelligenti significa non solo pensare bene, ma anche sapere quando ripensare». La conoscenza non è mai definitiva, ma un processo in divenire che si nutre della disponibilità al dubbio, della capacità di accogliere nuove domande e del coraggio di rivedere le proprie convinzioni. Sempre Grant ci ricorda che «non dovremmo cercare solo persone che confermano le nostre idee, ma anche quelle che ci sfidano a pensare in modo diverso».

Secondo il sociologo tedesco Hartmut Rosa, questa disposizione fondamentale del sapere aperto all'apprendimento, capace di ascoltare la voce di una alterità che mette in questione le persuasioni disciplinari più profonde, rappresenta la condizione di possibilità dell'ordinamento democratico della coesistenza umana. «La democrazia funziona solo quando ciascuna e ciascuno ha una voce che può essere resa udibile» - ma questo, aggiunge, da sé non basta: «ci vogliono anche orecchie che ascoltano le altre voci».

Riconsegnare il corpo dei saperi al suo compito di forza istituente della città abitata da persone concrete è stato il grande sogno dell'umanesimo; un sogno che vorremmo raccogliere e coltivare con passione. Questo vuol dire non arrendersi

all'inerzia del dato di fatto, ma diventare operosi coltivatori del possibile, aprendo piccoli processi di trasformazione che mirano alla riedificazione dei legami sociali, a ridare dignità all'umanità della persona – nella sua fragilità e imperfezione.

Non iniziamo questo cammino da soli. Le contingenze della vita hanno prodotto un fortunoso incontro con la Casa Editrice Consulta di Reggio Emilia, che sarà l'editore di *Scritture&Pratiche*. Abbiamo sentito subito vibrare le consonanze e abbiamo apprezzato le differenze come prezioso pungolo a un pensiero e un'azione sempre più affinati – il resto è come venuto da sé, senza forzature, quasi fosse un incontro di destini in attesa.

SCRITTURE e PRATICHE

Fascicolo n. 1
2025

Indice

Daniele Bisagni, Daria Vellani, Marcello Neri	*Editoriale*	p. 1-3
Luca Balugani	*Educatori e ambito sportivo: suggestioni dalla psicologia dello sport.*	p. 5-20
Daniele Bisagni, Antonio Zanardo	*Educatori in comunità educative, fra l'essere e il fare.*	p. 21-38
Sabina Rosa, Carlo Simonini, Annamaria Barbieri, Daria Vellani	*Quella cinica, bugiarda dipendenza: gli interventi educativi nel trattamento del gioco d'azzardo patologico.*	p. 39-57
Ciro Ruggerini, Luca Zizzi, Angela Scarano	*Un approccio di Medicina Narrativa in neuropsichiatria infantile: la specificità del ruolo dell'educatore in due storie di cura.*	p. 58-75
Rasa Valienė, Krzysztof Szadejko	*L'attualità dell'antico concetto di "kalokagathia" nell'educazione e nella comunicazione.*	p. 76-91

SCRITTURE e PRATICHE

Luca Balugani

Educatori e ambito sportivo: suggestioni dalla psicologia dello sport.

Educators and sport: suggestions from sport psychology.

ABSTRACT: La psicologia dello sport ha trovato negli ultimi decenni non solo rilevanza mediatica ma anche studi che mostrano come il successo sportivo venga raggiunto attraverso abilità non esclusivamente atletiche o tecniche. Questo apre alla possibilità di una nuova comprensione della figura dell'educatore all'interno del mondo sportivo come raccordo tra varie competenze, sentinella verso il rispetto delle tappe evolutive e suggeritore di nuove strategie. Anche verso l'attività motoria dell'anziano, l'educatore può essere figura importante.

ABSTRACT: In recent decades, the field of sport psychology has received considerable media attention and has been the focus of numerous studies, which have demonstrated that sporting success is not solely determined by athletic or technical ability. This provides a framework for a novel conceptualization of the educator's role within the world of sport as a link between various competences, a sentinel towards respect for developmental stages and a prompter of new strategies. Even towards the motor activity of the elderly, the educator can be an important figure.

SOMMARIO: Introduzione - 1. Quale sport - 2. Diventare esperti in 10 anni e/o 10.000 ore - 3. Tipologia di sport e *skill* richieste - 4. Ansia e livelli di attivazione - 5. Nello sport c'è un posto per gli educatori? - Conclusione - Bibliografia

Introduzione

Ciclicamente, in occasione delle Olimpiadi o di altre manifestazioni sportive di rilevanza internazionale, l'attenzione dell'opinione pubblica si concentra sul mondo dello sport di alto livello. Si scopre così l'esistenza, accanto agli atleti, di molteplici figure che ruotano loro attorno: allenatori, compagni, *mental coach*, preparatori atletici, fisioterapisti, alimentaristi, psicologi… Tali figure riguardano gli sport d'élite, categoria della quale fa parte una percentuale molto bassa del ben più ampio gruppo costituito dai praticanti.

Lo sport è una particolare forma di attività fisica. Il movimento corporeo porta ad un quotidiano consumo di energie (espresse in chilocalorie); l'attività sportiva è una forma di esercizio fisico (pianificata, organizzata e ripetitiva) al fine di raggiungere un certo vigore, unitamente ad un alto grado di attenzione. Inoltre, vi si aggiunge l'obiettivo di raggiungere una certa abilità atletica (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985), che di conseguenza ha natura competitiva. In Italia il fenomeno sportivo conosce una crescita costante: tra inizio millennio e gli anni '20 lo sport è stato praticato da oltre il 10% di persone in più (ISTAT, 2022). A praticare sport con assiduità ci sono soprattutto due fasce di età, quella compresa tra 15 e 24 anni e quella sopra i 65:

> «La frequenza con cui si pratica sport è meno elevata tra i bambini sportivi di 3-5 anni e cresce nelle età successive fino a raggiungere alti livelli di assiduità tra gli sportivi di 15-24 anni che, nel 40,6% dei casi, vi si dedicano in media per tre o più giorni a settimana. La frequenza allo sport si riduce nelle classi di età adulte (25-64 anni) mentre recupera tra gli over65: in questa fascia d'età il 44,5% degli sportivi pratica sport in media tre o più giorni a settimana.» (ISTAT, 2022, p. 4)

C'è dunque corrispondenza tra le età di maggior pratica sportiva e quelle nelle quali il ruolo degli educatori è particolarmente implicato: quella di bambini e ragazzi e quella degli anziani. Per non parlare di un altro ambito rilevante nella professione educativa quale è quello delle potenzialità inclusive dello sport rispetto alle fasce più svantaggiate dal punto di vista sociale e motorio, ad esempio a causa della disabilità (Bianchi, 2022). Il perno della riflessione sarà dunque quello dello spazio educativo professionale, interrogandosi sul ruolo dell'educatore in un ambito che già oggi ne vede molti impegnati in veste di atleti o di allenatori, senza che necessariamente sia riconosciuta la loro qualifica all'interno delle società sportive.

1. Quale sport

Esiste una dimensione agonistica dello sport che risponde ad una caratteristica intrinseca alla pratica degli atleti: come sarebbe lo sport senza l'agonismo? Agonismo è mettersi alla prova attraverso il confronto con l'altro (Tranquillo, 2022); chi percorresse questa strada fino in fondo, coltiverebbe il desiderio di potersi confrontare con gli atleti più forti della propria disciplina, raggiungendo attraverso ciò le luci della ribalta. Accanto a questa traiettoria, esiste anche una pratica motoria che si svolge nelle scuole, consigliabile per tutti e che sembrerebbe correlata con i risultati scolastici:

> «I bambini che fanno almeno un'ora di attività fisica al giorno hanno una migliore performance scolastica e ottengono risultati più alti nei test di

memoria e di apprendimento in relazione ai sedentari.» (Tranquillo, 2022, p. 153)

I due ambiti (sport agonistico e sport scolastico) non sono in concorrenza tra loro, ma al contrario spesso si accavallano, perché non necessariamente chi intraprende l'agonismo arriva ad una pratica di livello professionistico, continuando a frequentare regolarmente il mondo dell'educazione formale. Il modello LTAD (*Long-Term Athlete Development*), frutto di uno studio finanziato dal governo canadese, che trova attenzione all'interno dei testi di psicologia dello sport (Cei, 2021; Mandolesi, 2017) ed è relativo agli stadi di sviluppo di un atleta, ha descritto nove stadi (Athletics Canada, 2015):

1. *Partenza attiva* (0-6 anni): in questa fase i bambini non dovrebbero rimanere sedentari per un tempo superiore ai sessanta minuti, ma allo stesso tempo non possono ancora venire allenati. Le attività sarebbero dunque quelle della corsa, del salto, del lanciare e dell'afferrare…
2. *Apprendere i fondamentali* (maschi 6-9 anni, femmine 6-8 anni): si tratta di allenare in modo più strutturato alcune abilità quali l'agilità, l'equilibrio, la coordinazione e la velocità. La supervisione dell'adulto è necessaria per evitare infortuni o movimenti scorretti. Si prevedono dieci ore di allenamento a settimana.
3. *Imparare ad allenarsi* (maschi 9-12 anni, femmine 8-11 anni): si tratta dello stadio più favorevole all'apprendimento delle abilità specifiche di uno sport. Non andrebbero persi di vista il bisogno di divertirsi e l'allenamento di alcune capacità ausiliari (riscaldamento, defaticamento, nutrizione e forza mentale), mentre cresce il tempo di allenamento settimanale (11 ore).
4. *Allenarsi all'allenamento* (maschi 12-16 anni, femmine 11-15 anni): questa tappa si sovrappone all'adolescenza, dunque al periodo di maggior crescita fisica dopo l'infanzia. Per questa ragione occorre un attento monitoraggio da parte degli adulti sulla crescita fisiologica e psicologica degli adolescenti. Si arriva alle 12 ore di allenamento a settimana, verso la fine dello stadio, con un lavoro sulle abilità sportive specifiche e sulla tattica.
5. *Imparare a competere* (maschi 16-18+, femmine 15-17+): la specializzazione e la competizione diventano il fulcro dello stadio, con allenamenti che vanno da 5 a 9 sessioni alla settimana ed una progressiva diminuzione della pratica di altri sport.
6. *Allenarsi a competere* (maschi 18-21+/-, femmine 17-21+/-): all'allenamento delle capacità specifiche, si aggiunge anche quello mentale. Il *training* si

sviluppa in sessioni settimanali che variano da 6 a 15. Si richiede uno stile di vita che sia orientato alla custodia della dimensione atletica.

7. *Imparare a vincere* (20-23+/-): l'atleta lo è ormai a tempo pieno, con uno sviluppo costante delle capacità tecniche, tattiche, fisiche e mentali per poter esprimere al massimo le proprie potenzialità durante la gara.
8. *Vincere per esprimere un modo di vivere* (23+/-): tutto è orientato all'eccellenza in funzione delle competizioni di livello internazionale. Questa fase è in realtà anche quella di preparazione al ritiro dalle competizioni e ad uno stile di vita congruo al tempo in cui lo sport professionistico terminerà.
9. *Attivi tutta la vita* (tutte le età): si tratta dell'ingresso in una attività fisica e sportiva non agonistica. In verità si può entrare in questa fase in qualunque momento della vita. Si renderà dunque necessario che una persona abbia acquisito le prime tre fasi del programma LTAD al fine di poter praticare lo sport che desidera, in modo amatoriale o rimanendo nel circuito sportivo in altra veste (ufficiale di gara, allenatore, dirigente, *mental coach*…).

Obiettivo finale sarebbe dunque quello di poter essere attivi per la vita, una funzione che si rivela importante non solo per la fase adulta della vita, ma anche per la vecchiaia, perché si possa conseguire quello che l'OMS (2002) ha chiamato *invecchiamento attivo*, che implica necessariamente anche la dimensione fisica. Se in generale c'è relazione tra salute e attività fisica (Brown, et al., 2003), il legame tra invecchiamento attivo ed esercizio fisico ha una particolare rilevanza:

> «È chiaro come nelle persone anziane sia centrale promuovere qualunque forma di attività fisica, anche se di lieve intensità, purché essa venga svolta con regolarità. Tanto più che le attività lievi sono quelle in cui gli anziani risultano più frequentemente impegnati. Oltre ai suoi effetti (…), l'attività fisica rientra anche tra le attività del tempo libero che giocano un ruolo importante nel migliorare la qualità della vita e la soddisfazione delle persone anziane, offrendo un contesto in cui gli anziani possono accrescere emozioni e sentimenti positivi nonché promuovere l'interazione sociale e culturale e l'opportunità di scambio intergenerazionale» (Caprara, Fernández-Ballestero, Grano, Muzi, & Lucidi, 2015, p. 253)

Parlando di sport in relazione alle diverse tappe della vita, esso inizia come attività basilare che riguarda tutti i bambini e che serve a sviluppare delle competenze di base indispensabili per poter essere attivi tutta la vita. Da questa origine comune, si diramano tre esiti possibili: il primo è quello dello sport agonistico, che comprende un minor numero di persone e che può arrivare fino ad alti livelli di agonismo. Una

seconda dimensione (*active for life*), che è tipica di coloro che non intraprendono uno sport agonistico o di quegli adulti che continuano a coltivarlo: serve a mantenere le persone in una buona forma fisica al fine di poter arrivare alla terza età ancora con una condizione muscoloscheletrica sufficientemente buona, per rendere possibile un invecchiamento attivo. Infine, vi è un'ultima categoria composta da coloro che non fanno sport e che rappresenta un terzo della popolazione italiana (ISTAT, 2022), costituito tanto da chi sceglie di non praticarlo quanto da chi ne è impedito per condizioni di svantaggio fisico, psichico o sociale. Parlare di educatori e attività sportiva significa avere in mente che il loro ruolo sarà differente a seconda delle dimensioni sopra descritte; ma non vi è ambito dal quale l'educatore debba rimanere escluso.

2. Diventare esperti in 10 anni e/o 10.000 ore

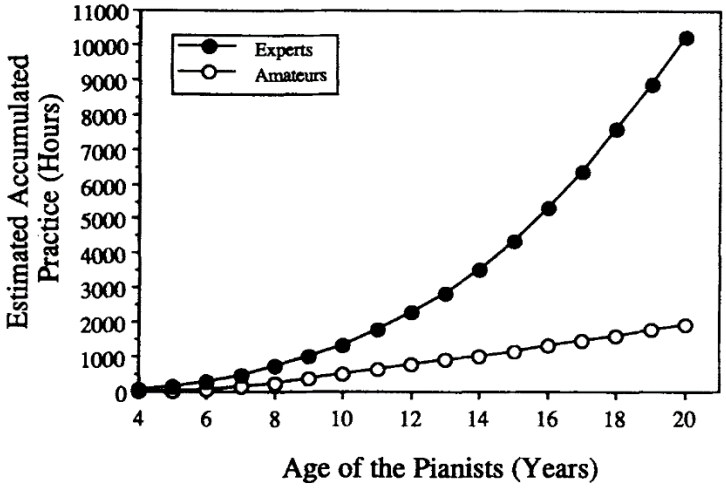

Figura 1
Ericsson, Krampe e Tesch-Romer, 1993, p. 384

Il documento LTAD riporta i risultati di una ricerca secondo la quale occorrerebbero diecimila ore per raggiungere livelli di eccellenza nella pratica sportiva. Il dato è divenuto un assioma e va collocato nel contesto originario, ovvero quello della diatriba tra innato e acquisito. A fronte di chi riteneva che il talento fosse un dono naturale (spesso anche opinione di senso comune), Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) indagarono quali fossero le caratteristiche ambientali che favorivano lo sviluppo dell'eccellenza.

Arrivarono a due conclusioni: la prima è che alti livelli di *performance* non potevano essere raggiunti in meno di 10 anni di pratica deliberata; la seconda è che la

somma del numero di ore in cui i musicisti di un certo calibro si esercitavano, nel corso dei vari anni, arrivava al numero di diecimila ore (cfr. Figura 1). Per "pratica deliberata" gli autori intendevano quelle azioni che promuovono direttamente un apprendimento, a differenza di altre attività quotidiane nelle quali l'apprendimento avviene per via indiretta. Anzitutto, al centro di questa forma di pratica sta un alto livello di motivazione personale, come a dire che non è sufficiente una ripetizione meccanica di alcune prassi, perché si dia un alto livello qualitativo. Anche il lavoro ed il gioco sono attività nelle quali rientrano fattori analoghi a quelli della pratica deliberata, ma ci sono differenze significative. Infatti, nel lavoro non è consentito sperimentare e sbagliare, se non a determinati costi. Nel gioco, invece, non si danno schemi di allenamento strutturati, come accade nell'attività deliberata, sebbene entrambi condividano una piacevolezza intrinseca all'attività stessa e per gli autori riconducibile al *Flow* di Csikszentmihalyi (1990). In sintesi, la tesi degli autori circa il dibattito innato-acquisito è che le *performance* dei migliori dipendano da caratteristiche fisiche, che sono espressione più delle diecimila ora sviluppate nell'arco di una decade che non del patrimonio genetico. A sostegno di questa tesi, vi è anche uno studio che esamina lo sviluppo muscolare di atleti in distretti corporei meno allenati di quelli indispensabili per lo sport praticato (Tesch & Karlsson, 1985). Anche uno studio più recente mostra come il numero di anni di allenamento risulti ricorrente nell'analisi degli atleti olimpionici (Awosoga & Chow, 2024).

Se nello sport a prevalere sia il talento o l'allenamento è domanda non più rilevante (Davids & Baker, 2007), al pari di altri dominii dell'essere umano come l'intelligenza o l'empatia (Carugati, 2011; Kohut, 2003). Quello che resta comunque certo è che l'allenamento intensivo svolga un ruolo determinante negli atleti, specialmente quelli che raggiungono i massimi livelli. Non in tutti gli sport si giunge all'apice prestazionale alla medesima età. Ginnastica e nuoto vedono gli atleti mediamente più giovani, laddove gli sport nautici hanno un'età di picco ben più matura; ci sono poi delle differenze di genere, per cui nell'atletica l'età media femminile è più alta di quella maschile, come negli sport di combattimento (Longo, Siffredi, Cardey, Aquilino, & Lentini, 2013). In ambito femminile, la ginnastica si attesta in un'età di picco tra 19,4 e 21 anni[1]; al contrario del *Beach Volleyball*, che ha un'età di picco pari a 27,5-30,2 (e ancor più tra i maschi). Ne deriva che l'allenamento avrà intensità alquanto differenti a seconda della disciplina, avvenendo in fasi di sviluppo

[1] Nelle Olimpiadi di Parigi del 2004, si è verificato un ulteriore aumento dell'età di picco degli atleti, ossia attorno ai 27 anni (Awosoga & Chow, 2024). Nella ginnastica artistica, però, l'età media delle atlete è stata di 21 anni, con molte ginnaste adolescenti (Olimpiadi 2024, lo specchio di una società che cambia, 2024).

per nulla omogenee: raggiungere diecimila ore di allenamento entro i 19 anni comporta un ritmo ben diverso dal poter attendere l'arrivo della terza decade.

Ci sono sport nei quali l'allenamento provoca un rallentamento della velocità nella crescita: ad esempio la ginnastica femminile (Massidda, Brasili, Toselli, & Calò, 2013), dovuto anche ad una alimentazione a basso apporto calorico (Caine, Lewis, O'Connor, Howe, & Bass, 2001). Sebbene sia difficile stabilire il rapporto causa-effetto (in genere le ginnaste sono selezionate tra le ragazze di bassa statura), ci sono studi longitudinali che mostrano come la velocità di crescita acceleri nel momento stesso in cui le ragazze sospendono l'allenamento o si ritirano dall'attività (Leglise, 1998; Bass, et al., 2000).

3. Tipologia di sport e skill richieste

Non sono soltanto le discipline a rendere diversi gli sport, ma anche alcune caratteristiche generali. Quella più evidente è se l'atleta sia da solo a gareggiare oppure se sia membro di una squadra. Meno appariscente è la suddivisione tra *open skill* e *closed skill*: si tratta di una distinzione codificata nel 1980 (Singer) e ormai acquisita in letteratura. Quando lo sport è open si ha un contesto che cambia imprevedibilmente ed al quale l'atleta deve adattarsi. Le *closed skill*, invece, entrano in gioco in un ambiente che rimane stabile. Si può pensare, come esempio open, alla vela mentre sport che richiedono *closed skill* sono i vari attrezzi nella ginnastica artistica. L'importanza delle differenti *skill* viene collegata alle risposte motorie degli atleti, le quali a loro volta dipendono dalle funzioni cognitive. Vi è peraltro una relazione tra sport e psicologia dello sviluppo, dal momento che la ricerca è andata ad indagare quali siano gli esercizi migliori per allenare i due tipi di *skill* nei bambini e non solo (Zhu, Chen, Guo, Zhu, & Wang, 2020).

Questi studi si collegano alle famose funzioni esecutive, le quali hanno subito una sorta di emarginazione nel momento di culmine della psicologia cognitiva, salvo poi essere state riconnesse alla psicologia dello sviluppo e dell'educazione negli anni Duemila. Le funzioni esecutive (Hofmann, Schmeichel, & Baddeley, 2012) hanno tre sfaccettature: *l'updating* (memoria di lavoro e aggiornamento delle informazioni importanti), *inhibition* (autocontrollo ed inibizione di ciò che potrebbe comportare distrazioni) e *shifting* (flessibilità). Diamond e Lee (2011) aggiungono anche pianificazione e *problem-solving*, ritenendole persino più importanti del quoziente intellettivo per la prontezza nell'apprendimento.

> «Negli sport *open skill* è importante possedere una buona qualità di attenzione diffusa e quindi un focus attentivo ampio, perché gli elementi significativi, ad esempio la palla, l'avversario, il compagno di squadra,

> sono anche localizzati in ampie porzioni dello spazio e non sempre vicini tra loro. Viceversa, negli sport *closed skill*, l'attenzione dovrebbe essere maggiormente orientata verso porzioni ristrette del campo visivo, ad esempio nel tiro a volo sul piattello.» (Mandolesi, 2017, p. 111)

Paradossalmente non è l'attenzione visuo-spaziale ad essere coinvolta in modo differente tra open e *closed skill*, quanto invece l'inibizione e la flessibilità cognitiva, che sono molto più allenate da esercizi volti a rinforzare le *open skill*. Viceversa, queste ultime comportano un maggior beneficio sulle funzioni esecutive rispetto alle *closed skill* (Zhu, Chen, Guo, Zhu, & Wang, 2020). Ogni sport richiede comunque specifiche *skill*, le quali a loro volta si collegano a funzioni cognitive; queste ultime sono da inquadrare in un modello della mente che deve includere tutto ciò che è collegato al gesto sportivo, ma anche a fattori che esulano da esso. Ciò si vede molto bene quando si analizza da cosa maggiormente dipenda il successo sportivo.

Molti atleti attribuiscono le sconfitte a cali di concentrazione o comunque a fattori che non rientrano nell'ambito della tecnica. Questo significa che non basta aumentare le sedute di allenamento in quantità o intensità, perché la *performance* è legata anche (principalmente?) alla dimensione psicologica. Accanto alle *skill* fisiche, sono da allenare anche quelle psicologiche: concentrazione, attivazione, confidenza in sé stessi, motivazione… sono importanti al punto da configurare una preparazione specifica: il *Psychological Skills Training*, con il suo acronimo PST (Weinberg & Gould, 2007). Quando si gareggia ad alto livello, le capacità fisiche dei vari concorrenti spesso sono equivalenti o con differenze minime: è per questo motivo che la tenacia mentale può rappresentare il punto di svolta. Una ricerca di fine secolo scorso è arrivata ad attribuire alla tenacia mentale il valore più importante per il successo nello sport (Scully & Hume, 1995): focalizzazione, recupero dal fallimento, tenuta davanti alla pressione, persistenza nelle avversità, resilienza…

Se ci sono abilità trasversali rispetto ai diversi tipi di sport, va anche detto che sul versante psicologico ci sono implicazioni differenti a seconda del tipo di disciplina che uno sportivo pratica. Ci sono infatti (Cei, L'allenamento mentale degli atleti, 2012):

- sport che chiedono molta resistenza davanti a notevoli fatiche fisiche, con inevitabili crisi che dovranno essere gestite (si pensi alla maratona);
- sport di precisione, dove ogni singolo battito cardiaco è importante e dove la concentrazione deve andare allo specifico gesto tecnico (es. tiro con l'arco);
- sport di coordinazione, nei quali è richiesta una perfezione di fatto irraggiungibile e dove il minimo errore comporta un abbassamento del punteggio (tuffi)

- sport di velocità, nei quali l'attenzione deve essere mantenuta per tutta la durata della gara e l'esplosività deve conciliarsi con l'impulsività (si pensi ai 100 metri e al rischio della falsa partenza);
- sport di combattimento, spesso di breve durata, nei quali non solo l'attenzione va mantenuta ma occorre esser capaci di anticipare la mossa dell'avversario (judo);
- sport di squadra, dove alla collaborazione con i compagni si collega anche l'attenzione specifica ad un gesto ben preciso (rugby ed esecuzione di un calcio piazzato).

L'assunto comune è che un atleta sappia concentrarsi o attivarsi o calmarsi, per cui sarebbe sufficiente richiamare l'apposita *skill* per renderla efficace, senza comprendere che anch'essa va allenata. La sottovalutazione può avvenire dal versante dell'atleta così come dell'allenatore, per cui diventa poco il tempo dedicato durante il *training*. Se il PST è utile, è altrettanto vero che le *skill* non sono la panacea per risolvere problemi e trasformare le sconfitte in vittorie. Ad un programma formativo di questo tipo occorre adeguarsi gradualmente, riconoscerne il valore e poi focalizzarsi su tecniche e strategie per apprendere; solo a questo punto si potrà praticarle in modo sempre più spontaneo. Ma in ultima analisi, lo scopo del PST è quello dell'autoregolazione (Weinberg & Gould, 2007), concetto centrale anche nella psicologia dell'educazione per quel che riguarda l'apprendimento (Ligorio & Cacciamani, 2022).

Oltre alle specifiche abilità richieste, gli sport possono essere distinti in due grandi insiemi: individuali e di squadra. Se è comune che gli sport di squadra agevolino l'ingresso nell'attività sportiva al tempo della fanciullezza (Kudláček, 2021), ci si può interrogare se ci sia qualche correlazione tra la personalità e la scelta di uno sport individuale o in un *team*. Una ricerca (Kajbafnezhad, Ahadi, Heidarie, Askari, & Enayat, 2011) ha evidenziato più alta percezione di successo quando lo sportivo è inserito in un gruppo, ma non è così chiaro quali siano le caratteristiche individuali che portano ad una scelta di campo tra sport individuale e di squadra.

Vi è una indubbia correlazione tra le abilità psicosociali e la scelta di uno sport che le presupponga: tale correlazione è bidirezionale, perché se è vero che lo sport facilita lo sviluppo psicosociale, specie se di gruppo, è altrettanto vero che bambini e adolescenti con disagio sociale o problemi relazionali o specifiche caratteristiche individuali (timidezza, paure, disagio) difficilmente prenderanno parte ad un'attività sportiva organizzata (Vella, Swann, Allen, Schweickle, & Magee, 2017). Una interessante osservazione dello studio di Vella e colleghi mostra come nelle fasi iniziali di approccio ad uno sport, esso venga vissuto in gruppo anche quando si trattasse di ginnastica o tennis, la qual cosa andrebbe a minimizzare l'impatto della tipologia di sport. L'opinione è condivisa anche da Moran (2012) che ritiene che il numero di

persone che circondano uno sportivo crescerà proporzionalmente ai risultati raggiunti. Non a caso, nelle interviste al termine di gare di sport prettamente individuali l'atleta parla spesso al plurale ("noi") e/o del *team*. Un *team* si distingue poi da un gruppo per quattro caratteristiche: un forte senso di identità (il "noi" è contrapposto agli "altri"); ruoli chiaramente suddivisi in cui ciascuno conosce ciò che deve fare; comunicazione strutturata; norme sociali che definiscono ciò che è lecito e ciò che non lo è (Weinberg & Gould, 2007).

L'allenatore può giocare una grande parte: gli sport di squadra sembrano avere un nesso con un *coach* che sia autoritario ed enfatizzi l'allenamento fisico (Baker, Yardley, & Cote, 2003).

4. Ansia e livelli di attivazione

I fattori fisici, tecnici, tattici e psicologici influenzano i risultati sportivi di un atleta (Longo, Siffredi, Cardey, Aquilino, & Lentini, 2013; Smith, 2003). La psicologia dello sport si concentra soprattutto sugli omonimi fattori psicologici, lasciando agli esperti delle diverse discipline (gli allenatori, i preparatori, i medici…) il compito di lavorare sugli altri elementi. Una competizione richiede il giusto livello di attivazione: disputare una gara giungendovi troppo scarichi o con un eccesso di attivazione non farà altro che generare prestazioni inadeguate.

Un'attivazione eccessiva, dal punto di vista psicobiologico, ha legami con l'ansia. Il fenomeno dell'ansia è stato molto indagato dalla ricerca scientifica e oggi gli studi si stanno estendendo anche all'ambito sportivo. Se è dimostrato che l'attività fisica in sé stessa rappresenta un ansiolitico (Stubbs, et al., 2017), molti atleti dichiarano un sovraccarico di stress dovuto alle aspettative di risultato. L'ansia può esistere nella forma di uno stato cronico e generalizzato: quella dell'atleta è invece centrata su un elemento specifico, il risultato ed è dunque ben finalizzata ad interpretare una gara in maniera perfetta o vincere (Cei, Fondamenti di psicologia dello sport, 2021).

L'ansia può essere distinta in cognitiva e somatica, inerente cioè ai pensieri o al corpo. Quanto alla prima:

> «Nello sport l'ansia cognitiva si manifesta quando l'atleta ritiene di non riuscire a ottenere un buon risultato sia per cause legate al suo operato (ad esempio, l'esecuzione sbagliata dell'esercizio) sia per cause esterne (ad esempio, nella squadra c'è un componente che sbaglia spesso). In entrambi i casi, si formano aspettative negative su quello che sarà l'esito della gara o della prestazione.» (Mandolesi, 2017, p. 167)

L'ansia somatica intercetta invece la fisiologia della persona, andando ad alterare alcuni parametri quali la frequenza cardiaca, la respirazione, la pressione arteriosa. La facilità di misurazione di questi fattori può generare equivoci nella comprensione dell'ansia, perché se i dati sono oggettivi, ogni individuo reagisce in modo diverso agli eventi.

Tornando all'ansia dell'atleta collegata al risultato, vi sono momenti nei quali l'attesa per una vittoria subisce l'influsso di uno stress ambientale, che può essere provocato dall'evento olimpico (per l'edizione successiva occorre aspettare quattro anni) così come dal genitore che osserva al di fuori del campo di gioco. L'efficacia della prestazione si lega anche all'autoregolazione del livello di attivazione. Se da oltre mezzo secolo è chiaro che esiste una relazione tra attivazione e prestazione (Duffy, 1957; Malmo, 1959), non è altrettanto univoco definirla con chiarezza e soprattutto comprendere quali fattori influenzino questa relazione. Ci sono diverse teorie che hanno creato modelli per spiegare quale debba essere il livello di attivazione. La più antica risale ad inizio Novecento, quando Yerkes e Dodson (1908) formularono la teoria della U capovolta, per cui non si avrebbero alti livelli di prestazione né con un'attivazione troppo bassa né con una troppo alta. Ai topi sottoposti a sperimentazione veniva chiesto un compito sempre più difficile con un livello crescente di eccitazione, che però diveniva dannoso per il compito se eccessivo. Questo andava a correggere la *drive theory*, che invece supponeva una relazione lineare, sempre positiva, tra attivazione e prestazione.

La teoria della catastrofe, applicata al mondo dello sport, introduce la dimensione cognitiva e la relativa ansia: al crescere del binomio prestazione-attivazione conseguirebbe un innalzamento positivo dell'umore, salvo poi il possibile crollo innescato dall'ansia cognitiva, che coinvolgerebbe il precipitare anche degli altri due fattori. Si tratta perciò di un modello tridimensionale, una sorta di cuspide. La *reversal theory* invece correla la prestazione con il tono edonico e cioè sulla presenza di piacevole e spiacevole, ipotizzando che possano avvenire improvvisi rovesciamenti dovuti a cambi esterni (una decisione arbitrale, ad esempio), frustrazione interna o saturazione (una permanenza eccessiva nel medesimo stato) (Cei, Fondamenti di psicologia dello sport, 2021). Seguiranno sicuramente altri modelli, ma rimane cruciale il ruolo dell'autoregolazione, altro concetto ben noto alla psicologia dell'educazione.

5. Nello sport c'è un posto per gli educatori?

La psicologia dello sport consegna alle famiglie e alle società sportive alcune questioni che intercettano la dimensione educativa. La prima è relativa alle tappe evolutive dello sportivo: come insegna la psicologia dello sviluppo, c'è un principio

stadiale da rispettare, ossia un passaggio obbligato da una tappa all'altra. Se anche l'obiettivo fosse quello di forgiare campioni e non semplicemente avviare ad un'attività per la vita intera, non si dovrebbero saltare gli "imparare" e gli "allenarsi" degli stadi 3-7 del *Long-Term Athlete Development*. Come ogni disciplina che richieda costanza, il rischio rimane quello del *dropout* anticipato, di ragazzi cioè che si stancano di praticare uno sport prima ancora di averlo potuto assaporare appieno. E questo potrebbe accadere anche se lo sport praticato diviene prematuramente esclusivo, ovvero sotto i 12 anni. Se un ragazzo ha ancora bisogno di divertirsi, l'educatore professionale è la figura più adeguata a notare segnali di insoddisfazione e demotivazione verso la disciplina. Se un adolescente porta sul campo di gioco le problematiche della sua crescita evolutiva, esse non vanno confuse con la mancanza di interesse verso la squadra o di rispetto verso l'allenatore. Come l'educatore può moderare la relazione dell'insegnante con lo studente e viceversa (Balugani, 2021), così può essere preziosa risorsa nella relazione tra allenatore e sportivo. Anche la gestione dello stress da competizione (prima ancora che da sconfitta o da successo) ha risvolti educativi di non secondaria importanza.

Se poi si passa alla terza età, l'educatore domiciliare o in struttura residenziale può essere di grande stimolo agli anziani, coordinando le loro attività motorie e sostenendo la socializzazione attraverso lo strumento della passeggiata o della ginnastica dolce, con l'ausilio di un fisioterapista o di un istruttore preparato. Peraltro, non va dimenticato che nell'Alzheimer il *wandering* è un sintomo presente che va incanalato in qualche direzione.

Se una società sportiva ha poi la mira dell'eccellenza o la ricerca di nuovi talenti, non potrà sottrarsi alla regola delle diecimila ore. Quando questo monte-ore si combina con un'età di picco particolarmente bassa, come nel caso della ginnastica, si può rapidamente perdere quel *Flow* di cui si è scritto sopra, quella piacevolezza derivante dallo sport stesso. Le conseguenze possono essere tante: dall'abbandono alla generazione di spirali di *performance* ed esaurimento fisico che possono portare a disturbi ansiosi, somatici (anoressia) o depressivi. Trovare un equilibrio tra disciplina e divertimento, tenendo poi presente che ogni bambina o bambino è differente, richiede un occhio attento che non è semplicemente un dono naturale. In tal senso l'educatore professionale ha uno sguardo già allenato che si presta a riconoscere i segnali problematici.

Le *skill*, come pure il lavoro in squadra, rientrano poi tra gli ambiti educativi ben noti a quegli educatori che hanno a che fare con la scuola e con le comunità. Attenzione, *problem solving*, concentrazione, inibizione delle distrazioni e altre funzioni cognitive sono oggetto di lavoro costante per un educatore professionale; che potrà anche non conoscere con precisione una disciplina (non si trascuri il fatto che anche gli educatori sono o possono essere stati degli sportivi), ma sa bene cosa voglia dire

lavorare sulle capacità di un ragazzo per favorire l'apprendimento. E si è visto che l'allenamento sportivo ha in comune con la formazione scolastica molti aspetti.

La gestione delle relazioni, specialmente negli sport di squadra, è un tema scottante: si tratta del cosiddetto "spogliatoio" ossia quello spazio nel quale si consumano i rapporti interpersonali tra gli atleti, che può diventare miniera di risorse preziose o polveriera esplosiva. La coesione influenza la fiducia, dà energia nello sforzo e diminuisce l'ansietà (Statler, 2010), ma non è un prodotto naturale. La coesione può organizzarsi intorno ad un compito ma anche generarsi a partire dai rapporti interpersonali, essendo tuttavia questi ultimi a correlare con la *performance* (Festinger, Schachter, & Back, 1950; Carron, Colman, Wheeler, & Stevens, 2002): parlare di coesione interpersonale è addentrarsi in una prospettiva multidimensionale, che è un altro aspetto specifico dell'educatore professionale, abilitato e abituato a leggere i fenomeni con uno sguardo multidisciplinare.

Infine, i temi dell'ansia (specialmente cognitiva) e dell'attivazione sono pane quotidiano per l'educatore, che ha spesso a che fare con persone in situazioni svantaggiate, sia sul versante personale che sociale. Motivare e sostenere sono compiti imprescindibili per chi si fa compagno di cammino nella crescita di una persona.

Conclusione

Attività motoria e pratica sportiva hanno molti elementi in comune: sebbene entrambi abbiano l'obiettivo del benessere bio-psico-sociale, la seconda si caratterizza per una dimensione più strutturata e agonistica. Un atleta inizia ad essere tale nell'età evolutiva, mentre l'attività motoria ha una particolare importanza nella senilità, al fine di favorire un invecchiamento attivo. In entrambi questi momenti della vita, la figura professionale dell'educatore svolge un ruolo imprescindibile, sebbene possa essere sottostimato il suo apporto. In verità si è visto come lo sguardo educativo sia particolarmente necessario laddove una società sportiva o una famiglia ripongano particolari speranze in un giovane, il quale verrà allenato in una modalità via via più intensiva. Le tappe di crescita vanno rispettate e lo sport non è esentato da questa regola, per non piegare la giovane persona a logiche cui non sarà in grado di contrapporsi. Dotarsi di figure preparate su questo versante può favorire non solo il benessere individuale, ma anche la coesione interna alla squadra o alla società sportiva, mediare le relazioni tra l'allenatore e gli atleti (e le famiglie), mantenere alta la motivazione ed allenare quelle *skill* che si è visto essere indispensabili e che esulano dal gesto atletico.

Ma ci sono molti altri aspetti del mondo dello sport che potrebbero essere indagati e che condurrebbero all'educatore professionale come figura chiave: la depressione, l'uso di sostanze, la gestione degli infortuni, il *dropout*, l'inclusione… Di educatori nello sport c'è bisogno e ancor più di uno staff che sia adeguatamente preparato sul versante pedagogico. Fa bene ricordare che le *performance* correlano con molti aspetti che non riguardano il sistema muscolo-scheletrico. L'auspicio, perché non può che essere tale oggi, è quello che la figura dell'educatore professionale trovi riconoscimento anche in ambito sportivo, a maggior ragione nel proliferare delle figure intorno all'atleta, le quali necessariamente devono riuscire a fare rete.

Bibliografia

Athletics Canada. (2015, Gennaio). *Long Term Athlete Development.* Retrieved Settembre 2024, from athletics.ca: https://athletics.ca/wp-content/uploads/2015/01/LTAD_EN.pdf

Awosoga, D., & Chow, M. (2024). Peaks and primes: Do athletes get one shot at glory? *Significance, 21*(3), 6-9.

Baker, J., Yardley, J., & Cote, J. (2003). Coach Behaviors and Athlete Satisfaction in Team and Individual Sports. *International Journal of Sport Psychology, 34*, 226-239.

Balugani, L. (2021). Educatori e scuola: suggestioni dalla psicologia dell'educazione. *Teoria e prassi*(2), 2-11.

Bass, S., Bradney, M., Pearce, G., Hendrich, E., Stuckey, S., Lo, S. K., & Seeman, E. (2000). Short stature and delayed puberty in gymnasts: influence of selection bias on leg length and the duration of training on trunk length. *Journal of Pediatrics, 136*(2), 149-155.

Bianchi, L. (2022). Le radici inclusive dello sport. In L. Grion, *Il senso dello sport. Valori, agonismo, inclusione* (pp. 205-218). Milano: Mimesis.

Brown, D. W., Balluz, L. S., Heath, G. W., Moriarty, D. G., Giles, W. H., & Mokdad, A. H. (2003). Associations between recommended levels of physical activity and health-related quality of life. Findings from the 2001 Behavioral Risk Factor Surveillance System (BRFSS) survey. *Preventive Medicine, 37*(5), 520-528.

Caine, D., Lewis, R., O'Connor, P., Howe, W., & Bass, S. (2001). Does gymnastics training inhibit growth of females? *Clinical Journal of Sport Medicine, 11*(4), 260-270.

Caprara, M., Fernández-Ballestero, R., Grano, C., Muzi, M., & Lucidi, F. (2015). La promozione dell'invecchiamento attivo. In R. De Beni, & E. Borella, *Psicologia dell'invecchiamento e della longevità* (pp. 244-262). Bologna: Il Mulino.

Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and Performance in Sport: A Meta Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*(2), 268-288.

Carugati, F. (2011). *Prima lezione di psicologia dell'educazione.* Bari: Laterza.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports, 100*(2), 126-131.

Cei, A. (2012). L'allenamento mentale degli atleti. In F. Lucidi, *SportivaMente. Temi di Psicologia dello Sport* (Vol. 2, pp. 339-364). Roma: LED Edizioni Universitarie.

Cei, A. (2021). *Fondamenti di psicologia dello sport.* Bologna: Il Mulino.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper & Row.

Davids, K., & Baker, J. (2007). Genes, environment and sport performance: why the nature-nurture dualism is no longer relevant. *Sports Medicine, 37*(11), 961-980.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4–12 Years Old. *Science, 333*(6045), 959-964.

Duffy, E. (1957). The psychological significance of the concept of "arousal" or "activation" . *Psychological Review, 64*(5), 265-275.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review, 100*(3), 363-406.

Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups; a study of human factors in housing.* New Yok: Harper an Brothers.

Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(3), 174-180.

ISTAT. (2022, Dicembre 1). *Sport, attività fisica, sedentarietà*. Retrieved 1 Settembre 2024, from istat.it: https://www.istat.it/it/files/2022/12/Sport-attività-fisica-sedentarietà-2021.pdf

Kajbafnezhad, H., Ahadi, H., Heidarie, A. R., Askari, P., & Enayat, M. (2011). Difference between team and individual sports with respect to psychological skills, overall emotional intelligence and athletic success motivation in Shiraz city athletes. *Journal of Physical Education and Sport, 11*(3), 249-254.

Kohut, H. (2003). *Introspezione ed empatia. Raccolta di scritti.* (A. Carusi, Ed.) Torino: Bollati Boringhieri.

Kudláček, M. (2021). Individual vs. Team Sports—What's the Better Strategy for Meeting PA Guidelines in Children? 18(22):12074 DOI:10.3390/ijerph182212074 LicenseCC BY 4.0 Authors: . *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(22), 12074.

Leglise, M. (1998). Limits on young gymnasts' involvement in high-level sport. *Technique, 18*(4), 8-14.

Ligorio, M. B., & Cacciamani, S. (2022). *Psicologia dell'educazione.* Roma: Carocci.

Longo, A. F., Siffredi, C. R., Cardey, M. L., Aquilino, G. D., & Lentini, N. A. (2013). Age of peak performance in Olympic sports: A comparative research among disciplines. *Journal of Human Sport & Exercise, 11*(1), 31-41.

Malmo, R. B. (1959). Activation: A neuropsychological dimension. *Psychological Review, 66*(6), 367-386.

Mandolesi, L. (2017). *Manuale di psicologia generale dello sport.* Bologna: Il Mulino.

Massidda, M., Brasili, P., Toselli, S., & Calò, C. M. (2013). Influenza dell'allenamento della ginnastica artistica sul processo di accrescimento in giovani atlete. *Antropo, 29*, 89-99.

Moran, A. P. (2012). *Sport and Exercise Psychology. An critical introduction.* New York: Rotledge.

Olimpiadi 2024, lo specchio di una società che cambia. (2024, Agosto 6). Retrieved 4 Settembre 2024, from demografica.adnkronos.com: https://demografica.adnkronos.com/popolazione/parigi-2024-eta-atleti-parita-di-genere/

Scully, D., & Hume, A. (1995). Sport psychology: Status, knowledge and use among elite level coaches and performers in Ireland. *Irish Journal of Psychology, 16*(1), 52–66.

Singer, R. N. (1980). *Motor learning and human performance: An application to motor skills and movement behaviours.* New York: MacMillan.

Smith, D. J. (2003). A Framework for Understanding the Training Process Leading to Elite Performance. *Sports Medicine, 33*(15), 1103-1126.

Statler, T. (2010). Developing a shared identity/vision: Benefits and pitfalls. In S. J. Hanrahan, & M. B. Andersen, *Routledge Handbook of Applied Sport Psychology* (pp. 325-334). Abingdon: Routledge.

SCRITTURE e PRATICHE

Daniele Bisagni, Antonio Zanardo

Educatori in comunità educative, fra l'essere e il fare.

Educators in educational community, between being and doing.

ABSTRACT: L'articolo intende proporre una riflessione sulla figura dell'educatore, in particolare nel contesto delle comunità educative, evidenziando la complessità che questo ruolo professionale ha acquisito nel tempo, sia per le competenze richieste sia per le capacità necessarie. Si assiste così a una trasformazione significativa: l'educatore, da figura ausiliaria e complementare, si è evoluto in un professionista interdisciplinare, capace di fungere da raccordo all'interno della rete dei servizi. Questa evoluzione è caratterizzata dall'emergere di nuovi linguaggi, conoscenze innovative e motivazioni differenti.

ABSTRACT: The purpose of this article is to propose a reflection on the figure of the educator, particularly in the context of educational communities. The reflection will highlight the complexity that this professional role has acquired over time, both in terms of the skills required and the abilities needed. This evolution signifies a substantial transformation in the role of educators, who have transitioned from being auxiliary and complementary figures to becoming interdisciplinary professionals capable of serving as conduits within the network of services. This evolution is characterized by the emergence of new languages, innovative knowledge and different motivations.

SOMMARIO: Introduzione - 1. L'educazione come professione - 2. L'équipe perfetta, fra mito e realtà - 3. Costruire l'équipe possibile: atteggiamenti per sviluppare l'interdipendenza - 4. Sei sguardi per coltivare l'interdipendenza - Conclusioni - Bibliografia

Introduzione

Il riconoscimento ufficiale della figura dell'educatore si è concluso, dopo un iter piuttosto tortuoso, solamente con la cosiddetta "legge Iori" del 2017[2]. In precedenza vi sono stati diversi tentativi di codifica della figura dell'educatore e diversi approcci formativi. Tuttavia le tracce dell'educazione, nelle sue molteplici forme, sono ovunque

[2] Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana)

sparse nella storia. Che si trattasse di mentori, di insegnanti o di assistenti, da diversi secoli si è pensato all'educatore come figura ausiliaria e di completamento a un "corretto" processo di sviluppo orientato all'autonomia personale e sociale. È in quel "corretto" che si annidano principi o istanze legate a valori, credenze, usanze, cultura e quant'altro rappresenti la cornice all'interno della quale dover crescere per essere considerati adeguati. L'educazione non è pertanto qualcosa di assoluto, ma fa riferimento a un preciso e ben definito contesto sociale, nel quale viene agita in tempi e modi diversi. L'idea di cosa significhi essere una persona "educata" è condizionata inevitabilmente dagli schemi sociali di riferimento, che includono leggi, tradizioni, valori, eccetera. Se entriamo nel campo dell'interculturalità le cose si complicano ulteriormente, data la densità di significati che vengono attribuiti all'educazione e ai principi che la sottendono. Ciò che noi consideriamo deviante in altre culture non lo è e viceversa. Il grosso problema dell'integrazione è andare oltre la semplificazione a ciò che è giusto o sbagliato, perché questo è viziato da una prospettiva soggettiva che ambisce a stabilire la bontà del proprio punto di vista e a screditare l'altro. Il problema, casomai, sta nella conoscenza reciproca e nella condivisione delle informazioni; cosa che poterebbe non tanto allo spettro della perdita della propria identità, come a volte alcuni sostengono, ma a una maggiore possibilità di comprensione della realtà e una costruttiva gestione del conflitto interculturale. Troviamo un interessante concetto sociologico in Merton a proposito della devianza e dell'anomia (assenza o mancanza di norme) come rifiuto (o impossibilità) a conformarsi alla pressione sociale, che sia palese o meno (Merton, 1968). In qualche modo anche l'educazione subisce le influenze di tali pressioni, che spingono verso un adattamento di un qualche tipo. In Italia e nel mondo vige ancora l'idea all'interno della famiglia di voler dare una spinta ben definita all'educazione dei figli, iscrivendoli a scuole di un particolare orientamento, facendoli frequentare ambienti specifici, discipline sportive, e via dicendo. Ciò non toglie che la variabile soggettiva sia determinante, sia in funzione dello sviluppo della personalità che delle capacità di scelta.

In questo articolo ci soffermiamo in particolare sulla figura dell'educatore che opera all'interno di una comunità, ovvero in un contesto fortemente strutturato e regolato, sia dal punto di vista organizzativo che relazionale. La comunità rappresenta un ambiente complesso, in cui l'intervento dell'educatore si svolge all'interno di un progetto, caratterizzato dalla presenza di équipe multidisciplinari e obiettivi condivisi.

Tale condizione, se da un lato offre il vantaggio di poter contare su una pluralità di sguardi professionali, capaci di arricchire l'osservazione e l'interpretazione delle dinamiche educative, dall'altro implica una serie di criticità e sfide che rendono il lavoro educativo particolarmente impegnativo. La dimensione collettiva del lavoro, infatti, richiede una costante negoziazione tra punti di vista differenti, una buona

capacità di adattamento ai vincoli istituzionali e una solida tenuta emotiva di fronte alla complessità delle situazioni trattate.

L'educatore, in questo contesto, non opera a livello individuale, ma si inserisce in una rete di relazioni e responsabilità condivise, che implicano una continua riflessione sul proprio ruolo e sul senso del proprio agire. Operare in comunità significa anche confrontarsi con storie di vita complesse, spesso segnate da rotture, traumi, e discontinuità. In questo senso, l'educatore diventa un mediatore tra il passato e il futuro dell'ospite, favorendo processi di rielaborazione e di costruzione di nuove traiettorie di senso. L'ambiente comunitario, per quanto strutturato, non può mai essere rigido: necessita piuttosto di una flessibilità dinamica, che l'educatore deve saper interpretare e gestire con equilibrio. È sicuramente un tema molto ampio, ma degno di riflessioni che cercheremo di sviluppare almeno in parte in questo articolo.

1. L'educazione come professione

Innanzitutto, è importante chiarire alcune distinzioni relative agli ambiti educativi di cui stiamo parlando: da un lato, l'educazione intesa come un processo di formazione e sviluppo personale, dall'altro, l'educazione concepita come un intervento correttivo o riabilitativo.

1.1. L'educazione come processo formativo e di sviluppo, sia in chiave psicologica che in relazione a competenze e capacità.

Questa prima area è caratterizzata dall'incontro fra l'educazione naturale ed educazione professionale. L'educazione naturale si configura come parte dello sviluppo e va a incidere sulla strutturazione dell'identità e della personalità nei primi anni di vita, per poi passare gradualmente all'orientamento verso l'autonomia e alla strutturazione dei valori. Possiamo individuarla nelle interazioni con le figure significative, in primis la famiglia (o nelle figure che per causa di forza maggiore esercitano funzioni analoghe), ma anche in altri attori che entrano in gioco durante tutto l'arco della crescita, come insegnanti, pari, figure religiose, allenatori sportivi, eccetera. Un processo garantito da un continuum caratterizzato da una dimensione di apprendimento, che prosegue anche in età adulta. Come afferma Bronfenbrenner nel suo modello ecologico, lo sviluppo umano è influenzato da diversi sistemi interagenti, dove la famiglia e la scuola rappresentano i microsistemi più rilevanti (Bronfenbrenner, 1986).

Parliamo di processo formativo proprio per la pluralità delle esperienze possibili che contribuiscono alla strutturazione della persona. Vi è una differenza sostanziale fra il ruolo e la funzione, nel nostro caso quella educativa, che viene esercitata. Se il ruolo è qualcosa di riconducibile a una condizione oggettiva, ad esempio quella di essere genitore, la funzione può essere assunta anche al di fuori di questo vincolo e andare a incidere ugualmente in modo significativo. C'è tuttavia una differenza sostanziale fra la condizione oggettiva e quella sostenuta dalla professione. Se nel primo caso vi sono legami parentali che implicano degli obblighi nei confronti dell'educando, oltre che esserci una connotazione affettiva di forte significato, nel secondo siamo di fronte a una precisa intenzionalità dell'atto educativo, che va oltre a quello che potremmo classificare come qualcosa di naturale e spontaneo. L'educatore di professione è pertanto colui che crea volontariamente delle occasioni di crescita e di sviluppo, sebbene sia formalmente esentato da obblighi morali o affettivi. Secondo Dewey, l'educazione è un processo di continua riorganizzazione e ricostruzione dell'esperienza (Dewey, 2018) dove l'educatore ha il compito di facilitarne la codifica, in modo tale che essa possa trasformarsi in apprendimento ed essere riutilizzata in modo arbitrario.

1.2. L'educazione come intervento correttivo o riabilitativo

La seconda prospettiva è l'educazione come forma di intervento correttivo o riabilitativo, particolarmente quando il processo educativo precedente abbia presentato delle carenze, défaillance o non sia andato a buon fine per diverse ragioni. Ma come può un legame essere significativo e produrre cambiamenti radicali anche se non è spontaneo ed è caratterizzato dall'intenzionalità? Qui entrano in gioco competenze specifiche come ascolto, empatia e capacità relazionali, che vanno oltre la semplice motivazione a incontrare o aiutare l'altro. Sono pertanto necessari strumenti adeguati, professionali, volti a suscitare la motivazione al cambiamento.

La vicinanza affettiva ed empatica consente di intervenire sulla motivazione della controparte attraverso la relazione. Come sottolinea Carl Rogers, la relazione terapeutica deve essere caratterizzata da autenticità, empatia e considerazione positiva incondizionata per essere efficace (Rogers, 1970). Persuadere qualcuno a fare qualcosa che non farebbe spontaneamente è una sfida molto importante perché contrasta con l'esperienza pregressa che è stata interiorizzata.

Spesso ci troviamo di fronte a condizioni viziate da eventi destrutturanti che hanno portato allo sviluppo di una visione della realtà distorta, o quantomeno negativa e minacciosa. Esperienze traumatiche come abbandono, trascuratezza, violenza o abuso psico-fisico, dipendenze, possono influenzare profondamente l'individuo.

Bowlby definisce le varie forme di attaccamento capaci di influenzare senso di sicurezza, autostima e in generale la personalità di un individuo (Bowlby, 1989).

Per sopravvivere, ciascuno sviluppa strategie o sistemi difensivi che offrono perlomeno l'illusione di protezione; maschere o travestimenti che mirano a proteggere le fragilità più esposte. L'educatore, per quanto si dichiari alleato, è spesso esposto alla pressione della realtà vissuta in precedenza dal soggetto, ed è portato, spesso inconsapevolmente, a confermarla, facendo fallire l'intento educativo. Secondo Kohut, il ruolo dell'educatore come figura empatica e rispecchiante è cruciale per la ricostruzione dell'autostima e dell'identità del soggetto (Kohut, 1980). Avere la possibilità di fare un'esperienza altra, rispetto a quanto interiorizzato, non risolve in sé i conflitti interni. Offre tuttavia la possibilità di avere un'inquadratura diversa della realtà e di vivere concretamente un'esperienza sana e differente da quella precedente, ampliando le possibilità di scelta per il futuro. La risposta agli stimoli e agli eventi non è più unica e predeterminata dall'esperienza, ma è condizionata da nuove possibilità di cui, a questo punto, il protagonista diventa responsabile.

Attorno alla riduzione a due accezioni principali del concetto di educazione, si costruisce il ruolo dell'educatore professionale per come lo intendiamo oggi, considerando la trasformazione che ha subito nel corso dei decenni. Spesso il ruolo di educatore viene associato a una figura prettamente operativa, di azione, che interviene o assiste all'interno di un progetto. La realtà è quella di una figura molto più complessa e che richiede competenze che vanno ben oltre la pratica stretta. A fianco delle preziose competenze trasversali, all'educatore vengono chieste capacità progettuali, di raccordo fra i vari servizi, di linguaggio interdisciplinare, diagnostiche, di scrittura di relazioni o piani educativi, oltre alle comunicazioni con le istituzioni legate alla giustizia e molto altro. Gli educatori a volte si lamentano per questo considerevole carico di lavoro, dato che alla professionalità richiesta non corrisponde mai, non solo un adeguato compenso economico, ma anche un riconoscimento istituzionale della propria figura. In fondo, nel corso della vita, le occasioni di sperimentarsi in ruoli educativi non mancano, il che rende ancora più complicato pensare all'educazione come lavoro.

L'aumento della complessità in ambito educativo, soprattutto nel contesto delle comunità, ha invece messo in evidenza la necessità di considerare questa figura come un professionista a tutti gli effetti, sia da un punto di vista degli strumenti necessari per svolgere correttamente il proprio lavoro, che nel considerare i bisogni formativi e di aggiornamento come una priorità volta a garantire un elevato standard professionale e abbassare il turn over diventato insostenibile. La difficoltà a reperire educatori professionali che rispondano a queste caratteristiche, o che siano motivati ad acquisirle, ne è la testimonianza, nonostante le facoltà universitarie non siano per niente sguarnite. Anche l'idea della relazione educativa e della relazione di aiuto ha subito una decisa trasformazione, soprattutto per le condizioni di partenza dei soggetti

con cui l'educatore deve lavorare. In Italia si possono contare all'incirca 110.000 educatori professionali (Crisafulli, 2024), oltre a circa 117.000 psicologi (CNOP, 2020) e 46.000 assistenti sociali (CNOAS, 2023). Nonostante i numeri importanti molti educatori abbandonano dopo i primi anni di lavoro in comunità, preferendo situazioni più confortevoli, almeno in apparenza, o con orari decisamente meno impegnativi. Il turnover è uno dei problemi più frequenti del lavoro in comunità.

Sorge un quesito di base: chi si deve occupare della motivazione degli educatori, dato che sembra un aspetto che nel tempo si è indebolito? Come rendere attrattivo un lavoro così impegnativo e complesso? Un tema di cui si sente spesso parlare nelle comunità educative o terapeutiche.

Esistono tre livelli motivazionali che coinvolgono la persona in relazione a un'organizzazione: motivazione ad "*entrare, rimanere e produrre*". Questi rappresentano una spinta ad assumere comportamenti in ambito organizzativo definendo il proprio approccio al lavoro in relazione alla possibilità di soddisfare bisogni differenti e raggiungere i propri obiettivi. Nel primo livello le motivazioni includono aspetti come l'attrattività che il ruolo esercita, la reputazione dell'organizzazione, le prospettive di crescita personale e professionale, il compenso offerto, gli orari e i ritmi di lavoro, la formazione offerta, ecc. In tal senso una teoria interessante è la Teoria delle aspettative di Vroom (1995), che sostiene che le persone sono motivate a intraprendere azioni in cui vedono un chiaro legame tra le proprie aspirazioni, le performance e le gratificazioni. Se l'individuo percepisce che l'organizzazione offre opportunità per soddisfare i propri bisogni e obiettivi, sarà motivato a entrare. Il secondo livello riguarda le motivazioni che spingono un individuo a rimanere all'interno di un'organizzazione e a continuare a partecipare attivamente alla vita educativa. Rispetto al livello precedente vi è una ricerca di conferme e di certezze circa la direzione intrapresa. Le motivazioni per rimanere possono includere il senso di appartenenza, la sicurezza lavorativa, la soddisfazione del lavoro, le opportunità di carriera e lo sviluppo personale. La Teoria dei bisogni di Maslow (2004) identifica i fattori esterni che suscitano attrazione per la soddisfazione di alcuni bisogni. Un'organizzazione è motivante nella misura in cui riesce a conciliare i bisogni personali e quelli organizzativi. La *Teoria dell'autodeterminazione* di Deci e Ryan (1991) mette invece in evidenza altri aspetti motivanti come l'importanza dell'autonomia, le competenze e le relazioni interpersonali, che vanno a incidere sulla scelta di rimanere in una determinata realtà. L'ultimo livello si riferisce alle motivazioni che spingono un individuo a impegnarsi attivamente e a contribuire in modo produttivo all'interno di un'organizzazione o di un progetto. Come vediamo, il produrre è solo il terzo step del percorso motivazionale; una sorta di punto di arrivo che determina la scelta effettiva nell'impegnarsi con costanza. In questo caso le motivazioni possono includere il riconoscimento, l'autorealizzazione, la sfida, la varietà del lavoro e la possibilità di fare

la differenza. Sia Skinner attraverso la Teoria del rinforzo (1972) che Adams con la *Teoria dell'equità* (1963) hanno posto l'accento rispettivamente sulla necessità di rinforzare positivamente i comportamenti virtuosi e su fatto che l'equità fra impegno e risultati ottenuti siano fattori motivanti. Quest'ultimo aspetto, specie in ambito educativo, è un punto decisamente critico, che porta moltissima frustrazione negli educatori. Vediamo di continuo situazioni che richiedono sforzi elevatissimi rispetto a quanto effettivamente producono, specie nell'ambito delle patologie miste. Naturalmente i fattori motivanti non mantengono lo stesso valore nel tempo e vengono condizionati da variabili interne ed esterne, come ad esempio i fattori di stress, l'equilibrio fra vita privata e vita lavorativa. Spesso pertanto devono essere rivisti e riconsiderati proprio alla luce dei cambiamenti.

Per chiudere questa parentesi sugli aspetti motivazionali, possiamo affermare che le persone ne lavoro sono motivate fondamentalmente dalla possibilità di esprimere il loro valore attraverso l'esercizio del ruolo professionale. Questo lascia spazio ad ulteriori considerazioni sull'importanza dello sviluppo del personale all'interno di una organizzazione. Purtroppo, pur trattandosi di realtà professionali che si dedicano a soddisfare i bisogni degli utenti, la cultura della motivazione non è sempre ben definita. Vi è un limbo pervaso dall'ambiguità nel pensare che siano gli educatori stessi a doversi auto-motivare o, ancor peggio, che l'aver dato la possibilità di svolgere un lavoro sociale sia sufficiente a garantire un'inerzia operativa. Come tutte le professioni che fanno della relazione uno strumento di lavoro, le condizioni ambientali sono determinanti per far fronte alle avversità e garantire continuità. Formazione e supervisione sono fra gli elementi che possono incentivare la ricerca personale e andare a costituire una base solida per rinforzare sia la motivazione che la professionalità.

2. L'équipe perfetta, fra mito e realtà

In francese antico, il significato del termine équipe era legato al termine "esquiper," che significava "equipaggiare" o "armare una nave" (Treccani, 2024a). Da qui, il termine si è evoluto per indicare un gruppo organizzato di persone, simile all'equipaggio di una nave, che collabora per compiere un compito specifico. In questa cornice molto suggestiva, se non addirittura romantica, c'è il richiamo ad alcuni concetti di base sulla struttura del gruppo di lavoro. Innanzitutto *i ruoli e le funzioni*, che accompagnano il gruppo nel passaggio dal contributo del singolo alla coralità legata al raggiungimento di un fine comune. Si tratta di un fine terzo ed esterno a quelli che sono i bisogni sia dei singoli membri che dell'intero gruppo, ragion per cui non può che esservi una convergenza delle diverse prospettive. Ciò non esclude che tale

fine susciti anche la soddisfazione di alcune necessità personali, ma l'obiettivo primario deve comunque rimanere in primo piano. Se ritorniamo per un attimo alla metafora iniziale dell'equipaggio, il mantenere la rotta è per il timoniere una priorità e il riuscirci in condizioni avverse è motivo di orgoglio e soddisfazione personale, ma nulla toglie al fine di raggiungere una meta, che rimane l'obiettivo principale per tutti. Tuttavia, se il capitano sbaglia a fornire le coordinate, o un altro membro commette degli errori, lo sforzo dei singoli sarà vanificato.

Integrare i diversi stili, le diverse opinioni, le diverse forze, comporta già un primo grande impegno: quello della rinuncia di una parte della propria individualità a favore dell'identità collettiva. Ci troviamo di fronte a una forma di conflitto intrapersonale, dove alcune forze interne si contrappongono. Secondo la teoria dell'identità sociale, Tajfel e Turner (1979), le persone tendono preservare la loro identità individuale all'interno dei gruppi a cui appartengono, mentre faticano a farlo nei gruppi ancora sconosciuti e di cui non fanno parte. La possibilità di conflitti e pregiudizi intergruppali è piuttosto elevata. Pur trattandosi di gruppi professionali, dove in teoria le implicazioni personali hanno minor valore, la dinamica dell'appartenenza/non appartenenza è piuttosto simile, dato che il confronto *affettivo*, e non solo, fra un gruppo e l'altro è inevitabile.

La rinuncia dell'individualità non è quindi per nulla automatica e razionale, ma è condizionata da quanto attrattiva risulta essere la futura appartenenza. Pensiamo a un nuovo educatore che entra in un'équipe affiatata. Si troverà da un lato a far fronte alla pressione esercitata dai membri per far sì che si comporti in breve tempo in modo conforme a resto del gruppo (sia in termini operativi che valoriali e di appartenenza), mentre dall'altro sentirà di "dover" rinunciare alla propria individualità senza ancora avere la certezza di cosa otterrà in cambio. Si tratta di una condizione di incertezza che genera ansia non indifferente, oltre che essere una delle ragioni per le quali i primi cinque anni di lavoro risultano essere quelli più a rischio di turn over, oltre a malattie da stress come il burnout (Maslach e Leiter, 2018).

La differenza fra un membro consapevole di essere parte di un'équipe e uno che non lo è, è che il primo ha molto ben presente di non dover rendere conto solo a stesso del proprio operato. Ogni ruolo, come ogni comportamento agito, ha un impatto sugli altri ruoli e sugli altri comportamenti. Questa circolarità rappresenta il filo rosso dell'intero lavoro sociale. Purtroppo conosciamo bene le conseguenze di quando, nei passaggi fra un servizio e l'altro, o addirittura all'interno dello stesso servizio, il filo si interrompe. Ad ogni intervento segue qualcosa che inizia laddove il collega precedente ha concluso. Ciò significa che ogni conflitto non risolto, ogni problema lasciato in sospeso, o qualsiasi altra questione non portata a compimento, ricade su chi arriverà di seguito. Si tratta di una dinamica inevitabile, che si può risolvere solo attraverso il raccordo e l'integrazione fra i vari ruoli che possa garantire stabilità e continuità nel

progetto educativo. C'è la necessità di costruire una condizione di affiatamento che possa garantire sinergia fra i ruoli, al di là della consistenza affettiva, che può o meno sussistere come condizione ausiliaria (naturalmente gratificante e spesso frutto di relazioni interpersonali costruite nel tempo), che non potrà tuttavia rappresentare una priorità. Sebbene la ricerca di gratificazione affettiva sia un fattore del tutto rilevante, nella vita come nel lavoro, la differenza fra *affiatamento* e *rapporti affettivi* è netta ed entrambe influenzano i gruppi in modo indipendente. Può esistere affiatamento senza legami profondi, nello stesso modo in cui possono esservi legami profondi senza un particolare affiatamento. Stiamo disquisendo sul fatto che l'équipe, provocatoriamente definita perfetta nel titolo di questo paragrafo, non è quella in cui le persone hanno dei legami affettivi profondi. Anzi, in alcune occasioni, si è rivelato proprio il contrario. Quando vi sono legami importanti, soprattutto se proseguono oltre l'orario di servizio, rischiano di diventare un'interferenza al lavoro di équipe perché, qualora l'educatore dovesse trovarsi di fronte al bivio e a dover decidere se salvare la relazione interpersonale con il/la collega o affrontare un conflitto che potenzialmente la potrebbe compromettere, si troverebbe di fronte a una scelta molto difficile. Contrariamente alla dimensione affettiva, che si costruisce attraverso sintonie caratteriali, affinità, interessi comuni e una spontanea attrazione reciproca, l'affiatamento rientra invece nella cerchia delle scelte volontarie e di una ricerca delle migliori condizioni di collaborazione possibili. Non possiamo scordare che siamo legati al principio del vantaggio reciproco, dove non solo il prodotto del gruppo è diverso dalla somma dei contributi individuali (Lewin, Lippitt & White, 1939), ma il gruppo stesso consente di ottenere risultati più ampi e migliori di quanti ne otterrebbe ciascun singolo. Fra le competenze più richieste dal mercato del lavoro oggi, non solo nel campo sociale, vi è proprio quella di saper stare e lavorare in gruppo. Oltretutto, in ambito educativo, la rappresentazione del gruppo da parte degli utenti è spesso condizionata da esperienze negative, pertanto il modello che offre l'équipe non è solo funzionale al raggiungimento di un risultato, ma è la dimostrazione di quanto l'appartenenza possa essere un'esperienza importante e produttiva.

Non possiamo, a questo punto, che avvicinarci al tema della leadership: elemento imprescindibile dalla vita di un'équipe. La complessità della dinamica sin qui illustrata rende difficile pensare che tutto ciò possa accadere in maniera naturale e senza una guida efficace, soprattutto alla luce della presenza dei conflitti interni sin qui descritti che la professione educativa incontra sulla sua strada. In una nota ricerca (Lewin, Lippitt & White, 1939), vennero messi a confronto tre stili di leadership in tre diversi gruppi di lavoro formati da adolescenti, della durata di sei settimane, a cui venne assegnato lo stesso compito (in questo caso la costruzione di maschere di cartapesta).

> «Leadership autoritaria – Dove il leader dirige il gruppo in modo autocratico; tutte le decisioni sono centrate su di lui; definisce che cosa si deve fare, come e quando; non si consulta con i membri del gruppo, che sono continuamente valutati e criticati.
> Leadership democratica – Dove il leader conduce il gruppo in modo partecipativo; consulta costantemente i membri del gruppo; le decisioni sono discusse e condivise; la divisione dei compiti viene stabilita di comune accordo; più che fare il comandante, il leader fa da guida.
> Leadership laissez-faire – Dove il leader non è un vero e proprio direttore; ma lascia che ciascuno agisca per conto proprio, stabilendo da solo anche gli obiettivi così come i diversi compiti; i partecipanti sono liberi di fare e di creare in libertà."
> I risultati mettono in evidenza che:
> La leadership autoritaria si lega a decisioni rapide ed a chiarezza di strategie; la produttività standard è elevata; ma i partecipanti sono aggressivi tra loro; quando il leader si allontana, il gruppo tende a bloccarsi.
> La leadership laissez-faire offre libertà creativa; ma il gruppo è poco produttivo e poco cooperativo; l'aggressività è contenuta; quando il leader si allontana, il gruppo tende a disperdersi.
> La leadership democratica si lega a un processo decisionale più complesso; la produttività è quantitativamente minore che nel gruppo autoritario, ma risulta migliore come qualità; l'aggressività è minima; quando il leader si allontana, il gruppo continua tranquillamente nelle sue attività.» Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). (Perussia, 2024)

Pur avendo sintetizzato un tema estremamente vasto come quello della leadership, le riflessioni che possono scaturire pensando alla gestione delle équipe educative sono molteplici e piuttosto illuminanti, fatte salve alcune considerazioni di base. Le équipe sono eterogenee per età, anzianità di servizio, genere (anche se con qualche eccezione), competenze ed esperienze professionali. Questo fa sì che anche lo stile reputato più efficace debba necessariamente tener conto delle condizioni esistenti. Se da un lato la leadership democratica si propone come valorizzante, dall'altro è necessario che i membri dell'équipe siano pronti a sostenerla. Per contro, un gruppo particolarmente esperto si attenderà una maggiore libertà di azione. Paul Hersey e Ken Blanchard (1986) parlavano di leadership situazionale, molto in voga in campo aziendale, e degli stili adottabili in funzione della maturazione del gruppo di lavoro. Un trattato interessante pensando all'eterogeneità delle équipe di lavoro e di quanto siano necessarie abilità di coordinamento e di una guida sicura. Nella teoria di Hersey & Blanchard, vengono individuati quattro stili di leadership: direttivo, supportivo, partecipativo e delegante, da adottare in momenti e condizioni diverse. Diverse le affinità con il modello di Lewin, descritto in precedenza, per quanto riguarda gli stili

direttivo/autoritario e partecipativo/democratico. Nel modello proposto da Hersey & Blanchard si fa riferimento anche allo stile supportivo, caratterizzato da un alto orientamento al compito e alla relazione, dove i collaboratori sono coinvolti e motivati nella definizione dei processi, e delegante, con un basso orientamento sia relazionale che sul compito. La differenza principale con lo stile laissez-faire sta nel fatto che la delega, usata come strumento, presuppone de definizione chiara degli obiettivi, l'assegnazione di un incarico e verifiche a medio e lungo termine. Possiamo dedurre che un unico stile, indipendentemente dal tipo di collaboratori e del loro grado di maturazione professionale, sia da considerarsi piuttosto rischioso per un gruppo in quanto potrebbe portare emozioni negative o disorientamento, invece che essere da stimolo alla crescita.

La presenza costante di conflitti, senza i quali peraltro l'educazione non esisterebbe, comporta una particolare attenzione anche alle risonanze che questi suscitano negli educatori. Se la supervisione può essere considerata metaforicamente una vasca di contenimento degli aspetti emotivi, la quotidianità richiede una gestione costante e attenta, che non lascia molto spazio ad altre attività. La cura dell'équipe è un fatto necessario e indispensabile.

Abbiamo esplorato l'équipe da un punto di vista simbolico e delle dinamiche interne, arrivando alla conclusione che essa, per quanto a volte idealizzata come condizione di lavoro ideale, è tutt'altro che una zona di confort. Dall'appartenenza alla cooperazione, come dal conflitto all'armonia, i passaggi e il mantenimento delle relazioni richiedono sempre uno sforzo e una scelta continua. Non esiste, in sostanza, un vero e proprio punto di arrivo o una condizione in cui gli sforzi fatti costituiscono un'inerzia che possa allentare la tensione necessaria a mantenere elevata la qualità del lavoro educativo.

3. Costruire l'équipe possibile: atteggiamenti per sviluppare l'interdipendenza

L'équipe perfetta, quella in cui tutto scorre senza attriti, dove ci si capisce al volo, dove ognuno rema con gli altri verso una direzione comune, forse non esiste davvero. O forse abita solo nei nostri desideri, nei sogni di chi spera in un luogo di lavoro in cui sentirsi parte di qualcosa che funziona, che tiene, che ci guida lontano.

Come già accennato in precedenza, il termine *équipe* deriva dal francese antico *esquiper*, ovvero "equipaggiare una nave": un'immagine affascinante, quasi romantica, che richiama coesione, ruoli complementari, e una rotta condivisa.

Ma nel lavoro educativo, come in quello sociale, l'"equipaggio" è spesso disallineato, sovraccarico, affaticato, talvolta incerto sulla destinazione. Eppure,

proprio questa tensione ideale può trasformarsi in una bussola, purché non venga confusa con una condizione perfetta da raggiungere una volta per tutte.

L'équipe non è una struttura fissa né una certezza definitiva: è un processo e un percorso continuo.

Una forma che si plasma nel tempo, attraverso inciampi, tentativi, responsabilità condivise.

È nello scarto tra ciò che immaginiamo e ciò che viviamo davvero che si apre lo spazio della trasformazione.

In questo spazio incerto e generativo, accettare il limite non significa rinunciare alla qualità, ma riformulare il senso dell'agire comune.

Come ha scritto Quaglino (1992), l'evoluzione da gruppo a équipe non si compie per sola presenza o interazione tra i membri, ma richiede la costruzione intenzionale di una vera integrazione:

> «L'interazione, dunque, si fonda sulla percezione della presenza, mentre l'interdipendenza si fonda sulla percezione della necessità reciproca; la prima porta alla fusione, la seconda allo scambio.» (Quaglino et al., 1992, p. 27)

Non è sufficiente lavorare insieme: è necessario riconoscere che il proprio contributo ha senso solo in relazione a quello degli altri. Questa consapevolezza, fragile ma potente, dà forma al gruppo come spazio di interdipendenza reale. Un luogo dove le singole competenze si incontrano non solo per lavorare insieme, ma per costruire qualcosa che nessuno, da solo, potrebbe generare. E nel lavoro educativo, questo principio assume una forza ancora più radicale: nessun progetto si regge da solo, nessun educatore agisce davvero da solo, nessuna relazione si sviluppa senza connessioni.

Non stiamo pertanto parlando di perfezione, ma di tensione generativa. Quella tensione che ci spinge a prenderci cura delle relazioni, delle dinamiche, dei tempi e delle fragilità condivise. L'équipe possibile — quella reale — è quelle capace di riconoscere di trasformare le differenze in risorsa e che crea interazioni sviluppando integrazioni È la disponibilità ad attraversare l'imperfezione senza disimpegno È la scelta costante di costruire, con gli altri, qualcosa che vale.

In quest'ottica, vogliamo proporre sei sguardi possibili. Sguardi come modi di osservare, di stare in relazione, di dare significato a ciò che accade. Sei prospettive che, se coltivate, possono trasformarsi in atteggiamenti consapevoli: azioni intenzionali, impegni concreti, traiettorie di senso che contribuiscono a dare forma alla cultura dell'interdipendenza.

Piccoli ancoraggi per orientarsi nel mare aperto della collaborazione.

4. Sei sguardi per coltivare l'interdipendenza

Quali atteggiamenti virtuosi si possono coltivare, come coordinatori o membri di un'équipe, per sviluppare questa interdipendenza generativa?

I sei sguardi che presentiamo non sono elencati secondo una gerarchia, ma secondo una logica circolare e interconnessa, in cui ciascun atteggiamento trova pieno senso solo nel legame con gli altri. Ogni sguardo ha un valore proprio, ma diventa realmente trasformativo quando si intreccia al riconoscimento dell'altro e alla co-costruzione del gruppo.

1. Navigare tra destino e compito

Non basta trovarsi insieme nello stesso luogo di lavoro per definirsi un'équipe. Come osservava Kurt Lewin, perché esista vera interdipendenza, è necessario che ogni persona percepisca di appartenere a una comunità con uno scopo condiviso: compito e destino si intrecciano.

Non si tratta solo di "fare" le cose assegnate, ma di sentirsi parte di un viaggio comune, in cui ciascuno è essenziale alla rotta. Come richiamato più volte, l'etimologia del termine équipe, legata all'immagine dell'equipaggio di una nave, non evoca solo la presenza a bordo, ma la responsabilità condivisa della direzione.

Indipendentemente dalla diversità dei ruoli, ciò che rende possibile la navigazione è la disponibilità a remare "tutti insieme", orientati verso un orizzonte comune. Non basta esserci: è necessario sentirsi coinvolti e protagonisti del viaggio.

2. Sperimentare e vivere il riconoscimento altrui e proprio

Il riconoscimento non è un gesto formale, ma un percorso relazionale profondo. Secondo Paul Ricoeur (2005), riconoscere significa attraversare più livelli: identificare l'altro, coglierne la presenza, accettarne l'esistenza e restituire con gratitudine ciò che si è ricevuto. È un movimento complesso, che coinvolge pensiero, affetto e responsabilità. Ma questo stesso movimento, per essere autentico, deve essere sperimentato in prima persona.

Solo chi ha fatto l'esperienza di essere visto e riconosciuto può, a sua volta, riconoscere gli altri nel loro ruolo e nella loro unicità. Nel lavoro in équipe, riconoscere non significa solo validare un'azione ben fatta, ma dare spazio all'altro sulla scena: riconoscerne la funzione, il contributo, la presenza.

Ma per fare questo, serve partire da sé. Chi è consapevole del proprio valore personale può metterlo in gioco in modo generativo, senza competizione né invisibilità.

Il riconoscimento, dunque, è un atto reciproco che alimenta la fiducia e la responsabilità condivisa.

È la base dell'interdipendenza reale: vedere e sentirsi visti, nominare e sentirsi nominati, sapere che si ha un posto e un senso nel gruppo.

3. Fare scelte per aprire "varchi" verso il futuro

Nelle relazioni, è frequente l'attesa. Aspettarsi che sia l'altro a fare il primo passo è un modo, spesso inconscio, per mantenere una forma di controllo e ridurre l'esposizione. Ma l'attesa, quando diventa schema, rischia di generare immobilismo o provvisorietà cronica.

Scegliere, invece, crea movimento. Scegliere significa aprire un varco nel tempo e nello spazio, rompere l'attesa e tracciare una direzione, anche piccola, anche imperfetta. Nel lavoro in équipe, la scelta è un atto relazionale: apre possibilità, genera confronto, legittima il dissenso e attiva nuove energie.

Scegliere insieme non vuol dire scegliere tutti la stessa cosa, ma osare introdurre visioni differenti per provare a costruire una direzione comune. Promuovere la divergenza, accettare il conflitto, lasciare spazio all'inaspettato: sono tutti modi per abitare il gruppo come luogo in divenire, non come schema statico.

In questo senso, ogni scelta intenzionale è un seme di futuro. Un invito a non restare fermi nel già noto, ma a fidarsi del possibile.

4. Apprendere la competenza della "capacità negativa"

Nel lavoro di équipe, non tutto è chiaro, immediato o risolvibile. Le dinamiche collettive portano con sé complessità, ambiguità, imprevisti e fatica. È proprio in questi spazi incerti che può svilupparsi una competenza preziosa e poco nominata: la capacità negativa. Il concetto, introdotto nel 1819 dal poeta inglese John Keats, descrive quella particolare disposizione d'animo di colui che

> «è capace di stare nell'incertezza, nel mistero, nel dubbio senza l'impazienza di correre dietro ai fatti e alla ragione (…) perché incapace di rimanere appagato da una mezza conoscenza.» (Keats, 2016, p. 75).

Una forma di presenza che rinuncia al bisogno immediato di comprendere, classificare, risolvere. Secondo De Sario (2014), nel suo libro il *potere della negatività* questa postura consente di superare la visione dualistica che contrappone positività e negatività, aprendoci invece alla possibilità che la negatività, intesa come "risorsa

seconda", possa generare nuovi significati e apprendimenti. Apprendere la capacità negativa non è solo un gesto individuale, ma una metodologia relazionale. Significa accogliere ciò che emerge nel gruppo senza forzarlo in schemi rigidi. Significa non negare la fatica, ma riconoscerla come parte integrante del processo. Significa lasciare spazio alla trasformazione anche attraverso l'errore, lo stallo o il dubbio.

In équipe, la capacità negativa è quella qualità silenziosa che permette di non avere fretta, di restare, di ascoltare davvero. È da lì che nasce un apprendimento condiviso, più profondo e più autentico.

5. Coltivare la grinta

Nel lungo cammino del lavoro educativo, non basta avere talento o intelligenza. Angela Duckworth (2017) ha studiato a lungo le ragioni per cui alcune persone riescono ad avere successo nella vita mentre altre falliscono. Il risultato sorprendente emerso dalla sua ricerca è che, più delle capacità di apprendimento, dell'intelligenza (QI), delle opportunità o del talento innato, il fattore decisivo è la grinta. Secondo l'autrice, questa qualità, che unisce passione e perseveranza, può essere accresciuta attraverso lo sviluppo di quattro risorse essenziali.

Innanzitutto, è importante *provare interesse*, che nasce dall'interazione con il mondo e dalla curiosità verso ciò che ci circonda. Successivamente, è essenziale *praticare con costanza*, concentrandosi su piccoli miglioramenti graduali. Avere *uno scopo* è altrettanto cruciale: dare significato alle proprie azioni trasforma il senso di ciò che si fa in una motivazione che alimenta la curiosità. Infine, è fondamentale *mantenere viva la speranza*, coltivando la fiducia nel miglioramento continuo attraverso una mentalità di crescita e un dialogo interno positivo, preferendo dirsi "non ancora" anziché "non posso".

Nel lavoro di équipe, la vera forza non sta nei grandi gesti, ma nella costanza quotidiana. Nella perseveranza silenziosa di chi tiene il ritmo, anche quando il clima è difficile. Nella fiducia paziente di chi guarda al cambiamento con lo sguardo del seminatore e si affida a chi condivide il cammino. Grinta è scegliere ogni giorno di continuare a crederci, anche nelle giornate faticose. È restare, quando sarebbe più facile defilarsi.

6. Chiedersi "Perché?"

Nel lavoro di équipe è facile lasciarsi assorbire dal cosa si fa e dal come lo si fa. Ma senza un senso condiviso, anche l'azione più corretta rischia di svuotarsi. Simon Sinek (2014), con il suo concetto di *Cerchio d'oro*, ci ricorda che le organizzazioni davvero ispiranti non partono da cosa o come, ma da un punto più profondo: il perché.

Il *perché* è il motore invisibile che dà direzione, significato e coerenza all'agire. È una visione, un valore, una missione che tiene unito il gruppo anche quando i

risultati sono incerti, anche quando il contesto è sfidante. In un'équipe, chiedersi "perché?" ogni giorno significa non perdere l'orientamento. Perché abbiamo scelto di investire nell'educazione? Perché questo gruppo è importante per noi e per chi lo osserva? Perché, a volte, sentiamo che qualcosa si è disallineato?

Quando il *perché* si offusca, il rischio è quello di perdersi in automatismi, di confondere gli obiettivi o smarrire il senso profondo del lavoro.

Ma quando il *perché* è chiaro, l'équipe diventa un luogo fertile, in cui ogni educatore può crescere e far crescere, anche nelle difficoltà. Coltivare il "perché" non è un esercizio retorico, ma un atto di cura quotidiana È la radice che alimenta la direzione comune, anche quando i venti cambiano.

Conclusioni

Abbiamo provato, in queste pagine, a esplorare il senso dell'educazione professionale partendo dai suoi principi fondanti, senza nasconderne le contraddizioni. Come ogni scienza umana, anche la pedagogia è imperfetta, e proprio per questo profondamente umana.

"L'educazione è un posto dove ci piove dentro" — così titolava una due-giornate di formazione promossa dal CDH di Bologna nel 2009.

Una metafora potente, che restituisce bene la natura instabile, aperta, a volte conflittuale dell'agire educativo.

L'educazione vive dentro una cornice in continua trasformazione: si adatta, si espone, fallisce, e riparte.

La sua cifra più autentica è la temporaneità, perché l'obiettivo ultimo resta sempre l'autonomia dell'altro. Abbiamo lavorato a lungo nelle comunità, e ci piace descriverle con una metafora sartoriale: un bell'abito, di buona fattura, ma spesso di una taglia più piccola.

Sono luoghi scomodi, raramente scelti in piena libertà, segnati da storie complesse e incroci non sempre facili. Eppure, proprio lì, in quella scomodità, si genera relazione. Sono luoghi dove si incontra qualcuno — un educatore, un'equipe — che ha scelto di occuparsi di altri.

Ecco perché educare non è mai un atto individuale. È un lavoro collettivo, che trova senso solo nella pluralità degli sguardi, nella condivisione delle responsabilità, nella possibilità di confronto. L'équipe, in questo senso, non è un accessorio del lavoro educativo, ma la sua struttura portante.

Naturalmente esistono anche contesti più solitari — come l'educazione domiciliare o scolastica — dove però spesso la fatica maggiore non è quella del compito, ma quella della solitudine. Ed è proprio lì che si fa più evidente il bisogno di un'équipe: come luogo dove condividere il peso, generare visioni, cercare soluzioni, e ritrovare motivazione.

L'équipe non è solo un'organizzazione funzionale: è un luogo generativo. Un serbatoio da cui attingere energia, senso, e anche la forza di continuare a credere che educare — nonostante tutto — abbia ancora valore.

Bibliografia

Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*, p.422-436.

Bowlby, J. (1989). *Una base sicura: applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano: esperimenti in contesti naturali e progettati*. Bologna: Il Mulino.

CDH Centro Documentazione Handicap (2009). *L'educazione è un posto dove ci piove dentro*. Tratto il giorno agosto 24, 2024 https://www.superando.it/2009/03/12/leducazione-e-un-posto-dove-ci-piove-dentro/

CNOAS Consiglio Nazionale dell'ordine degli assistenti sociali (2023). *Assistenti sociali iscritti all'Albo professionale al 30.09.2023.* Tratto il giorno agosto 24, 2024 https://cnoas.org/wp-content/uploads/2024/06/2023-Assistenti-sociali-iscritti-allAlbo-professionale-al-30settembre.pdf

CNOP Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (2020). *Numero iscritti al 2020*. Tratto il giorno agosto 24, 2024 https://www.psy.it/wp-content/uploads/2021/11/Icritti-2020.pdf

Crisafulli F. (2024). *Educatore professionale: l'identikit dei 110mila professionisti attivi nei settori sociale e sanitario*. Tratto il giorno agosto 24, 2024 https://www.sanita24.ilsole24ore.com/art/lavoro-e-professione/2023-12-08/educatore-professionale-identikit-110mila-professionisti-attivi-settori-sociale-e-sanitario-151909.php?uuid=AFEGw6xB

De Sario, P. (2012*). l potere della negatività. Gruppi, lavoro, relazioni: il metodo per trasformare conflitti e malessere e potenziare il benessere organizzativo*. Milano: Franco Angeli.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A Motivational Approach to Self: Integration in Personality*. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38, Perspectives on Motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Dewey, J. (2018*). Democrazia e educazione: Introduzione alla filosofia dell'educazione* (Trad. D'Arcangeli, M. & Pezzano, T.). Roma: Anicia.

Duckworth, A. (2017). *Grinta. Il potere della passione e della perseveranza* (Trad. G. Noferi). Firenze: Giunti.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology,* 84, p. 1041–1053.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1986). *La gestione situazionale. Come ottenere il massimo dalla propria squadra e dai propri collaboratori.* Milano: Franco Angeli.

Keats, J. (2016). *Lettere sulla poesia*. Roma: Feltrinelli.

Kohut, H. (1980). *La guarigione del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology, 10(2)*, p. 271-301.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2018). *Burnout. Come riconoscerlo e superarlo*. Trento: Erickson.

Maslow, A. H. (2004). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando Editore.

Merton, R. K. (1968). *Teoria e struttura sociale*. Bologna: Il Mulino.

Perussia, F. (2024). *Lewin: Leadership efficace*. Tratto il giorno agosto 18, 2024 da https://perussia.it: https://perussia.it/lewin-leadership-efficace/

Quaglino, G.P, Casagrande, S., Castellano A. (1992). *Gruppo di Lavoro, Lavoro di Gruppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.

Rogers, C. R. (1970). *La terapia centrata sul cliente: pratica, implicazioni e teoria*. Firenze: Martinelli.

Sinek, A. (2017). *Partire dal perché*. Milano: Franco Angeli.

Skinner B. F. (1972), *50 anni di comportamentismo: un'analisi teorica della contingenza di rinforzo*, Milano: ILI

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Treccani – (2024[a]). *Équipe*. Tratto il giorno agosto 13, 2024 https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/equipe/

Treccani – (2024[b]). *Gruppo*. Tratto il giorno agosto 29, 2024 https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/gruppo/

Vroom, V. H. (1995). *Work and motivation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SCRITTURE e PRATICHE

Sabina Rosa, Carlo Simonini, Annamaria Barbieri, Daria Vellani

Quella cinica, bugiarda dipendenza: gli interventi educativi nel trattamento del gioco d'azzardo patologico.

That cynical, lying addiction: educational intervention in the treatment of pathological gambling.

ABSTRACT: Il Disturbo da Gioco d'Azzardo (DGA) è una malattia mentale riconosciuta dal 2013 nel DSM-5 tra le forme di addiction. Dal 2017 la prevenzione e la cura delle persone affette da DGA è inclusa in Italia nei Livelli Essenziali di Assistenza (LEA) ovvero tra le prestazioni e i servizi che il Sistema Sanitario Nazionale (SSN) è tenuto a garantire a tutti i cittadini. Il terzo settore partecipa e collabora con il SSN all'applicazione dei LEA con differenti tipi di interventi. L' articolo intende illustrare attraverso un caso clinico esemplificativo, alcuni dei percorsi di cura disponibili sul territorio e offrire un inquadramento teorico della patologia.

ABSTRACT: Gambling Disorder (GD) is a recognised mental illness since 2013, when it was included in the DSM-5 as a form of addiction. Since 2017, the prevention and treatment of individual suffering from gambling disorder has been included in Italy in the Essential Levels of Care (Livelli Essenziali di Assistenza - LEA), among the benefits and services that the National Health System is required to guarantee to all citizens. The third sector participates and collaborates with the SSN in the application of the LEA with different types of interventions. The article aims to demonstrate the range of treatment options available in the territory by means of a clinical case study, and to provide a theoretical framework for understanding the pathology in question.

SOMMARIO: Introduzione - 1. Background teorico - 2. Una storia per comprendere la patologia - 3. La presa in carico e i trattamenti - Conclusioni - Bibliografia

Introduzione

Il gioco, il gioco d'azzardo e il disturbo da gioco d' azzardo (DGA) rappresentano la cornice concettuale di questo articolo. Si utilizzerà la classificazione

dei giochi proposta da Roger Caillois per descrivere il gioco e il gioco d'azzardo; le fasi di Robert Custer e le tipologie suggerite da Alexander Blaszczinsky e Lia Nower per definire il giocare d'azzardo, la prospettiva cognitivo comportamentale per comprendere il consumo di gioco e quella sistemico relazionale per gli interventi del prendersi cura.

La definizione di gioco d'azzardo si ricava dall' articolo 721 del codice penale:

> «Sono giochi d' azzardo quelli in cui ricorre il fine di lucro e la vincita o la perdita sono interamente o quasi interamente aleatorie.» (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 1930)

In Italia, il fenomeno del gioco d'azzardo sta crescendo, e questa tendenza sembra essere inversamente correlata alla situazione economica attuale. Quando le persone perdono fiducia nelle proprie capacità di risolvere problemi finanziari ed emotivi, spesso si sentono attratte dall'idea di tentare la fortuna, sperando che possa "cambiare loro la vita" o almeno alleviare la situazione difficile in cui si trovano. Il gioco d'azzardo si caratterizza per il desiderio di vincere denaro scommettendo sulla casualità e sulla fortuna. Nel breve termine, i giocatori possono sviluppare la convinzione di poter prevedere il risultato, anche se si tratta di una distorsione cognitiva. La ricerca della vittoria può diventare una sorta di ossessione per coloro che scommettono somme sempre più consistenti, portandoli a perdere più di quanto avessero pianificato. Questo porta alla seconda fase della dipendenza da gioco d'azzardo, in cui si gioca per recuperare le perdite e rimettere le cose a posto. L'Italia si distingue come uno dei Paesi al mondo con la più alta incidenza di gioco d'azzardo pro capite, classificandosi al primo posto in Europa e al terzo nel mondo per la quantità di gioco praticato (Ufficio Organizzazione Qualità Ricerche del Comune di Modena, 2016).

Le statistiche indicano che in Italia giocano d' azzardo almeno una volta l'anno 18,5 milioni di persone e di questi 1,5 milioni hanno un profilo problematico (CGIL Federconsumatori di Modena, 2023). Il gioco d'azzardo on line ha equiparato quello fisico nel 2019 e lo ha superato nel 2020 con una spesa nel 2022 di 73 miliardi di euro pari a 1729 euro procapite. In Italia nel 2022 sono stati spesi 136 mld di euro in gioco d'azzardo legale fisico o on line con un incremento del 21% rispetto al 2021. Si pensi che al contrario la spesa per prodotti alimentari è stata di 160 mld, e lo stanziamento per il sistema del Sistema Sanitario nazionale è stato di 128 md (CGIL Federconsumatori di Modena, 2023).

Sono sempre di più le persone che giocano sia da remoto che in sale da gioco fisiche, i cosiddetti "supergiocatori".

1. Background teorico

Il gioco è una parte fondamentale della storia umana, risalendo a migliaia di anni fa. Le sue origini sono intrinseche alla natura stessa dell'uomo. Infatti diversi autori lo hanno studiato. Secondo Konrad Lorenz (1978) etnologo, il gioco è un comportamento ludico ovvero una delle manifestazioni filogeneticamente ed ontologicamente più significative nella storia evolutiva degli animali e dell'uomo. Donald Winnicott (1971), pediatra e psicoanalista, affermava che nel giocare l'individuo è in grado di essere creativo, di fare uso dell'intera personalità e scoprire il Sé. Jean Piaget (2001), psicologo e pedagogista, definì il gioco come lo strumento primario per lo sviluppo cognitivo del bambino e come la più spontanea abitudine del pensiero infantile. Johan Huizinga (1982) sosteneva che l'uomo prima che faber sarebbe stato ludens e che l'intera civiltà umana si sia sviluppata nel gioco e come gioco.

Roger Caillois (1958), scrittore e sociologo francese, parte dall'idea che, nonostante il gioco si manifesti in molteplici forme, tutte condividono una serie di caratteristiche essenziali. In primo luogo, c'è la libertà: il gioco non può esistere se la persona non sceglie volontariamente di parteciparvi. La distinzione si trova nel fatto che il gioco è un'attività ben definita nel tempo e nello spazio. L'elemento di incertezza è un aspetto distintivo non solo dell'esito finale, ma anche dello svolgimento stesso del gioco. Egli distingue i giochi in quattro differenti tipologie: giochi di agon (di competizione), di Ilinx (di vertigine), di Mimicry (di maschera o imitazione) e di Alea (di fortuna).

Mauro Croce (2018), psicologo, psicoterapeuta e criminologo, riprendendo Caillois, afferma che nei giochi di competizione, il giocatore deve fare affidamento esclusivamente sulla propria capacità, forza, preparazione e destrezza, mentre nei giochi di fortuna è portato a cercare segni o indizi che possano influenzare il risultato a suo favore. Questa distinzione tra giochi basati sulla competizione e giochi basati sulla casualità è fondamentale per comprendere la psicologia del giocatore d'azzardo, la cui mentalità è spesso dominata da pensieri magici. Se gli animali possono partecipare a giochi competitivi, di mimetizzazione e di sfida, l'atto di attendere passivamente un pronunciamento del destino e rischiare deliberatamente una somma nella speranza di moltiplicarla (anche a rischio di perderla) richiede una capacità di previsione, immaginazione e speculazione propria dell'essere umano.

Certamente, Caillois riconosce pienamente che queste due componenti, l'argon e l'alea, possono essere fuse insieme in una miscela equilibrata di abilità e fortuna, come nel caso del Poker. Anzi, sottolinea successivamente nel saggio che questa combinazione tra casualità e competizione è una delle più sagge e riuscite, rispetto alle altre possibilità.

È quindi importante definire il gioco d'azzardo per comprenderne la sua complessità. Avvalendosi della definizione del Vocabolario della lingua italiana Zingarelli, il gioco d'azzardo è quello posto in essere al fine di lucro, in cui la vincita o la perdita è interamente aleatoria. Gli elementi peculiari del gioco d'azzardo sono:

- i giocatori scommettono denaro o altri oggetti di valore;
- la scommessa, una volta giocata, non può essere ritirata;
- l'esito del gioco dipende totalmente - o prevalentemente - dal caso.

Il gioco d' azzardo (fisico e on line e ammesso che questa distinzione abbia ancora un significato e non sia più attuale pensare in termini di onlife come propone il filosofo Luciano Floridi (2014) rientra perciò tra i giochi di Alea (con possibili commistioni di Agon, Mimicry, Ilinx intesa come sovra stimolazione fisiologica).

Il gioco d' azzardo è stato trasformato dalle nuove tecnologie in forme sempre più simili all' attività video ludica per avvicinare la popolazione più giovane. L'utilizzo della rete e il conseguente azzeramento di tempo e spazio (si può giocare ovunque e sempre) è stato un primo fondamentale movimento in questa direzione. Lo sconfinamento del gioco di azzardo verso l'agon e del video gioco verso l'alea, sono modalità di avvicinamento e fusione per attrarre maggiore pubblico. Il legame tra le due forme di gioco può essere differente (Lancini, 2019):

1) le slot machine o i casinò virtuali (semplici trasposizioni nel virtuale del gioco reale;
2) il gioco d'azzardo è rappresentato nel videogioco come possibilità e non come centro del gioco e si gioca con denaro virtuale (es. GTA);
3) videogiochi in cui non si fa riferimento esplicito al gioco d'azzardo ma nei quali si utilizzano meccaniche/stili di gioco identiche al gioco d'azzardo: il grinding consiste nell' indurre il giocatore a ripetere la stessa azione nella speranza di ottenere un premio virtuale che viene elargito dal sistema in modo casuale;
4) loot box: gioco d' azzardo classico come meccanica: scatole virtuali che si possono acquistare con denaro reale e che forniscono al giocatore premi in modo casuale – come le slot machine

È importante differenziare l'utilizzo di videogiochi dal gioco d'azzardo (Lemmens, Valkenburg, & Peter, 2011). Sia nei videogiochi (console) che nel gioco d'azzardo (videoslots) è presente un'interfaccia interattiva, che permette al giocatore di gestire le informazioni che riceve dallo schermo sia dal punto di vista temporale che spaziale. Ci sono però alcuni elementi che evidenziano le differenze. Il gioco d'azzardo prevede sempre l'elemento denaro come essenziale per la riuscita del gioco e nel caso della patologia il giocatore arriva ad avere una rappresentazione distorta delle realtà sui successi e fallimenti ma che sono il motore motivazionale per continuare a giocare. Nel videogioco invece la spinta motivazionale nasce dal desiderio di superare i livelli

del gioco, raggiungere punteggi sempre più elevati e superare delle sfide, cioè dall'immedesimazione tra il giocatore e il suo personaggio con le sue abilità e qualità. Nel videogioco può essere presente l'elemento denaro inteso però come elemento accessorio (Marcur & Pontes, 2021). Il giocatore può decidere di spendere del denaro per ottenere delle skills o degli accessori per abbellire il proprio avatar (pay to progress) oppure utilizzare denaro reale per poter procedere nel videogioco (pay to win) (Gibson, Griffiths, Calado, & Harris, 2022).

Un altro elemento su cui riflettere è il significato del piacere del gioco. I giocatori d'azzardo come i giocatori di videogiochi ricercano uno spazio immersivo, il piacere e il flusso diretto tra intenzione e azione. È possibile dissimulare la realtà e costruirne una nuova come una vera e propria fuga dalla vita reale soprattutto se considerata frustrante (Croce & Rascazzo, 2013). Tuttavia, il giocatore d'azzardo è coinvolto nel piacere del rischio, nell'imprevedibilità del risultato di ogni partita, nella scommessa di poter cambiare in meglio la propria situazione. Il videogioco invece propone uno spazio di divertimento attraverso un'attività protetta all'interno di un ambiente virtuale che permette di sperimentare qualsiasi tipo di emozione infinite volte (Triberti & Argenton, 2019).

Sono gli elementi che caratterizzano la patologia a creare delle affinità tra la dipendenza da videogiochi (Gaming disorder) e il giocare d'azzardo patologico (Gambling disorder).

È ancora Caillos a descrivere il modo in cui il gioco può degenerare. La malattia non è dunque nel gioco, ma nella "degenerazione" del comportamento di gioco, nella perdita di controllo del limite che il giocatore definisce e poi non è in grado di rispettare. Il problema non è il gioco d'azzardo o il videogioco di per sé ("drugs" intesa come oggetto di dipendenza), ma il rapporto che la persona sviluppa nei confronti del gioco (il set, inteso come l'insieme delle variabili soggettive che concorrono a determinare un uso sintomatologico del comportamento), modulato dalla pressione dell'offerta commerciale (il setting inteso come contesto, condizione ambientale in cui si sviluppa il comportamento).

Un giocatore d'azzardo non problematico gioca per piacere, accetta di perdere il denaro puntato, non torna a giocare per rifarsi e gioca secondo le sue possibilità di tempo e denaro. Il giocatore patologico invece ha perso il controllo sulle sue attività di gioco, mente, sperimenta problemi nell'ambito lavorativo, familiare e sociale a causa del gioco, arrivando persino talvolta a rubare o commettere altri illeciti, nel tentativo costante di cercare di recuperare le perdite.

Il decorso della patologia è solitamente ingannevole. La persona può rimanere giocatore d'azzardo sociale per diversi anni per poi sfociare nella malattia in modo brusco a causa di periodi particolarmente stressanti o per una maggiore esposizione al

gioco. Il disturbo è cronico, con un lungo decorso per cui si possono alternare periodi di non gioco o gioco sociale a ricadute. Situazioni di vita critiche, difficili, momenti di crisi possono infatti aumentare l'impulso e l'attività di gioco d'azzardo. La dipendenza da gioco d'azzardo è definita infatti come una malattia neuropsicobiologica conseguente ad un comportamento volontario (a giocare d'azzardo) in una persona già vulnerabile e predisposta a sviluppare una dipendenza che, verosimilmente, presenta un'alterazione nel sistema neurobiologico della gratificazione (sistema dopaminergico) e del controllo degli impulsi (alterazione del funzionamento della corteccia prefrontale) e delle funzioni cognitive correlate (Anselmi, Montaldo, & Pomilla, 2019).

Dal 1980 il DSM (Manuale Diagnostico Statistico dei disturbi Mentali) riconosce che il giocare d' azzardo può diventare un vero e proprio disturbo mentale. Nella sua ultima versione del 2013 viene descritto come Gambling Disorder e incluso nella sezione delle addiction. Secondo il DSM-5, la caratteristica essenziale del disturbo da gioco d'azzardo è un comportamento disadattivo legato al gioco d'azzardo, persistente o ricorrente, che sconvolge attività familiari, personali e/o professionali (Criterio A). Il disturbo da gioco d'azzardo è definito da un cluster di quattro o più sintomi che si verificano in un periodo di 12 mesi. Secondo il criterio B il comportamento legato al gioco d'azzardo non rimanda ad un episodio maniacale. Rispetto alla gravità, in generale, mettere in pericolo le proprie relazioni o il proprio lavoro e confidare sugli altri per ottenere denaro per le perdite sono i criteri che compaiono più tardivamente e che indicano un disturbo da gioco d'azzardo più grave. Il mentire viene indicato solo nel DGA come criterio per fare diagnosi quindi è un elemento caratterizzante della diagnosi.

Scrive Cenedese (2005) in un suo articolo:

> «La teoria comportamentale offre una chiave di lettura irrinunciabile per comprendere i meccanismi automatici presenti nel comportamento di gioco.» (Canedese, 2005, p. 85-98)

Infatti, gli autori di matrice cognitivo-comportamentale definiscono il gioco d'azzardo come un comportamento maladattivo appreso mediante i meccanismi di condizionamento classico e operante (le due forme principali di apprendimento associativo).

Se il contributo della teoria comportamentale ha permesso di delineare e tracciare i meccanismi responsabili dell'innesco e dell'apprendimento di un comportamento disfunzionale, la teoria cognitiva ha integrato le conoscenze sulla patologia dell'addiction, sottolineando quanto alcune distorsioni cognitive (l'orientamento psicodinamico parlerebbe di pensiero magico) legate al gioco d'azzardo enfatizzano e fissino il problema.

Namrata Raylu e Tian Po Oei (2010) hanno raccolto in cinque grandi aree le principali distorsioni presenti nei racconti dei giocatori:

- l'illusione di controllare la sorte;
- il controllo predittivo degli esiti del gioco;
- le distorsioni interpretative;
- le aspettative relative agli effetti del gioco;
- la convinzione di non poter controllare gli impulsi.

L'illusione di poter controllare la sorte attraverso le abilità, la competenza o le conoscenze personali si manifesta attraverso un controllo attivo, con la credenza che pensieri, parole o comportamenti possano influenzare il risultato del gioco (superstizioni), o passivo, con l'illusione di poter controllare la fortuna, interpretando ciò che accade in altre aree della vita come segnali di futuro successo o insuccesso nel gioco. Riguarda anche la valorizzazione delle proprie abilità e competenze di gioco, a fronte della sottovalutazione di quelle altrui.

Il controllo predittivo degli esiti del gioco include le credenze sul possedere l'abilità di fare previsioni accurate, basate su stimoli salienti o sulle vincite e perdite passate, e gli errori nella comprensione della probabilità.

Le distorsioni interpretative consistono nel reinterpretare gli esiti del gioco in modo da incoraggiare la prosecuzione del gioco stesso nonostante le perdite: si attribuiscono i successi alle proprie capacità e gli insuccessi all'influenza degli altri o alla sfortuna, si ricordano le vincite più facilmente delle perdite (memoria selettiva), ci si aspetta una vincita dopo una sequenza di perdite (la cosiddetta "fallacia di Montecarlo") (Ladoceur, 2004).

L'incapacità percepita di fermare il proprio comportamento di gioco riguarda la credenza di non poter controllare i propri impulsi; chi sperimenta questa convinzione, con minore probabilità proverà a farlo, confermando al contempo anche il pensiero di non poter ricevere aiuto per superare il proprio problema di gioco.

Le aspettative verso il gioco e gli effetti del giocare riguardano le funzioni svolte dal gioco e ne motivano la prosecuzione; tra gli effetti auspicati è possibile includere alcuni dei seguenti:

- dimostrare il proprio valore attraverso il gioco;
- trasgredire;
- partecipare per motivi sociali;
- sfidare la sorte, modulare le emozioni, ad esempio attenuare le emozioni dolorose e negative;
- partecipare ad un'esperienza eccitante e divertente o che riduca la noia.

Robert Custer (1984), uno dei principali studiosi della dipendenza da gioco d'azzardo, che ha fondato il primo centro di trattamento per giocatori nel 1972, ha messo al centro l''idea che il gioco d'azzardo patologico fosse un problema complesso ma trattabile. I suoi studi hanno permesso di comprendere che dopo aver superato gli stadi comuni, tutti i giocatori sviluppano la dipendenza, e nel 1984 ha identificato sei fasi che descrivono questa progressione. Tale avanzamento graduale rimane quanto mai moderno.

1. Fase vincente

In questa fase iniziale, il gioco è sporadico e offre divertimento e spesso crea collegamenti tra amici e parenti. La posta in palio aumenta il piacere, e una vincita significativa può alimentare l'entusiasmo per il gioco e creare le basi per un desiderio di riprovarci. Ciò potrebbe portare il giocatore a trovare ragioni e motivazioni personali per riprovare le emozioni che derivano dalla continua sfida di vincere o perdere. Il gioco è visto come un modo per distrarsi dai problemi quotidiani e avere il controllo.

2. Fase perdente

I limiti di spesa imposti al giocatore vengono sempre più spesso superati, portando a momenti di perdita. Il gioco ha caratteristiche più solitarie e inizia ad occupare gran parte del pensiero della persona che copre la sua attività d'azzardo con menzogne contro amici, colleghi e famiglia. In questo punto, l'obiettivo del gioco non è più divertirsi, ma rifarsi delle perdite, quindi l'individuo inizia a accumulare debiti. Ciò può essere ottenuto investendo maggiori somme di denaro e scommettendo su eventi che presentano un elevato rischio perché sono attratti da vincite più grandi. L'obiettivo del giocatore con questo meccanismo di rincorsa alle perdite è quello di ottenere una grande vincita che sistemi tutto, dopo la quale può pensa di potersi fermare. Irritabilità, agitazione, problematiche familiari e un graduale ritiro sociale sono le caratteristiche che emergono in questa fase.

3. Fase della disperazione

Il controllo del gioco è stato perso completamente: la persona è spaventata. Anche le azioni illegali, come furti o prostituzione, sono giustificate dalla ricerca della più grande vincita per risolvere le cose. La situazione familiare è allo sbando e l'enorme impalcatura di falsità che ha coperto il gioco si sta sgretolando. Il tempo dedicato al gioco e alla sua contemplazione è totalizzante. La perdita della speranza, che porta a un vero e proprio crollo emotivo, a problemi legali come carcerazioni, dipendenze da sostanze o alcol, divorzi e pensieri o tentativi suicidari, è il picco più basso di tale fase.

4. Fase critica

Il giocatore, ma spesso un familiare al suo posto, chiede aiuto dopo aver toccato il fondo (o è costretto a farlo in caso di problemi legali). Le condizioni che consentono l'inizio di questa fase sono un vero desiderio di cambiamento, una volontà di smettere di giocare e una nuova speranza, anche se minima. Con l'aiuto di un professionista, il giocatore inizia a prendere decisioni, ricomincia a lavorare e crea un piano per risolvere i problemi e risarcimento.

5. Fase della ricostruzione

È la fase intermedia della terapia con il giocatore e si caratterizza per un miglioramento delle relazioni familiari, un ritorno al rispetto di sé stessi, la progettazione di nuovi obiettivi, una diminuzione dell'ansia e una maggiore tranquillità.

6. Fase della crescita

Con la terapia, il giocatore inizia a diminuire la preoccupazione legata al gioco e si avvicina a un percorso di introspezione e di comprensione verso gli altri. Questo permette di lavorare anche sulle relazioni significative del giocatore che sono state interrotte a causa del gioco.

Alle fasi di Custer, Rosenthal (1987)

> «ha aggiunto una diversa possibilità definita come fase "senza speranza o resa" relativa ai percorsi di coloro che non riescono a raggiungere e proseguire verso fasi che permettono un superamento della condotta di gioco patologico, non si illudono più alla fantasia della grande vincita e che giocano con trascuratezza con l'unico obiettivo e bisogno di "sentirsi in azione".» (Croce, 2018, p. 185)

Blaszczynski e Nower (2002) individuano tre percorsi patogenetici in cui elementi ambientali, neurobiologici, genetici, tratti temperamentali, gli eventi della vita, gli apprendimenti, la presenza di sofferenza psicopatologica primaria, risultano tutti integrati tra loro. Tale classificazione prevede tre tipologie di pazienti:

1) Tipo I - Giocatori condizionati nel comportamento;
2) Tipo II - Giocatori emotivamente vulnerabili;
3) Tipo III - Giocatori impulsivi antisociali la cui caratteristica comune è che l'avvio dell'intensificazione del gioco avviene attraverso l'interazione di determinate condizioni ambientali con lo sviluppo di distorsioni cognitive e con l'instaurarsi di un condizionamento classico e operante.

Il Tipo I "I giocatori condizionati nel comportamento" sono caratterizzati da:

- l'assenza di una psicopatologia primaria rilevante; le eventuali condizioni ansiose e/o depressive sono conseguenze del gioco e non cause;

- l'assenza di comportamenti impulsivi, tra cui abuso di sostanze;
- l'assenza di una vulnerabilità genetica;
- la minore gravità permette di ipotizzare una migliore prognosi. Per le caratteristiche di questo gruppo si ipotizza come obiettivo possibile il tornare ad una modalità di gioco non problematico.

Questi soggetti, nonostante l'assenza di una vulnerabilità rilevante nell'area psicopatologica, possono sviluppare un livello di dipendenza significativo e ciò dimostra che i fattori di rischio ambientali, (come la maggiore diffusione, l'accessibilità e la semplicità dei giochi) associati al condizionamento e ai pensieri distorti, possono spingere un soggetto dalla sperimentazione del gioco sociale a un pattern problematico o patologico.

Il Tipo II "I giocatori emotivamente vulnerabili" sono caratterizzati da:

- la presenza di una condizione psicopatologica, precedente all'esordio del gioco, che non è stata diagnosticata in precedenza;
- esperienze negative nel corso dello sviluppo;
- bassa autostima e precarie abilità cognitive;
- gioco come modulatore degli stati affettivi che la persona non riesce a gestire in altro modo es. l'aumento dell'ansia, a seguito di un problema lavorativo, non viene associato ad una categoria emotiva ma viene agito nel gioco;
- il tutto rimanda ad una gravità significativa da cui si ritiene che l'obiettivo sia la remissione.

Il Tipo III "I giocatori impulsivi antisociali" sono caratterizzati da:

- predisposizione biologica all'impulsività che si manifesta in contesti differenti della vita (ADHD, impulsività, comportamento antisociale, uso di sostanze);
- bassi livelli di funzionamento generale;
- comportamenti antisociali; il tutto rimanda ad una gravità elevata, ad una prognosi severa caratterizzata da una difficoltà a mantenere la remissione e quindi un alto rischio di ricadute.

Si possono annoverare molteplici tratti di personalità che espongono al rischio di sviluppare un disturbo legato al gioco d'azzardo. Questi tratti sono generalmente (Steel & Blaszczynski, 1998):

- impulsività, intesa come predisposizione ad agire senza riflettere sulle conseguenze;
- la ricerca di sensazioni (sensationseeking), di esperienze e vissuti forti e stimolanti;
- la ricerca di novità (noveltyseeking),

- la propensione ad assumere comportamenti a rischio (risk taking behavior) rendono più probabile l'iniziazione e il mantenimento del gioco: i soggetti con queste caratteristiche di personalità sono più propense ad accettare il rischio della perdita a fronte di un beneficio con scarse probabilità di verificarsi, preferendo un guadagno più piccolo e riscontrabile nell'immediato, senza ragionare quindi sulle conseguenze, ma scegliendo un'esperienza nuova, eccitante e a gratificazione immediata; le sensazioni provate fungono da rinforzo rispetto alla propensione a giocare;
- stile di fronteggiamento degli eventi (coping) maladattivo e poco efficace, basato sull'evitamento o sulla modificazione delle emozioni negative, rende più probabile sperimentare problemi con il gioco;
- l'alessitimia, l'incapacità di identificare, riconoscere e comunicare le proprie emozioni: il gioco può assumere la funzione di strumento per modulare gli aspetti emotivi o per sperimentare emozioni di forte intensità.

2. Una storia per comprendere la patologia

È un mercoledì pomeriggio, quando Teresa chiama il numero dedicato al Gioco d'azzardo chiedendo un incontro urgente.

La voce sommessa, arresa, i racconti sommari, ma puntuali e segno chiaro di una storia che si ripete ormai da troppo tempo, la fretta di risolvere e di avere soluzioni di chi ormai non ce la fa più.

Teresa sembra sollevata dall' invito a conoscerci di persona e accoglie la proposta di incontrarci dopo alcuni giorni dalla telefonata.

Gli operatori incontrano la signora di persona, la invitano ad incontrarli presso lo sportello di ascolto dedicato a questo tipo di dipendenza, per un primo colloquio di consulenza.

La signora arriva puntuale, sola, si sente davvero sola e amareggiata. Il marito per ora non pare disponibile ad essere coinvolto.

Dopo un breve saluto e una presentazione sommaria Teresa inizia a raccontare, è un fiume in piena.

Ha 45 anni, lavora come insegnante alla scuola dell'infanzia, pensava che Antonio, il marito, avesse smesso definitivamente di giocare d'azzardo, ma si è resa conto di recente che durante tutti questi anni di pandemia, in cui erano insieme in casa,

in cui le sue difese si sono abbassate, le sale scommesse erano chiuse, le tentazioni minori, il controllo degli spostamenti inutile, le spese famigliari ridotte al minimo, lui ha iniziato a giocare d'azzardo on line.

Antonio non ammette la ricaduta, minimizza, non si rende disponibile ad un incontro.

Riporta che negli anni passati tanti sono stati i tentativi di interrompere ed i percorsi messi in campo, il senso di frustrazione e di fallimento al momento lo portano a rifiutare l'ennesimo aiuto.

Teresa è spaventata, di nuovo la sensazione di incertezza verso il futuro e la profonda angoscia quotidiana che pensava di avere superato. Tutto sembra andare bene. Solo qualche giorno fa ha scoperto casualmente che Antonio ha ipotecato altri anni della loro vita. "Sono stanca, non ce la faccio più!" sono parole che escono ripetutamente dalla sua bocca, ha paura, non vuole rivivere ancora questa sofferenza e l'angoscia che si porta con sé da troppo tempo.

La sua vita è trascorsa soprattutto cercando di convincere la famiglia che le cose sarebbero cambiate. Sembrava che fosse realmente così.

E sembrava lo fossero davvero. Ha cercato di affrontare le difficoltà da sola, caricandosi di impegni e responsabilità tralasciando la propria felicità, veicolando tutte le sue energie ad arginare l'incubo del gioco nella speranza di riuscire a "salvare" Antonio e la loro famiglia.

In ragione della sofferenza della signora, gli operatori la invitano a ulteriori colloqui nei quali condividono l'eventualità di un suo inserimento in un contesto di gruppo di auto aiuto, con facilitatore, rivolto a famigliari o congiunti di giocatori. Le suggeriamo di segnalare al marito la sua partecipazione agli incontri.

Durante i colloqui, all'interno dei gruppi, sostenuta dalla grande forza della condivisione creatasi tra le partecipanti racconta la sua e la loro storia di vita, la grande fatica e la grande responsabilità nel crescere i figli e nel sovraccaricarsi "da sola" delle responsabilità famigliari, le sue sofferenze personali, che però hanno a fatica trovato spazio perché sempre intrecciate o più spesso sovrastate da quelle del marito. Dice di dovere ringraziare i figli se ancora una volta ha accolto la possibilità di cercare uno spazio di ascolto e di sostegno che le permettesse di non essere fagocitata nelle esigenze del marito, della famiglia. Uno spazio finalmente solo suo, nel quale sperimentare la sensazione di essere accolta e non solo quella dell'accogliere, a lei così abituale.

Progressivamente, nel momento in cui la sofferenza della moglie risulta evidente anche al marito, Antonio si attiva. Dopo alcuni mesi dal primo contatto telefonico, è lui stesso a chiedere un colloquio.

Antonio, ha 50 anni.

Dice che il gioco d'azzardo, ha sempre fatto parte della sua vita. Ricorda le lunghe ore pomeridiane giocando a carte e ricorda nitidamente i rumori delle monete sul tavolo, ricorda la nonna che ogni giorno tornava dalla partita con le amiche contenta se vinceva qualche cento lire". Già a 12 anni, con gli amici, cercava il modo di "racimolare" soldi da spendere. Inizia a fumare, a bere quando esce, qualche canna alla ricerca di una libertà fuori dal controllo genitoriale. L' inizio delle sue prime dipendenze"

Lavora con suo padre come artigiano ma ben presto subentrano problemi economici. Il padre muore pochi anni dopo e Antonio si trova a doversi occupare dell'azienda, solo, impreparato, non avendo nessuna competenza. Inizia col video poker ogni tanto e si accorge che quando gioca, sempre a poker, a casa di qualche amico, le puntate cominciano a diventare importanti. Le difficoltà nella gestione aziendale sono molte e nonostante queste, la gestione è sfrontata e i tentativi di rilancio e di ampliamento forse un salto senza paracadute. Il matrimonio, i figli, la fatica a portare avanti i conti, lo hanno spinto a mentire, a nascondere i problemi, a mantenere un certo tenore di vita senza poterselo permettere.

Il gioco aumenta con i problemi e continua così per quasi dieci anni, fino a quando si trova costretto a chiudere la ditta sommerso da debiti e sfinito nel morale e nel fisico devastato. Lunghi periodi di depressione, frequenti attacchi di panico, il pensiero di farla finita.

La madre si ammala, una malattia degenerativa che richiede accudimento. Si occupa di lei. Ogni sera, finito il lavoro, dopo aver cenato velocemente con la famiglia, andava per aiutarla a coricarsi. Una donna difficile, una relazione difficile, ma gli è stato impossibile disinteressarsi di questa situazione.

Gli anni passano alternando periodi di calma e periodi di nuove ricadute. Segue percorsi di supporto e di aiuto ma in realtà sente di non averne bisogno, crede di potercela fare da solo a smettere di giocare d'azzardo. Riconosce di averli abbandonati troppo presto. Poi nuove ricadute.

Durante il lookdown, quando pensava di avere risolto il "problema" [la malattia] per l'ennesima volta, ha iniziato a navigare, in casa con i figli, la moglie…tutti insieme, per tanto tempo.

Antonio racconta di avere iniziato casualmente, nei momenti in cui aveva bisogno di isolarsi, di ritagliarsi i suoi spazi.

Ha iniziato navigando su Internet, sui social. Arrivavano i BAN con proposte di gioco apparentemente innocue, poi, per proseguire nei giochi, la richiesta di investire delle piccole somme di denaro, promettendo una vincita, e così, anche nella

"protezione" della sua casa, della sua famiglia, ha ricominciato a giocare senza nemmeno rendersene conto.

Antonio è amareggiato. Si rende conto di come il giocare d'azzardo sia stato una costante nella sua vita. Una malattia, dice, che consuma e distrugge, affetti, amore, sogni, felicità.

Una dipendenza capace di renderlo insensibile, freddo, cinico, bugiardo e ladro. Sa però altrettanto bene che lui non è questo. Che non è solo questo. Che quella è una sua parte. Quella malata.

Antonio è consapevole di non potercela più fare solo, partecipa da 2 anni al gruppo di auto aiuto dedicato ai giocatori, li trova sostegno, supporto, soddisfazione per la scelta di non giocare che tutti i giorni rinnova.

Oggi riconosce che è possibile vincere la dipendenza o che almeno può essere tenuta sotto controllo.

Sa che può "vincere" grazie alla fitta rete di sostegni a cui si sono affidati, lui e la moglie, di nuovo complici, di nuovo insieme, di nuovo reciprocamente onesti ed in condivisione reciproca, ma soprattutto a sé stesso perché ha ammesso finalmente di avere una dipendenza.

3. La presa in carico e i trattamenti

I familiari o il giocatore d'azzardo patologico hanno una rete di servizi ai quali possono rivolgersi.

Nella provincia di Modena sono attivi spazi di ascolto gratuiti e a libero accesso, dedicati a chiunque sia coinvolto in problematiche connesse al giocare d'azzardo che possono essere di natura economica, psicologica, relazionale o sanitaria; il CEIS fa parte di questa rete di servizi e gestisce sul territorio della provincia di Modena 5 sportelli di ascolto, con un numero di telefono dedicato. Gli sportelli hanno la specifica funzione di accogliere i bisogni emergenti, fornire informazioni utili relative alle proposte territoriali di supporto per giocatori d'azzardo problematici e famigliari e informazioni in merito ai Servizi territoriali che si occupano di sovra indebitamento, informazioni sull'accesso ai Servizi per le dipendenze patologiche delle Aziende AUSL (SerDP) e sulle relative attività di cura. In una logica di accoglienza globale, diffusa e prossima, che si desidera fornire alle famiglie siamo convinti che siano i servizi e gli operatori a doversi modulare in base alle richieste e ai bisogni dei cittadini, e non il contrario. Lo spazio di sportello accoglie, almeno per un primo colloquio, tutte le richieste, i dubbi, i quesiti e i bisogni delle persone con la finalità di mettere al centro la persona/il

cittadino offrendo accoglienza, ascolto, orientamento e accompagnamento verso il servizio più adatto a chiunque si rivolga allo sportello. Gli sportelli sono sempre disponibile anche in modalità a distanza, attraverso consulenze telefoniche o video chiamate.

Oltre agli sportelli di ascolto territoriali, all'interno dei SerDP sono presenti specifiche equipe composte da medici, psicologi, assistenti sociali, educatori che si occupano di diagnosi e cura del gioco d'azzardo patologico.

I professionisti incaricati sono tenuti in ogni caso alla riservatezza. La presa in carico della persona con dipendenza da gioco d'azzardo è prevalentemente di tipo psicoeducativo, con trattamenti individuali e/o di gruppo.

Molto spesso il primo contatto con i servizi avviene da parte dei famigliari dei giocatori d'azzardo problematici, in quanto sovente risulta essere il malessere di un altro membro della famiglia (in chiave sistemica) a consentire al giocatore d'azzardo problematico di sperimentarsi in un ruolo diverso da quello di paziente designato.

Il trattamento per i giocatori d'azzardo problematici si configura attraverso tre dinamiche principali: colloqui individuali, percorsi di gruppo dedicati ai giocatori d'azzardo e percorsi di gruppo dedicati ai famigliari, incontri e colloqui congiunti tra giocatori d'azzardo, famigliari di riferimento e operatori coinvolti.

L'obiettivo dei gruppi è di tipo psico-educativo e di supporto relazionale per i giocatori. Il gruppo è uno strumento fondamentale del trattamento, è aperto, accoglie sempre.

Il percorso di gruppo aiuta ad affrontare le proprie difficoltà insieme e non in solitudine, rafforza il proprio livello di autostima, autonomia e responsabilità personale.

Il gruppo produce inoltre sostegno emotivo, rispecchiamento e reciproca condivisione e favorisce il superamento dei meccanismi di negazione e resistenza al cambiamento.

Far parte di un gruppo di auto-aiuto incrementa la conoscenza del problema e la consapevolezza di esso. Accettare, saper leggere, comprendere le dinamiche legate al gioco d'azzardo patologico, facilita la lettura dei comportamenti e degli stati emotivi del giocatore e sostiene il percorso di cura.

> «Quando qualcuno ti ascolta davvero senza giudicarti, senza cercare di prendersi la responsabilità per te, senza cercare di plasmarti, ti senti tremendamente bene. Quando sei stato ascoltato ed udito, sei in grado di percepire il tuo mondo in modo nuovo ed andare avanti. È sorprendente il modo in cui problemi che sembravano insolubili diventano risolvibili quando qualcuno ti ascolta.» (Rogers, 1978)

Il gioco d'azzardo solitamente ha conseguenze relazionali molto negative sull'intero nucleo famigliare, sono presenti elevati livelli di frustrazione e di angoscia legati spesso ai problemi finanziari conseguenti alla perdita di ingenti somme di denaro ed alle dinamiche relazionali che esso genera. Il senso di vergogna provato dai membri del nucleo famigliare di un giocatore d'azzardo problematico porta isolamento e fatica nella condivisione dei vissuti. Il gruppo diviene sia per i giocatori d'azzardo che per i loro famigliari, un'importante risorsa di scambio e di sostegno, per favorire una maggiore consapevolezza delle dinamiche comportamentali che il gioco d'azzardo attiva, ma anche per poter acquisire attraverso la condivisione di vissuti e delle esperienze altrui, sostegno, supporto e indicazioni rispetto ai comportamenti utili e protettivi da tenere.

Proprio per questi motivi, fondamentale è coinvolgere all'interno dei percorsi di cura i familiari in modo attivo, proponendo anche a loro la partecipazione a gruppi di auto aiuto, con conduttore, specifici. Il desiderio di aiutare il giocatore d'azzardo, i forti sensi di colpa e di impotenza, la preoccupazione e l'ansia, elevati livelli di angoscia per la salute dell'interno nucleo, sono condizioni peculiari e specifiche di questa dipendenza, sono emozioni e vissuti da accogliere e trattare.

La sensazione di instabilità economica ed affettiva, l'incertezza sul futuro, creano in tutti i membri delle famiglie un elevato livello di sofferenza. Le emozioni spiacevoli di tradimento, rabbia, paura aumentano in famiglia la conflittualità e l'aggressività, non è quindi pensabile predisporre un percorso di cura senza fornire all'interno nucleo supporto e sostegno.

I sintomi che presentano i famigliari sono quelli tipici delle situazioni traumatiche e post traumatiche, aggravate dall'esperienza vissuta di cicliche illusioni e disillusioni di guarigione.

Prima di tutto è importante chiarire la cornice, introdurre il concetto di malattia cronica recidivante e insieme affrontare il tema della prevenzione alle ricadute e delle distorsioni cognitive che caratterizzano questa dipendenza.

Un famigliare (coniuge, figli, genitori) diviene necessariamente tutore del patrimonio personale del giocatore, per questo deve essere sostenuto nel dare regole e nel monitoraggio delle spese, azioni che sono necessariamente parte del contratto terapeutico.

Questa tutela deve essere accettata e condivisa.

Conclusioni

L'uomo gioca da sempre e gioca d'azzardo da molto tempo.

Di recente il mercato del gioco d' azzardo ha visto un incremento enorme fino a diventare un fenomeno di massa, fonte di guadagni per i produttori e i distributori di gioco tali da rendere accettabili gli effetti collaterali che genera ovvero la deriva patologica in una percentuale minima della popolazione.

Il giocare d'azzardo può essere compreso come espressione di una civiltà centrata sul consumo ("tutto, sempre, subito") e sul denaro mai sufficienti a placare il desiderio e divenuti illusori sinonimi di felicità e ricchezza.

Quando il giocare d'azzardo diventa un disturbo da gioco d'azzardo (DGA), ovvero quando si aggrava fino a diventare una dipendenza, quando tocca quel livello di intensità, anche se poi recede, diventa una malattia cronica a carattere recidivante come suggerito dall' OMS, una malattia della quale ci si può prendere cura ma dalla quale non ci si può emancipare definitivamente poiché i circuiti che essa ha attivato sono diventati talmente potenti e profondi da non poter più essere dimenticati o guariti quanto piuttosto fronteggiati. Questo significa che si possono apprendere strategie per evitare il comportamento di gioco ma che si dovrà sempre vigilare sulla tentazione di ripercorrere quella strada e di utilizzare di nuovo la stessa risposta. Come accade per tutte le forme di dipendenza.

In questa forma di comportamento problematico il mentire diventa una delle dimensioni della malattia al punto da essere indicato nel DSM V come uno dei criteri che consentono di fare diagnosi. Smettere di mentire per un giocatore è forse più difficile che smettere di giocare, sostiene Maurizio Avanzi, infettivologo e dirigente del SerDP di Piacenza.

La ripresa del giocare d'azzardo o a giochi on line per chi abbia avuto un problema in questa area è tema a nostro avviso aperto, non risolto e inevitabilmente da personalizzare come quello della gestione autonoma del denaro, indipendentemente dalla tipologia di giocatore.

Grazie alla rete presente sul territorio, alle azioni di prevenzione e agli interventi psicoeducativi di trattamento è possibile per il giocatore d'azzardo e per i familiari, apprendere quelle strategie utili a garantire uno stato di benessere che permetta di fronteggiare l'insorgenza di una situazione di crisi, i segnali ad essa correlati e che acconsenta l'attuazione di strategie per poterla superare.

Il futuro del gioco d'azzardo patologico è una questione complessa che richiede un approccio multidisciplinare, in continua evoluzione. Con l'avanzare della tecnologia e l'accessibilità sempre maggiore ai giochi d'azzardo online, è possibile che

il problema possa aumentare ed incrementare la complessità di disvelamento e di trattamento. Sarà sempre più importante investire sulla sensibilizzazione nella ricerca e nel supporto per coloro che affrontano questo disturbo aprendo nuove frontiere di cura attente alle esigenze di fasce di età sempre più giovani che si potranno trovare ad affrontare queste problematiche.

Bibliografia

Anselmi, N., Montaldo, S., & Pomilla, A. (2019). Disturbo da gioco d'azzardo e imputabilità: dalla revisione nosografica a un assessment forense ampliato. *Rivista di prichiatria, 54*(5), 196-205. doi:10.1708/3249.32183

Blaszczynski A., N. L. (2002). A Pathways Model of Problem and Pathological Gambling. *Addiction, 97*, 487-499.

Callois, R. (1958). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine.* Milano: Bompani.

Cenedese, C. (2005). Il trattamento cognitivo-comportamentale del gioco d'azzardo patologico. *NOUMEN – Rivista di ricerca psicosociale, 33*, 85-98.

CGIL Federconsumatori di Modena. (2023, 09). *Il libro nero dell'Azzardo - La crescita impetuosa dell'azzardo online in Italia.* Tratto da Federconsumetori di Modena: https://www.federconsumatori.it/wp-content/uploads/2023/09/report_azzardo_nazionale.pdf

Croce, M. (2018). Psicologia del giocatore. In F. Lugoboni, & L. Zamboni, *In sostanza. Manuale sulle dipendenze patologiche Vo.2* (p. 177-187). Verona: CLAD Onlus.

Croce, M., & Rascazzo, F. (2013). *Gioco d'azzardo, giovani e famiglie.* Firenze: Giunti Editore.

Custer, R. (1984). Profile of the pathological gambler. *Journal of Clinical Psychiatry, 45*(12), 35-48.

Floridi, L. (2014). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo.* Milano: Cortina.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. (1930, 10 26). 721 - Elementi essenziali del giuoco d'azzardo. Case da giuoco. *Codice Penale*, p. comma 2.

Gibson, E., Griffiths, M. D., Calado, F., & Harris, A. (2022, 06). The relationship between videogame micro-transactions and problem gaming and gambling: A systematic review. *Computers in Human Behavior, 131*, p. 1-16.

Huizinga, J. (1982). *Homo Ludens.* Torino: Einaudi.

Ladoceur, R. (2004). Perceptions among pathological gamblers and non pathological gamblers. *Addictive Behaviour, 29*, 555-565.

Lancini, M. (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Lemmens, J., Valkenburg, P., & Peter, J. (2011). Psychosocial causes and consequences of pathological gaming. *Computers in Human Behavior, 27*(1), p. 144-152.

Lorenz, K. (1978). *L'etologia.* Torino: Boringhieri.

Marcur, P., & Pontes, H. (2021). Internet Gaming Disorder in adolescence: investigating profiles and associated risk factors. *BMC Public Health, 21*(1547), p. 1-9. doi:https://doi.org/10.1186/s12889-021-11394-4

Namrata, R., & Tian, P. O. (2010). *A Cognitive Behavioural Therapy Programme for Problem Gambling: Therapist Manual (English Edition) 1° Edizione.* UK: Routledge.

Piaget, J. (2001). *La psicologia del bambino.* Bologna: Einaudi.

Rogers, C. R. (1978). *I gruppi di incontro.* Roma: Astrolabio.

Rosenthal, R. J. (1987). The psychodynamics of pathological gambling: a review of the literature. In T. Galski, *The handbook of pathological gambling* (p. 45-67). Springfield: Thomas.

Steel, Z., & Blaszczynski, A. (1998). Impulsivity, personality disorders, and pathological gambling severity. *Addiction, 93*(6), 895-905.

Triberti, S., & Argenton, L. (2019). *Psicologia dei videogiochi.* Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

Ufficio Organizzazione Qualità Ricerche del Comune di Modena. (2016). *ProbABILmente: le illusioni e i giochi di fortuna. I risultati dell'Intervento realizzato negli Istituti secondari di primo e secondo grado di Modena e Provincia.* Modena: Comune di Modena.

Winnicott, D. (1971). *Gioco e realtà.* Roma: Armando Edizioni.

SCRITTURE e PRATICHE

Ciro Ruggerini, Luca Zizzi, Angela Scarano

Un approccio di Medicina Narrativa in neuropsichiatria infantile: la specificità del ruolo dell'educatore in due storie di cura.

A Narrative Medicine approach in child neuropsychiatry: the specificity of the educator's role in two care stories.

ABSTRACT: Il termine di *Recovery* designa, in psichiatria, l'esito di un percorso di cura che può essere inteso in più modi: come guarigione dai sintomi (*clinical recovery*), come acquisizione della capacità di affrontare e monitorare insieme ai medici la malattia (*illness management*), come possibilità di funzionare al meglio delle proprie capacità e aspirazioni pur in presenza di una condizione patologica o atipica (*personal recovery*). Da pochi anni il costrutto di *personal recovery* è stato applicato anche alla psichiatria infantile e adolescenziale. Il lavoro che presentiamo considera le storie di assistenza di cui un bambino e di un ragazzo che avevano ricevuto una diagnosi (l'uno di un disturbo del neuro sviluppo in un *setting* di cura esclusivamente ambulatoriale; l'altro di disturbo mentale in un *setting* che aveva compreso anche un ricovero in ambiente psichiatrico) e che vanno incontro, applicando un approccio di Medicina Narrativa, a un cambiamento rilevante e positivo(rispettivamente: recovery personale e recovery clinica) con l'intervento di un educatore professionale. La modalità di narrazione delle due storie utilizza come riferimento la stessa cornice concettuale della Medicina Narrativa che, secondo le indicazioni dell'Istituto Superiore di Sanità, considera necessario tenere conto, sia nella costruzione di una storia di assistenza che nel suo studio retrospettivo dei punti di vista dei diversi protagonisti. La specificità dell'intervento dell'educatore viene individuata da una parte, nella costruzione di una relazione interpersonale attenta, rispettosa e promotrice di autorealizzazione espressione più di una "postura" che di una "tecnica" (di "psicoterapia", di "riabilitazione", di "abilitazione" o altro), dall' altra nella costruzione di "luoghi" in cui l'identità personale si promuove nella autenticità degli incontri.

ABSTRACT: The term recovery designates, in psychiatry, the outcome of a course of treatment that can be understood in several ways: as a recovery from symptoms (clinical recovery), as the acquisition of the ability to cope with and monitor the illness together with doctors (illness management), as the possibility of functioning to the best of one's abilities and aspirations despite the presence of a pathological or atypical condition (personal recovery). Since a few years, the construct of personal recovery has also been

applied to child and adolescent psychiatry. The work we present considers the care stories of a child and a young person who had received a diagnosis (one of a neurodevelopmental disorder in an exclusively outpatient care setting; the other of a mental disorder in a setting that had also included an admission to a psychiatric environment) and who, applying a Narrative Medicine approach, undergo a relevant and positive change (respectively: personal recovery and clinical recovery) with the intervention of a professional educator. The narration modality of the two stories uses as a reference the same conceptual framework of Narrative Medicine which, according to the indications of the Istituto Superiore di Sanità, considers it necessary to consider, both in the construction of a care story and in its retrospective study, the points of view of the different protagonists. The specificity of the educator's intervention is identified, on the one hand, in the construction of an interpersonal relationship that is attentive, respectful and promoter of self-realisation, an expression more of a 'posture' than of a 'technique' (of 'psychotherapy', of 'rehabilitation', of 'habilitation' or other), on the other hand, as a builder of 'places' in which personal identity is promoted in the authenticity of encounters.

SOMMARIO: Introduzione - 1. Obiettivo - 2. Metodo - 3. Le storie - 4. Discussione Conclusione - Bibliografia

Introduzione

Le Specialità mediche della Neuropsichiatria Infantile e della Psichiatria si occupano della cura (cure intesa come terapia) e del *care* (intesa come prendersi cura) delle persone con Disturbi rubricati nei manuali DSM-5 (APA, 2014) e ICD-11 (WHO, 2024). I Disturbi sono identificati sulla base della ricorrenza statistica di cluster di sintomi. Le conoscenze eziologiche[3] e eziopatologiche[4] sono assenti da questi manuali per l'impossibilità della comunità scientifica di condividere un insieme abbastanza consistente di informazioni. Per la grande maggioranza dei Disturbi si fa, così, riferimento, nella descrizione delle cause, a una molteplicità di fattori (neurobiologici

[3] Conoscenze eziologiche si riferiscono allo studio delle cause delle malattie. L'eziologia è la disciplina che si occupa di identificare i fattori che possono scatenare o contribuire allo sviluppo di una condizione patologica, come agenti infettivi (batteri, virus, funghi), fattori genetici, ambientali, comportamentali, e così via.

[4] Conoscenze eziopatologiche: Questo termine si riferisce alla comprensione dei meccanismi attraverso i quali le cause identificabili (eziologia) portano allo sviluppo della malattia (patologia). Si tratta quindi di analizzare come un agente eziologico possa influenzare i processi biologici dell'organismo, determinando le alterazioni dei sintomi clinici e le conseguenze a lungo termine.

costituzionali, relazionali e sociali) a cui dovrebbe contrapporsi, per coerenza, interventi sostenuti da una pluralità di approcci.

Nell'ultimo decennio la National Institute of Mental Health ha proposto un nuovo sistema di classificazione dei Disturbi mentali individuato dall'acronimo RDoC (Research Domain Criteria, (Insel, Cuthbert, Gaervey et al., 2010) capace di comprendere sia fattori del contesto ambientale, sia molteplici livelli di analisi eziologica tra i quali il punto di vista del paziente stesso relativo ai vissuti sulla propria condizione e alle aspettative riguardo a cure e care; questo modello avvicinerebbe gli attuali sistemi "nosografici" della psichiatria ai sistemi "nosologici" della medicina generale e renderebbe possibile, anche in psichiatria, percorsi di "terapia di precisione".

A fronte di questa incertezza nella definizione della natura dei Disturbi mentali (si tratta di malattie – fatti di natura - o di costrutti - fatti di cultura? – Kendler, 2016) è immediatamente evidente la difficoltà per la comunità scientifica di concordare tipi di esito utili a verificare l'efficacia dell'intervento.

Il concetto che è parso in grado di sostituire una visione degli esiti basata su un modello medico, considerato dalla comunità scientifica e dalla cultura della riabilitazione psichiatrica come eccessivamente riduttivista, è quello di "Recovery" (Barber, 2012).

Recovery ha più significati descritti dai seguenti termini: "recovery clinica" che significa remissione dei sintomi della malattia e uscita dai percorsi di cura; recovery intesa come "capacità di fronteggiare", insieme agli specialisti, i sintomi e il potere disadattivo della malattia; "recovery personale" intesa come acquisizione della capacità di funzionare al meglio delle proprie potenzialità, in linea con i propri desideri e progetti, pur nei limiti della propria malattia o condizione atipica.

Il concetto di "recovery personale" ha suscitato un ampio interesse all'interno della ricerca scientifica grazie alla sua potenziale applicabilità nel campo clinico (Shanks et al., 2013). Dai contributi di numerosi autori è nato il framework concettuale CHIME, che identifica, come indicatori significativi del processo di recupero, la capacità di instaurare relazioni sociali (*Connectedness*), la presenza di speranza e ottimismo (*Hope*), la costruzione di un'identità personale (Identity), l'elaborazione di significati e scopi (*Meaning and Purpose*) e la facoltà di influire attivamente sul proprio contesto di cura (*Empowerment*) (Leamy et al., 2011).

Solo in anni recenti il concetto di "recovery personale" è stato ritenuto appropriato anche per i Disturbi e le condizioni atipiche del neurosviluppo dei bambini e degli adolescenti (Agarval e Sinha, 2016; Naughton, Maybery e Sutton, 2018).

Va sottolineato che i lavori più recenti (Wallstrom, Lindgren e Gabrielsson, 2021; Dallinger et al., 2023) indicano la necessità di indagare i fattori che concorrono al "recovery personale" nei bambini e negli adolescenti attingendo direttamente alle loro testimonianze e a quelle dei loro care-giver.

1. Obiettivo

L'obiettivo del presente lavoro è di evidenziare il ruolo dell'educatore nel processo del Recovery allo scopo di esplicitarne la specificità in un gruppo di lavoro multiprofessionale, come premessa necessaria di contributi efficaci.

Vaccaro e Mencacci (2021) hanno indicato la necessità di questa esplicitazione nel modo seguente:

> «per raggiungere il pieno recupero funzionale, occorre adottare un complesso programma riabilitativo di tipo educativo, che si ispiri al modello multimodale e che venga realizzato da un'equipe multidisciplinare composta in genere da psichiatri, psicoterapeuti, psicologi, infermieri professionali, educatori, tecnici della riabilitazione e coordinatore. Sgombrando il campo da ogni equivoco, le diverse figure professionali si integrano tra di loro, ma non si confondono, ognuno fa il suo mestiere coordinandolo e integrandolo con gli altri interventi. Nell'ambito della riabilitazione psicosociale, si assiste spesso al fatto che alcune figure professionali invadono il campo di competenza altrui, generando pericolose confusioni.» (Vaccaro & Mencacci, 2021, p. 102-103)

2. Il metodo

L'obiettivo viene perseguito attraverso la narrazione delle storie di assistenza di un bambino e di un ragazzo che avevano ricevuto una diagnosi (l'uno di un disturbo del neurosviluppo in un setting di cura esclusivamente ambulatoriale; l'altro di disturbo mentale in un setting che aveva compreso anche un ricovero in ambiente psichiatrico) e che sono andati incontro a un cambiamento rilevante e positivo in seguito all'inserimento, nel piano di cura, di un Educatore professionale.

La narrazione è guidata dalle raccomandazioni delle Linee di indirizzo per l'utilizzo della Medicina Narrativa in ambito clinico – assistenziale per le malattie rare e cronico – degenerative, rilasciato dalla Conferenza di Consenso del Centro Nazionale Malattie Rare (2015) che hanno avuto ampia applicazione in molti settori della

assistenza medica e psichiatrica. In particolare le raccomandazioni a cui si è fatto riferimento sono:

- una concettualizzazione della esperienza di malattia o delle condizioni atipiche di sviluppo come "disease" (come concettualizzata dalla scienza medica) ma anche come "illness" (intesa come vissuto soggettivo del paziente e dei familiari) e "sickness" (intesa come rappresentazione sociale della malattia);
- la concettualizzazione dei percorsi di cura e del prendersi cura come trama (emplotment) che viene intrecciata da una pluralità di attori tra i quali, in primo piano, il paziente e la sua famiglia;
- il ruolo delle narrazioni dei protagonisti sia nella costruzione delle storie sia nella loro rendicontazione. La rendicontazione di una storia può avere più finalità. La risposta al Quesito 2 delle Linee di indirizzo (Quali sono le metodologie e gli strumenti utilizzati nella Medicina Narrativa?) specifica due attributi delle narrazioni quando vi è una finalità di rendicontazione: "importanza di lasciare libero l'intervistato nell'usare la modalità narrativa a lui più confacente; - contenere le dimensioni del racconto finalizzandolo ad un risvolto operativo delle cure".

3. Le storie

Prima storia: "Il GLO insolito di Nicolò"

A. Valutazioni specialistiche e indicazioni terapeutiche: il punto di vista dei neuropsichiatri infantili

I documenti clinici che descrivono questo punto di vista sono:

- il referto di una "valutazione neurofunzionale" avvenuta all'età di 22 mesi che conclude per una Classificazione diagnostica di "Ritardo psicomotorio di natura non ancora definita" e che indica la necessità di ulteriori indagini eziologiche e descrittive del funzionamento
- un referto dell'anno successivo che accenna a una "gravità del quadro neurologico e neurofunzionale" e "programma l'avvio di un Trattamento Neuropsicomotorio"
- una "Lettera di dimissione" - all'età di 5 anni - da un Istituto Prestigioso che formula questa Diagnosi: "Disabilità intellettiva grave prevalente del linguaggio espressivo, atipie comportamentali inquadrabili in un disturbo dello spettro dell'autismo; si associano aspetti malformativi minori". La

Diagnosi porta alla seguente indicazione: "procedere in monoterapia con VPA, utilizzato come "stabilizzatore comportamentale".

- dall'età di 4 anni all'età di 7 anni Nicolò mette a punto, insieme agli operatori del Servizio Territoriale di competenza, una tecnica di Comunicazione Aumentativa Alternativa.

B. Il momento della svolta: il punto di vista di un secondo parere specialistico

Quando Nicolò ha quasi 8 anni i genitori, ma soprattutto la madre, avvertono insoddisfazione per l'assistenza ricevuta e ricercano un "secondo parere" nel gruppo di lavoro di Progetto Crescere. Il parere si concretizza in alcuni incontri di ascolto della storia medica, della biografia familiare e delle caratteristiche del contesto di vita di Nicolò. L'esito più rilevante è la costruzione di un rapporto di Fiducia; all'interno di questo rapporto è possibile introdurre una visione nuova: prendersi cura di Nicolò significa, anche, mettere in primo piano i suoi bisogni esistenziali. La Neuropsichiatra Infantile e i genitori concordano, dunque, di introdurre, nel progetto di promozione dello sviluppo, un Educatore professionale.

C. Il momento della svolta: il punto di vista della madre di Nicolò

La madre ha descritto il suo punto di vista su questa svolta in una relazione breve ma incisiva che riportiamo di seguito:

"Nicolò è stato seguito dal Servizio Sanitario dall'età di un anno e mezzo, non in maniera costante e continuativa, ma la sua presa in carico risale a quando abbiamo segnalato qualche difficoltà di sviluppo che chiedevamo di approfondire. Dopo un periodo di terapia fisioterapica per farlo camminare, l'assistenza del Servizio Sanitario si è sospesa per 3 anni. In questo periodo abbiamo fatto seguire Nicolò da terapiste private: una logopedista e una psicomotricista.

Era però evidente la mancanza, in questi anni di una figura medica che potesse dare le linee guida di intervento terapeutico e assistenziale per la famiglia.

La Neuropsichiatra Infantile è stata per noi un faro, quello che, come famiglia, cercavamo è stato un sostegno non solo medico e tecnico ma anche emotivo. La differenza dell'approccio della dottoressa, rispetto ai medici fino a quel momento incontrati, risiedeva nella centralità data alla persona di Nicolò, non alla sua patologia, nella speranza di vedere un suo sviluppo futuro grazie alle sue potenzialità perché nonostante non abbiamo mai negato la disabilità di nostro figlio, non abbiamo mai smesso di vedere in lui il potenziale.

Dopo i 7 anni Nicolò aveva bisogno di un approccio diverso alla terapia, meno schematico, meno strutturato ma più modellabile sulla sua persona e sulle sue esigenze e curiosità: non tollerava più la terapia in stanza a tu per tu con una sola persona e con una struttura di intervento molto rigida.

Ed è a questo punto che abbiamo incontrato l'Educatore e abbiamo trovato in lui la seconda persona che ha raccolto le nostre esigenze, soprattutto quelle di Nicolò, e le ha reindirizzate verso un approccio terapeutico in cui il focus era finalmente la relazione con l'altro. Nicolò è una spugna, assorbe il mondo che lo circonda con una curiosità infinita; semplicemente non lo riesce a fare seduto su una sedia per tanto tempo, costretto a rispettare ritmi e tempistiche strutturale, con Nicolò avevamo bisogno di rompere degli schemi di approccio, con Nicolò c'è la necessità di andare oltre la teoria standardizzata; bisogna farsi guidare da lui e dal suo stato d'animo, dai suoi tempi e dalla sua Empatia".

D. Il punto di vista dell'Educatore

La narrazione di questo punto di vista comincia con due esperienze connotati dall' Educatore come "folgorazioni". Ecco le sue parole: "prima folgorazione: Nicolò entra nella sala d'attesa, senza appuntamento e subito mi trovo a ridere con un bambino bellissimo con una evidente voglia di condividere il suo entusiasmo dirompente. Seconda folgorazione: lo sguardo tra la madre e il figlio. Devo aver detto qualcosa come "complimenti" a Sara, l'incredibile, seppur umana, mamma di Nicolò. Tutto per caso, senza nessun programma".

Per raccontare qualche tappa della storia condivisa con Nicolò che si protrae, ormai, da circa due anni, l'Educatore sceglie di avvalersi di alcune delle comunicazioni scritte via Whatsapp tra lui e Sara (l'utilizzazione di questo tipo di materiale è, da poco, riportato nella letteratura della Medicina Narrativa. Ad es.: Wallstrom, Lindgren & Gabrielsson, 2021). Per rendere comprensibile il racconto va detto che l'Educatore propone, inizialmente, a Nicolò e a tutto il suo nucleo familiare (genitori e sorella) di partecipare a due momenti di condivisione in un gruppo allargato ad alcuni ragazzi adolescenti (circa 10) ed un coetaneo. Gli incontri avvengono secondo una modalità non strutturata, sono basati sul solo desiderio di essere presenti in modo autentico nel luogo di incontro concettualizzato, nel tempo, come "Un posto per essere" (Modesti, Zizzi, Caiulo, Scarano & Ruggerini, 2019).

Ecco, tra una grande moltitudine di messaggi, quelli scelti dall'Educatore:

25 gennaio 2023. Il giorno successivo al primo incontro tra Nicolò, la sua famiglia e il gruppo allargato dei ragazzi ricevo un messaggio scritto dalla madre rispetto al sentito: … volevo darti un riscontro per l'incontro di ieri. Innanzitutto mi sono sentita accolta e di conseguenza accolto anche Nicolò. E questo non è poco. Ho percepito una curiosità di conoscerlo senza porre limiti e obiettivi, se pur ci saranno, ma solo la volontà e la curiosità di raccogliere opportunità. Per me è un approccio molto nuovo e favorevole, perché prima di tutto c'è Nicolò, poi verrà quello che sarà pronto a dare/fare. Poi sono rimasta colpita dalla relazione intercorsa con un ragazzo adolescente di nome Angelo. Hai notato che dopo la seconda sgridata di Angelo

dovuta ai tentativi ripetuti di Nicolò di approcciarsi mordendo, Nicolò è rimasto al suo posto e non ha più tentato di morderlo? Beh mi ha colpito molto, poi magari al prossimo incontro tornerà alla carica! Intanto, non smetterò mai di dirtelo, grazie di cuore.

4 febbraio 2023 (sintesi degli scambi di messaggi). Durante il secondo incontro allargato le dinamiche relazionali di Nicolò sono sempre più intense ed entusiasmanti e le richieste di evadere dal contesto sempre meno frequenti. La richiesta della madre si manifesta con il bisogno di replicare l'esperienza e le modalità degli incontri sopracitati nel contesto scolastico. Di fatto la madre riferisce di serie difficoltà del gruppo insegnanti di gestire una eventuale presenza di Nicolò nelle uscite scolastiche dal plesso. Si concorda un incontro a scuola con la presenza dell'Educatore per la fine di febbraio.

25 febbraio 2023. Incontro a scuola. Resoconto dell'Educatore: "entro a scuola di prima mattina, conosco il maestro di sostegno Francesco, condivido con lui le informazioni di base e ci rechiamo in palestra e ci mettiamo subito a giocare con Nicolò senza pensare al tempo. Durante l'intervallo c'è stato il primo contatto con alcuni compagni di classe, le maestre e la dirigente che si intrattengono con una modalità di curiosità e calma". Pomeriggio: Nicolò e la madre partecipano al gruppo allargato. Alla sera la madre scrive: "oggi ci sono stati momenti in cui Nicolò era solo in mezzo agli altri e mi era quasi dimenticata di averlo lì".

Marzo/aprile (sintesi degli scambi di messaggi). Il padre di Nicolò partecipa sempre di più al gruppo e si lascia coinvolgere di più sia nella vita familiare che nelle relazioni con gli operatori di Progetto Crescere.

E. Il punto di vista della Equipe di Progetto Crescere: come valutare l'esito del percorso degli ultimi due anni?

Un incontro di Equipe del 29.2.2024 ha individuato come significativi i seguenti:

- *Nicolò*: ha sperimentato di poter partecipare a relazioni gioiose con altri interessati a condividere in modo autentico i suoi stati emotivi. Nella vita quotidiana continua a richiedere ai genitori un grande impegno: come quando ha ingerito una chiave che ha richiesto una gastroscopia d'urgenza in pronto Soccorso o come quando si è chiuso in casa e ha dovuto essere liberato dai Pompieri
- *I genitori*: hanno ricostruito un legame soddisfacente di coppia; condividono, di nuovo, le decisioni che riguardano Nicolò e, dato cruciale, sperimentano che sono parte attiva dei progetti di promozione dello sviluppo.
- *Gli insegnanti*: hanno accettato di costruire un contesto con nuove regole. Un esempio. L'ultimo GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione) si è svolto, su proposta dell'Educatore di Progetto Crescere, durante una cena

presso la famiglia di Nicolò. Erano presenti due Educatori, un Insegnate di Sostegno, la Vice-Preside del Plesso, un ragazzo del gruppo allargato di progetto Crescere. I temi della cena sono stati "il clima di lavoro" (si può pensare, in ogni organizzazione, solo quando "si sta bene"), la nozione "felicità-benessere e ben-divenire", il ruolo dei fratelli che hanno bisogni di essere "liberati" da compiti e pesi inappropriati e insopportabili. Il GLO ha elaborato tante proposte creative, aperto prospettive, infranto concezioni inverosimili ma diffuse e opprimenti (come la staticità delle condizioni del neurosviluppo).

Seconda storia: "Aver voglia di stare bene"

A. Storia clinica e indicazioni terapeutiche: il punto di vista dei neuropsichiatri infantili

I genitori chiedono un secondo parere per il secondogenito Francesco di 15 anni. Francesco ha una storia medica e psichiatrica lunga e complessa. A 8 anni riceve una diagnosi di Disturbo Misto di Apprendimento. A 10 anni una diagnosi di PANDAS (Pediatric Autoimmune Neuropsychiatric Disorders Associated with Streptococcus infections) con sintomi ansiosi (fobia sociale, attacchi di panico e disturbo ossessivo compulsivo) e alimentazione selettiva. A 13 anni rifiuta la frequenza scolastica, si pone in un isolamento sociale completo e riduce ulteriormente la sua alimentazione. Viene ricoverato per due mesi in ambiente psichiatrico e trattato con neurolettici e antidepressivi. Dopo qualche mese viene di nuovo ricoverato per comportamenti autolesionistici. Al momento del nostro incontro Francesco frequenta un centro diurno più volte alla settimana - presso cui svolge anche attività proposte dagli educatori a piccoli gruppi, è coinvolto in una relazione di psicoterapia e continua ad assumere una terapia psicofarmacologica.

B. Perché un secondo parere? Il punto di vista della madre di Francesco

La madre di Francesco descrive nel modo seguente il motivo di questa richiesta: "da una parte motivazioni di carattere umano: il desiderio di sentirsi accolti e sostenuti, capiti e non giudicati, guidati e consigliati e non continuamente colpevolizzati; dall'altra: il desiderio di avere una visione diversa e non pessimistica del suo possibile percorso di vita; il desiderio di non arrendersi e cercare altre possibili strade per affrontare le difficoltà. La ricerca di un secondo parere diventa però ricerca specifica, approfondita, non casuale. Sono profondamente convinta che nella vita quello che ci capita, le esperienze anche negative hanno un senso, un significato e un insegnamento recondito. La profonda crisi che ha caratterizzato la vita di Francesco dai 10 ai 15 anni è stato un percorso comune di accettazione e comprensione nei suoi confronti. La

decisione di cercare un secondo parere si è concretizzata nel momento in cui ho avuto l'opportunità di conoscere l'umanità e la professionalità degli specialisti a cui mi sono affidata."

C. Il momento della svolta: Il punto di vista di un secondo parere specialistico

Il secondo parere, condotto secondo una modalità di ascolto attivo conduce a due conclusioni: 1) che le relazioni cliniche concludono con Classificazioni diagnostiche che si basano su dati (descrizioni di comportamenti, risultati a test psicometrici) puramente descrittivi; 2) che i significati personali di Francesco sono del tutto assenti tanto che la sua identità viene fatta coincidere con i suoi sintomi. Come è possibile un progetto di cura senza conoscere storia personale e identità? Cosa fare: ripetere una anamnesi direttiva? Risomministrare test diagnostici? Riformulare una classificazione diagnostica? Meglio una svolta: iniziare a conoscere Francesco ponendosi in ascolto, lasciando libero il campo alle prospettive che Francesco stesso vorrà introdurre.

D. Il punto di vista dell'Educatore

La proposta che ricevo è di permettere a Francesco di usufruire di uno spazio libero e ricorsivo di ascolto suo e, a loro richiesta, dei genitori. Conosco Francesco nel novembre del 2020 e ricordo che subito mi riferisce di aver iniziato a star male da quando ha sentito di aver perso la fiducia in suo padre, in seguito ad una reiterata menzogna. Ricostruisco la storia del nostro percorso, durato circa due anni, attingendo ad alcune delle numerose comunicazioni via Whatsapp con la madre. Le prime comunicazioni che riporto riguardano agiti assai problematici di Francesco che si mostra incapace di tollerare anche minime frustrazioni. Il mio ruolo: ascoltare, condividere, esserci in modo empatico nel momento difficile dei genitori.

10 dicembre 2020. Buongiorno scusa se disturbo ma ti volevo aggiornare sulla situazione. Ieri sera Francesco ha fatto una richiesta di 50 euro per il suo compleanno che vorrebbe utilizzare per un gioco on line – nel corso dei mesi scorsi aveva avuto vari anticipi di compleanno e Natale - per cui gli abbiamo detto no. Lui si è arrabbiato come di consueto reagendo in maniera aggressiva dando calci e buttando per terra alcune cose e utilizzando appellativi offensivi. Stamattina come reazione assolutamente attesa si è rifiutato di andare al Centro diurno e di seguire la lezione a distanza. Questo avviene tutte le volte che gli viene rifiutata una richiesta. Il Francesco che si vede pubblicamente molto funzionale, responsabile e assennato a casa non c'è.

12 dicembre 2020. Altro drammatico no dei genitori all'ennesima richiesta di denaro del figlio. Lui era tutto sudato con le mani ghiacciate … non ascoltava ragioni e dopo averci implorato ha cominciato a insultarci pesantemente disfando il divano in sala buttando tutti i cuscini per terra e rifiutandosi di prendere la terapia. Io sono

andata in bagno comunque e lui mi ha aspettato fuori e si è infilato a letto senza mettersi il pigiama dicendo che mi avrebbe disturbato tutta notte. Poi si è addormentato – (…) – Lui ci ha minacciato di farsi male quando resta da solo – (…) – Sono molto preoccupata per gli sviluppi, perché mi chiedo cosa servano i farmaci che sta prendendo? Scusa ma siamo veramente a terra. Nel corso della conversazione di questa giornata, chiedo la disponibilità, accordata, per incontrare il papà insieme a Francesco.

10 febbraio 2021. Di nuovo una giornata molto dolorosa per tutta la famiglia. Parlando del papà di Francesco, Giorgia scrive: Anche lui vorrebbe proprio un'indicazione da te… sta molto male anche lui.

16 febbraio 2021. Ciao Luca ho letto tutto lo scambio con Leo (il marito). Mi viene da aggiungere che Francesco non manifesta mai alcuna emozione se non la rabbia, non solo la tristezza ma anche le altre, non ricordo di averlo visto piangere ma neppure quando è morto mio papà. Ricordo quanta fatica per lasciar scorrere una, effettivamente rarissima, lacrima. La chat di questa giornata prosegue, ecco alcuni estratti della conversazione: Finito lo show però poi lui va via, si alza da tavola e non interagisce, se non gironzolando intorno da dietro e baciando la testa dei commensali. Ora noi questi comportamenti li abbiamo sdoganati da tempo perché ormai fanno parte della nostra realtà ma obiettivamente sono meritevoli di considerazione.

24 febbraio 2021. Riporto interamente la Chat con le mie risposte:
- Luca non abbiamo fatto in tempo a prendere la strada per il ritorno che è iniziata la crisi per il monitor (che Francesco vuole acquistare)
- Gli ho detto che non cambiava essere venuti oggi e parlare
- E che il nostro obiettivo non è quello
- Ora sta dando pugni sulla scrivania
- E calci alle porte
- Dicendo te lo avevo detto che un giorno di questi sarei impazzito
- Temo si faccia male
Io: - Come va ora? –
- Ho chiamato mia mamma perché non sapevo come interrompere l'escalation
- Ha dato calci ai mobili
- A tutto quello che incontrava
- Ora lei è venuta da me
Io: - Si è fatto male? –
-Non credo
- Ha dato pugni
- Temevo lo facesse sul vetro
- Si è chiuso in bagno ora
- Con la chiave

- Non mi sono accorta
Io: - Ha scelto lui di non colpire il vetro … Almeno si è protetto
- Sì
- A me ha dato uno spintone
- Ma non mi ha fatto nulla
Io: - Così è la massima vergogna, non si vuole fare vedere così, e si chiude in bagno….
- Sì spero non si faccia niente
Io: - Tienimi aggiornato, provate ad aspettarlo
- Sì è uscito
Io: - Più tranquillo?
- Sì sta mangiando
- Me la sono vista brutta
Io: - Bravissima! È bravo anche lui…
- Sì beh contavo sul fattore disinnescante della nonna che lui adora
- Infatti si è calmato e poi mi ha abbracciata

Nelle comunicazioni che riporto di seguito diventa evidente la Fiducia del genitore. Un genitore che si sente affiancato può modificare i propri vissuti e comportamenti e può lasciare emergere dalla biografia familiare i dati ritenuti essenziali.

18 febbraio 2021. Oggi con Giulia gli abbiamo letto la diagnosi spiegandogli ogni cosa perché credo sia fondamentale che si abbia con lui un approccio aperto e di massima sincerità – (…) – Sì oggi mi sento molto meglio – Ma anche io ho fatto un percorso di cambiamento – Sì penso proprio di sì ma stasera potrò addormentarmi un po' più serenamente – Uno dei temi più ricorrenti delle nostre conversazioni era per l'appunto il dormire: con Francesco e sua madre come ottenere la serenità per addormentarsi, con il papà ho discusso sul valore del sonno. Ricordo un giorno in cui il padre ha accompagnato Francesco all'incontro: in studio lui si addormenta, obiettivo esplicito e condiviso dei nostri incontri, con la testa appoggiata alle braccia incrociate sul tavolo, unica posizione in cui si concede di dormire (nel mio studio è presente una poltrona e dei materassi su cui potersi sdraiare). Io ho conversato con Leonardo sul valore della seduta che suo figlio aveva trascorso quasi interamente a dormire.

19 febbraio 2021. Pensavo a una cosa riguardo a Francesco … da una parte quando ha iniziato le superiori il sostegno era importante perché lui non voleva neppure avvicinarsi alla scuola ma allo stesso tempo non lo ha aiutato a trovare la 'sua' dimensione, la sua posizione … in classe si sente inadeguato e diverso e le ansie vanno a mille ma anche in aula risorse capisco che non riesca a trovarsi a suo agio – Come vedi non sto mai senza pensare - Quindi deve trovare una sua dimensione e collocazione sociale – Una survey su un lungo periodo …

Febbraio 2021 – dicembre 2023. Gli incontri con Francesco hanno una ricorsività scelta e non prescritta. Descrivo in questo modo ciò che avviene negli incontri: gli incontri si basano su un Comprendere Empatico; sono luoghi di ascolto in cui è possibile per Francesco risignificare la propria storia e aprire possibilità imprevedibili – come il dormire; in cui si può scegliere di perdonare; in cui si possono esprimere con l'arte contenuti personali: come disegnare sui muri – ad esempio: un camino in inverno. Il punto che qualifica i nostri incontri è la disponibilità alle interazioni che rendono possibile manifestazioni di sé; tra queste manifestazioni c'è anche la possibilità di pensare: anche a temi complessi come la distinzione tra psicoterapia e educazione. "La prima serve", dice Francesco, "quando si sta male; la seconda quando si ha voglia di stare bene".

Francesco, *oggi 16 marzo 2024*. Foto di Francesco con sua sorella Eleonora, in montagna, sugli sci, sulla neve e relativo commento della madre: I miei ragazzi (con cuoricino rosso, sotto la foto) e, di seguito, Francesco è il più bravo di tutti a sciare e io sono al settimo cielo a vederlo così.

21 marzo 2024
- Ciao Luca ci tenevo a raccontarti alcuni avvenimenti molto importanti…
- Francesco dopo la montagna ha contattato un amico che non vedeva e sentiva dai tempi delle medie
- E ha organizzato una gita in pizzeria
- Ieri ha sostenuto il colloquio per fare il servizio civile all'Anpas ed è andato bene per cui a maggio dovrebbe cominciare
- Ieri sera poi per festeggiare siamo usciti a cena io e lui e abbiamo parlato tantissimo delle sue esperienze di vita, delle fasi che ha attraversato, delle scelte fatte, delle difficoltà e delle sfide
- E di quanto si stia impegnando per dare una direzione alla sua vita
- Ha parlato di te e di quello che hai fatto per lui e di cosa rappresenti nella sua vita
- Non ti dico le lacrime versate da entrambi… ma di emozione e di felicità

6 giugno 2024 Foto di Francesco che sorride con commento – Franci ha iniziato da una settimana servizio civile…Altre 2 foto di Francesco con scritto – È impegnativo ma lo vedo bene

6 luglio 2024 Stiamo andando a Rimini per la laurea di Eleonora
- Francesco ha dato l'esame di teoria della patente ed è andato bene e sta facendo vari esami di soccorritore alla croce blu
- 2 foto di Francesco, una delle quali davanti all'ambulanza, questa volta come operatore e un'altra con madre, Francesco, Eleonora con mazzo di fiori, padre.

E. La situazione attuale: le considerazioni della Equipe curante

Come valutare l'esito del percorso di Francesco?

La situazione attuale si può definire di Recovery clinica e personale. Clinica: Francesco non presenta sintomi psicopatologici; non assume terapie psicofarmacologiche; ha relazioni familiari soddisfacenti. Personale: frequenta con profitto una scuola professionale; alimenta e condivide con altri i suoi interessi (ad es.: giochi di magia) e progetta il suo futuro.

Francesco non ha rifiutato il suo passato di trattamenti medici e di psicoterapia ma lo ha storicizzato, collocando questi interventi in un tempo diverso.

I genitori di Francesco vivono un rapporto di coppia rinnovato. La famiglia è in grado di gioire e di comunicare su temi esistenziali profondi.

Quale è stato il ruolo degli Specialisti medici? Quello di indicare una svolta e di ritirarsi progressivamente dalla scena per aprire la strada a una relazione Educativa.

Discussione

I protagonisti delle storie raggiungono, entrambi, una condizione di Recovery dopo che, nel loro percorso di assistenza, si è verificata una svolta.

La condizione – premessa della svolta è ciò che Trenta (2024) ha definito un ascolto attivo, una

> «disponibilità (dell'operatore) a uscire dalle proprie cornici di riferimento che indirizzano solo a un ascolto confermativo del "già noto".» (Trenta, 2024, p. 94)

Data questa condizione-premessa si realizza la possibilità di introdurre una nuova prospettiva che integra, senza negarle, le prospettive precedenti: l'affiancamento dell'Educatore professionale.

L'Ascolto attivo permette ai professionisti medici di cogliere il desiderio di cambiamento che si materializza nella condivisione di un progetto educativo.

La condivisione è il nucleo centrale della Medicina Narrativa che corrisponde a questa definizione:

> «con il termine di Medicina Narrativa si intende una metodologia clinico – assistenziale basata su una specifica competenza comunicativa. La narrazione è lo strumento fondamentale per acquisire, comprendere e integrare i diversi punti di vista di quanti intervengono nella malattia e nel processo di cura. Il fine è la co-costruzione di un percorso di cura

> personalizzato e condiviso (storia di cura) (…) Le persone, attraverso le loro storie diventano protagoniste del processo di cura.» (ISS, 2015, p.12)

La attenzione alla *illness* delle due famiglie permette di spezzare un cerchio: per Nicolò quello delle tecniche Abilitative (ABA e CAA); per Francesco quello delle terapie (psicoterapia individuale, psicofarmacologia, terapie di gruppo).

Nel cerchio chiuso del circuito di assistenza si assume che l'unica competenza spendibile sia tecnica e che, di conseguenza, gli unici decisori dei progetti siano gli operatori del sistema.

L'evasione da questi sistemi chiusi dell'intrattenimento, introdotta, in questi casi, con la prospettiva educativa, corrisponde, esattamente, all'auspicio di Saraceno (1995).

È importante sottolineare che, in entrambe le situazioni, il sistema curante rinchiuso negli spazi a una sola dimensione delle conoscenze di volta in volta mediche, psichiatriche o riabilitative non siano state in grado, per molto tempo, di "guardare oltre" e interrogarsi su come raggiungere la persona – fonte ontologica di desideri e di progetti – al di là delle classificazioni diagnostiche.

La narrazione delle due storie secondo i diversi punti di vista permette di cogliere dalla voce stessa degli attori quali sono i meccanismi del cambiamento.

Per gli specialisti medici: un atteggiamento arrogante – di chi non si pone domande sul proprio operare – non è congruente con la cultura psichiatrica attualmente condivisa. Nelle due storie non vi sono Diagnosi ma solo Classificazioni diagnostiche. Una Diagnosi Completa comprende, infatti, anche il punto di vista della persona in termini di aspettative di guarigione e di necessità esistenziali (WPA, 2003; Insel, Cuthbert, Gaervey et al., 2010). Un atteggiamento arrogante genera cronicità e prognosi errate. Il meccanismo del cambiamento è, dunque, un atteggiamento di ascolto della *illness* oltre che dei sintomi del *disease*; è ciò che Trenta (2024) definisce una "postura narrativa" composta da molteplici dimensioni, tra le quali, in primis, un Ascolto attivo.

Per i familiari: la possibilità di assumere un ruolo attivo nei percorsi di assistenza; ruolo critico e collaborativo, non pretenzioso o arrogante ma animato dalla fiducia nella possibilità di essere agente nel proprio contesto e dalla speranza.

Per gli Educatori le due storie fanno risaltare la particolarità della loro professione. Nelle due storie l'Educatore assume, in modo esplicito, una attitudine empatica. Empatia è

> «simulazione incarnata, la capacità dell'io di connettersi al tu senza perdersi in esso, attribuendo all'altro azioni, emozioni e sensazioni che

> tuttavia l'io conosce in quanto parte dell'esperienza vitale e corporea di tutti gli esseri umani.» (Trenta, 2024, p. 125)

L'Educatore in queste storie gioisce con un bambino, accende la creatività di un gruppo istituzionale (GLO) potenzialmente ridotto a una funzione amministrativa; condivide con i genitori la fatica di fronteggiare comportamenti oppositivi, accoglie la spontaneità di una adolescente che ha bisogno di abbandonarsi al sonno.

Conclusione

L'Educatore professionale ha un ruolo specifico in una Equipe curante. Non è tenuto a fare diagnosi anche se deve essere in grado di comprendere gli obiettivi, i vantaggi e i limiti delle valutazioni specialistiche. Non è tenuto alle regole di un setting di psicoterapia ma è tenuto a prendersi cura della propria capacità di sentire i sentimenti di altri e condividerne i significati. È un costruttore di relazioni interpersonali. È un attivatore delle risorse di umanità presenti nel contesto. È un costruttore di luoghi di esperienze autentiche. È mosso dalla Empatia che significa essere in grado di sentire ciò che l'altro sente senza confondere le identità propria e dell'altro; è mosso dalla Simpatia che significa desiderio di muoversi in direzione di sostegno dell'altro.

Concludiamo con un pensiero di Saraceno che rivendica una sorta di primato, nella costruzione delle relazioni interpersonali, dell'essere – appartenere al genere umano - rispetto alle tecniche: Franco Rotelli (1942 – 2023), nell'imminenza della sua fine terrena, ha pronunciato una frase che resta come un dono testamentario. La frase dice:

> «se si trattano bene, le persone che hanno ricevuto una diagnosi, si, ma anche tutti gli altri, i bambini, le donne e gli uomini, se non si fanno loro cattiverie allora succedono molte cose: emergono bisogni, si formulano desideri, nascono affettività (…) Il compito della psichiatria [e della assistenza] è quello di trattare bene le persone che hanno ricevuto una diagnosi, un compito infinitamente più semplice di quello che gli psicopatologi vogliono fare credere ma molto più ambizioso di quanto la povera etica corrente della psichiatria sappia fare.» (Saraceno, 2023)

Come è arguto il pensiero di Francesco – riportato in precedenza. La cura (come la psicoterapia) serve quando si sta male; ma la vita richiede il desiderio e il contesto educativo che lo favorisce.

Bibliografia

APA (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (quinta edizione)*. Milano: Raffaello Cortina Editore (ed. or. *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders: 5th Edition*, American Psychiatric Publishing, Arlington 2013).

Agarwal, V. & Sinha, S. (2016). Recovery in child and adolescent mental health: a new approach. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*. *12* (2), 116-120.

Barber, M.E.(2012). Recovery as the New Medical Model for Psychiatry. *Psychiatric Services*, 63, 277 – 279.

Dallinger, V.C., Krishnamoorthy, G., du Plessis, C., Pillai-Sasidharan, A., Ayres, A., Waters, L., Groom, Y., Sweeney, K., Anderson, L., Rees, B. & Burton, L. (2023). Conceptualisation of Personal Recovery-Oriented Care for Youth: Multisystemic Perspectives. *International Journal of Mental Health Addiction*. Doi: 10.1007/s11469-023-01170-3.

Kendler K.S. (2016). The nature of psychiatric disorders. *World Psychiatry*, *15* (1), 5-12.

Insel, T., Cuthbert B., Gaervey, M., Garvey, M., Heinssen, R., Pine, D. S., Quinn, K., Sanislow, Ch., Wang Ph. (2010). Research domain criteria (RDoC): toward a new classification framework for research on mental disorders. *American Journal of Psychiatry*, *167*(7), 748-751.

ISS (2015). Conferenza di consenso. Linee di indirizzo per l'utilizzo della Medicina Narrativa in ambito clinico-assistenziale, per le malattie rare e cronico-degenerative. *Il Sole-24 Ore Sanità. I Quaderni di Medicina (Febbraio),* p. 5-24.

Leamy M., Bird V., Le Boutillier C., Williams J., Slade M. (2011). Conceptual framework for personal recovery in mental health: systematic review and narrative synthesis. *British Journal of Psychiatry, 199*(6), p. 445-52. Doi: 10.1192/bjp.bp.110.083733.

Modesti, G., Zizzi, L., Caiulo, M., Scarano, A. & Ruggerini, C. (2019). Un posto per essere. *Dattiloscritto non pubblicato.*

Naughton, J.N.L., Maybery, D. e Sutton, K. (2018). Review of Child and Adolescent Mental Health Recovery Literature: Concordance and Contention. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health 5(2),* p. 151-158.

Saraceno, B.(1995). *La fine dell'intrattenimento. Manuale di riabilitazione psichiatrica*. Milano: ETAS, p. 39-49.

Saraceno, B. (2023). *L'ultima lezione: trattare bene le persone* (4 settembre). In: https://www.conferenzasalutementale.it/2023/09/04/lultima-lezione-trattare-bene-le-persone-di-benedetto-saraceno/.

Shanks, V., Williams, J., Leamy, M., Bird, V.J., Le Boutillier, C. & Slade, M. (2013). Measures of Personal Recovery: A Systematic Review. *Psychiatric Services*, 64, p. 974-980.

Trenta, P. (2024). *La postura narrativa. I modi di essere della cura*. Roma: Castelvecchi

Vaccaro, A.G. & Mencacci, C. (2021). Recovery in psichiatria. *Psichiatria oggi*. 24, p. 99-114.

Wallstrom, R., Lindgren, E. & Gabrielsson (2021). "Don't abandon me": Young people's experiences of child and adolescent psychiatric inpatient care supporting recovery described in blogs. *International Journal of Mental Health Nursing*, 30, p. 117-125

WHO (2024), *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. Ginevra: World Health Organization.

WPA (2003). Igda. 8: Idiographic (Personalized) Diagnostic Formulation. *British Journal of Psychiatry,* 182 (Suppl. 45), p. 55-57.

SCRITTURE e PRATICHE

Rasa Valienė, Krzysztof Szadejko

L'attualità dell'antico concetto di "*kalokagathia*" nell'educazione e nella comunicazione.

The relevance of the ancient concept "kalokagathia" in today's education and communication.

ABSTRACT: L'obiettivo di questo articolo è dimostrare l'attualità del concetto di *kalokagathia* nell'educazione e nella comunicazione, esplorando brevemente la sua origine, lo sviluppo e l'importanza nella società contemporanea. L'articolo è suddiviso in tre sezioni: la prima descrive i valori della cultura greca, la seconda offre una panoramica della cultura romana e la terza confronta i valori classici e la loro applicazione nei contesti educativi, culturali e comunicativi moderni. Le principali conclusioni sottolineano che la *kalokagathia*, un antico concetto che enfatizza l'armonia fisica, intellettuale e morale, è un concetto fondamentale nell'educazione e comunicazione odierna. Infine, l'integrazione della *kalokagathia* con i valori culturali contemporanei è in grado di promuovere cambiamenti nella nostra cultura, incoraggiando la ricerca del bene e della bellezza esteriore ed interiore.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to demonstrate the relevance of the concept of kalokagathia in education and communication by briefly exploring its origin, development and relevance in contemporary society. The article is divided into three sections: the first describes the values of Greek culture, the second provides an overview of Roman culture, and the third compares classical values and their application in modern educational, cultural and communicative contexts. The main conclusions highlight that kalokagathia, an ancient concept emphasising physical, intellectual and moral harmony, is a fundamental concept in education and communication today. Finally, the integration of kalokagathia with contemporary cultural values is able to promote changes in our culture, encouraging the pursuit of goodness, and outer and inner beauty.

SOMMARIO: Introduzione - 1. Genesi, sviluppo e percezione del fenomeno della *kalokagathia* - 2. La rilevanza della *kalokagathia* nella società contemporanea - Conclusioni - Bibliografia

Introduzione

L'antico concetto di *kalokagathia*, valore fondamentale della cultura greca antica, gioca ancora un ruolo cruciale nel sistema di valori e nell'educazione delle culture moderne e occidentali. Inoltre, si può osservare un parallelo tra la *kalokagathia* e la teoria della persuasione retorica, che include appelli logici, etici ed estetici.

Il concetto di *kalokagathia* è studiato da molteplici prospettive, come la «filosofia, l'etica, l'estetica, la storia dell'arte, la letteratura e la medicina» (Dürrigl, 2002, p. 208), tuttavia manca una sufficiente letteratura scientifica e ricerca riguardante la ricostruzione, l'adattamento e l'influenza di questo concetto sulla cultura contemporanea. Studiosi di diverse discipline tendono a concentrarsi su singoli aspetti, la maggior parte delle fonti sottolinea l'eccellenza esteriore, cioè l'importanza della perfezione fisica (si veda soprattutto Chaiken, 1979; Weiler, 2002; Varga, 2005; Ozanne, Liu & Mattila, 2019). Altri ricercatori, invece, mettono in evidenza i valori etici e la formazione morale degli individui (si veda soprattutto Dürrigl, 2002; Petrochilos, 2002; Dombrowski, 2009; Popescu, 2010; Juzefovič, 2011; Bonasio, 2020). Inoltre, sono rari gli studi che associano l'ideale onnicomprensivo della *kalokagathia* all'immagine di un moderno educatore, comunicatore o leader nella società contemporanea. Pertanto, l'obiettivo di questo articolo è di volgere uno sguardo alle radici della cultura e della scienza classica, della filosofia, della letteratura e dell'arte, per esplorare le fasi della genesi della *kalokagathia* e la sua rilevanza per l'educazione e la comunicazione odierne.

L'articolo è suddiviso in tre sezioni. La prima parte presenta i valori culturali greci, basandosi sui testi di Platone e Aristotele e analizza diversi aspetti della *kalokagathia* in relazione all'educazione e all'arte. La seconda parte esamina come il concetto di *kalokagathia* è stato recepito nella cultura romana. Infine, la terza parte mette in luce la trasformazione del fenomeno della *kalokagathia* nella cultura moderna e la sua importanza nel processo di comunicazione.

1. Genesi, sviluppo e percezione del fenomeno della *kalokagathia*

1.1. Il concetto di kalokagathia nella filosofia, nell'arte e nell'educazione greca

Come molte altre conquiste culturali e scientifiche della società occidentale, il concetto di *kalokagathia* ha avuto origine nell'antichità. Le culture occidentali, influenzate dalla cultura greca, hanno ampliato questo concetto, adottando la mentalità e i valori greci come armonia (Aristotele, Il trattato sull'economia, libro 3, sez. 4), simmetria (Aristotele, Politica, 2007, libro 5, sez. 1302b), disciplina (Aristotele, Etica

Nicomachea, 2000, libro 10, cap. 9), (Aristotele, Politica, 2007, libro 5, sez. 1310a), l'ordine e la proporzione (Aristotele, Metafisica, 2000, libro 13, sez. 1078a 37), (Raffa, 2024). In modo più specifico, come sottolineato da Jaeger, il fattore vitale τό καλόν[5] (to kalòn) era ricercato come ideale determinante (Jaeger, 1965).

L'antico concetto di *kalokagathia*, che unisce bontà e bellezza, ha avuto origine nell'antica Grecia. Inizialmente, questo concetto era legato ai valori estetici di un individuo, come la bellezza, l'armonia del corpo e l'attrattiva fisica. Successivamente, è stato associato ad altri valori morali personali, tra cui bontà, coraggio, saggezza, giustizia, utilità, ammirazione e dignità (Dover, 1994) (Donlan, 1973), (Riegel, 2014). Il termine καλοκαγαθία, che significa "bontà e nobiltà di carattere", era composto da due elementi: καλός (*kalòs*), che indica bellezza, armonia, grazia, eccellenza e attrattiva nell'aspetto fisico, e ἀγαθός (*agatos*), che significa buono, decoroso, perfetto e giusto nelle virtù e nelle qualità morali (Petrochilos, 2002).

Secondo Wolt, se una persona che è semplicemente buona può essere considerata virtuosa, allora colui che è *kalokagathos* è al massimo grado virtuoso, possedendo una virtù perfetta e completa (Wolt, 2022). Questo concetto, che utilizza la congiunzione καὶ per sottolineare la dualità del bello e del buono, è stato originariamente sviluppato durante il periodo Arcaico per descrivere sia la bellezza fisica che le qualità interiori di un individuo (Pascal, 2018). Secondo Dover, il concetto di *kalokagathia* si riferiva a persone, oggetti o opere d'arte che mostravano una distinzione tra corpo e anima, dove *kalòs* rappresentava l'aspetto esteriore anziché l'essenza interiore. In questo contesto, il termine poteva indicare una persona di classe sociale alta, caratterizzata da ricchezza, prestigio, generazioni di antenati illustri, elevata istruzione e cultura, abbigliamento appropriato, oltre che da una salute fisica ottimale, un corpo ben allenato e disciplinato nelle arti della guerra, del combattimento e della danza (Dover, 1994)

Omero lodava la bellezza sia esteriore che interiore degli dèi greci nelle sue epopee, raffigurandoli come esseri perfettamente belli. Nell'antichità, solo le famiglie aristocratiche che potevano vantare una discendenza divina erano caratterizzate da una bellezza che si distingueva per la loro eccellente postura, aspetto nobile, eloquenza, maestria e altre qualità ammirabili. Queste persone erano viste come un modello di armonia ed equilibrio, incarnando l'ideale della *kalokagathia*. Zeus stesso veniva chiamato *kalokagathos* nelle iscrizioni greche, ma questo concetto di bellezza era in seguito associato ai rappresentanti maschili e ai cittadini (Weiler, 2002).

Pertanto, la *kalokagathia* non si limitava solo agli aspetti estetici e morali, ma includeva anche dimensioni sociali (Dürrigl, 2002). Si riteneva che una persona bella

[5] τὸ καλόν = il bene.

fosse automaticamente una brava persona, e viceversa. Questa associazione tra bellezza e virtù portò alla condanna di Socrate per accuse simili, poiché non poteva vantarsi di essere attraente (Gunderson, 2009) (Juzefovič, 2011). Nell'arte antica, pittori e scultori proclamavano l'unità tra bellezza fisica e spirituale. Le statue di giovani uomini (κοῦροι) come il Discobolo di Myron e il Doryphorus di Polycletus rappresentavano l'armonia tra corpo, anima e mente. Queste opere, con la loro simmetria e proporzioni perfette, incarnavano l'ideale della *kalokagathia* (Weiler, 2002), (Reid, A Gentleman or a Philosopher?: Xenophon vs. Aristotle on Kalokagathia, 2022).

I sofisti furono i primi a esaminare il concetto di bellezza. Alcuni sofisti affermarono che "bello" era la qualità di ogni cosa utile e che soddisfa il suo scopo, ad esempio, gli occhi più belli sono quelli che vedono meglio (Juzefovič, 2011). Questa teoria, tuttavia, sembra limitata, poiché non fornisce risposte esaustive riguardo ai criteri di bellezza. Secondo Donlan, il concetto di *kalokagathia* si applicava sia agli uomini che alle donne (Donlan, 1973). Le virtù, ἀρετή (aretè), che sono strettamente connesse alla bontà, ἀγαθόν (agaton), come la bellezza, la moralità e la prudenza domestica, nonché l'eleganza, erano caratteristiche delle donne, mentre gli uomini erano valutati per la loro eccellenza intellettuale e fisica (Jaeger, 1965). Secondo Socrate, la *kalokagathia* era vista come la ricerca di un'educazione adeguata, ma allo stesso tempo era comunemente applicata ai gentiluomini, l'élite della società (Jaeger, 1965) (Aleknienė, 2019). In aggiunta, questa visione aristocratica del *kalos kagathos* spesso collegava la virtù morale a qualità ereditarie come la ricchezza, la nascita in una famiglia aristocratica e l'aspetto fisico (Reid, A Gentleman or a Philosopher?: Xenophon vs. Aristotle on Kalokagathia, 2022). Senofonte[6] nel libro "Memorabilia" (III, 5, 19) criticava i fanti e i cavalieri, che all'epoca erano scelti dai cittadini per il loro buon carattere, affermando che, in realtà, erano quelli più insubordinati, e che invece si sarebbero dovuti distinguere per la loro *kalokagathia* (Senofonte, 1989). Inoltre, Senofonte riferisce che il suo maestro Socrate riteneva che un vero *kalokagathos* è un uomo con un'anima giusta, che sa cosa è pio e cosa non lo è, cosa è bello e cosa è brutto, cosa è giusto e cosa è sbagliato, e che conosce altre cose relative alla moralità della vita civile, e coloro che non sanno questo dovrebbero essere chiamati schiavi. Socrate definisce *kalokagathia* come la ricerca di un'educazione corretta (Aleknienė, 2019), (Magee, 2018).

Durante il periodo arcaico[7], le qualità estetiche ed etiche del carattere erano principalmente legate alla nobiltà greca, ma nel periodo classico[8] sono state estese ai cittadini rispettabili della società e a coloro che si comportavano in modo esemplare

[6] Senofonte, alunno di Socrate (430-355 a.C.).

[7] Il periodo arcaico è compreso tra il 600 e il 480 a.C.

[8] Il periodo classico è compreso tra il 480 e il 323 a.C.

(Petrochilos, 2002). Mentre a Sparta il concetto di bello e buono era diffuso tra i soldati perfetti, ad Atene era esteso ai cittadini ideali (Nikityuk, 2019).

Va notato che il rapporto tra bellezza e morale non è mai stato stabile, e durante il periodo dal primo al tardo ellenismo[9], con la predominanza assoluta della bellezza sull'etica, il ruolo di questo rapporto nell'interpretazione e nella valutazione dell'arte non è mai stato chiaro (Milevska, 2020).

Nella società antica l'ideale della *kalokagathia* divenne rilevante non solo per lo sport e la forma fisica, l'arte e la filosofia, ma anche per la vita quotidiana dei cittadini. In particolare, il concetto di *kalokagathia* come unione di bontà e bellezza è stato sviluppato dal filosofo greco Platone. Il simbolo di questa armonia era rappresentato da un giovane con una corona di fiori in testa che si distingueva dagli altri non solo per la sua forma fisica e bellezza, ma anche per la sua nobiltà di spirito, la *kalokagathia* (Platone, Liside, 1998, Lis. 207 a), [cfr. anche (Weiler, 2002)]. Platone trattava la bellezza come bontà, la bontà come bellezza: λέγω γὰρ τἀγαθὸν καλὸν εἶναι: σὺ δ᾽ οὐκ οἴει – Ritengo che ciò che è buono, sia bello. Non lo pensi anche tu? (Platone, 1998, Lis. 216 d). Secondo il filosofo ciò che è buono è benefico, giusto ed è anche strettamente legato a concetti matematici come misura e proporzione (Platone, Simposio, 2014, Sim. 201) (Platone, Il Timeo, 2009, Tim. 87 c) (Platone, Liside, 1998, Lis. 216) (Platone, La Repubblica, 2007, La Rep. 457 b).

Secondo Aristotele, la distinzione tra bontà e bellezza risiede nella necessità di un contesto d'azione (πρᾶξις). Mentre tutti i beni sono desiderabili, il bello e il buono (*kalon kagathon*), e il semplicemente buono (*agathon*), non sono solo apprezzabili di per sé, ma sono anche ciò che ispira azioni lodevoli (Aristotele, Etica Eudemia, 1999, 1248b), (Reid, 2022). Inoltre, la *kalokagathia* viene considerata una virtù perfetta da Aristotele, ottenuta non tramite il proprio status sociale, ma attraverso l'educazione attiva anziché l'ereditarietà passiva. Questa concezione associa il concetto di bellezza (καλὸν) non solo alla *kalokagathia*, ma anche all'eudaimonia (Reid, A Gentleman or a Philosopher?: Xenophon vs. Aristotle on Kalokagathia, 2022). Aristotele descrive la *kalokagathia* come una virtù perfetta nel libro Etica Eudemia (1249a): Ἔστιν οὖν καλοκἀγαθία ἀρετὴ τέλειος - la *kalokagathia* è la virtù perfetta (Aristotele, Etica Eudemia, 1249a), (Wolt, 2022).

Il termine καλός ha avuto una vasta gamma di significati, tra cui "bello", "fine" e "nobile", con l'importante distinzione che la bontà può essere rivolta a una persona specifica, mentre la bellezza è più generica e può essere apprezzata da chiunque (Riegel, 2011). Nel corso del tempo la percezione della *kalokagathia* si è evoluta fino a incarnare l'armoniosa combinazione degli aspetti fisici, intellettuali e morali dell'essere

[9] Il periodo dal primo al tardo ellenismo è compreso tra il 323 e il 131 a.C.

umano, anche se in epoche diverse questo termine ha assunto connotazioni diverse. Come osservava Postiglione, il termine καλόν (*kalòn*) includeva l'appagamento visivo e uditivo, così come ciò che era gradevole per la sua forma, e poteva anche riferirsi a oggetti e qualità dell'anima (Postiglione & Leyh, 2019). Saffo[10] affermava in una delle sue poesie, che avere la bellezza significava possedere solo quella, mentre possedere la bontà significava essere belli sotto ogni aspetto (Saffo, 1987). Tuttavia, uno dei più famosi poeti dell'epoca, Omero[11], raramente utilizzava il termine καλόν nelle sue opere (Postiglione & Leyh, 2019).

I Greci credevano che la robustezza fisica di un uomo fosse direttamente legata alla sua ricerca morale e intellettuale (Fornari, 2021). Per questo motivo, le qualità fisiche e intellettuali venivano coltivate nei ginnasi, dove l'istruzione includeva insegnamenti di danza e musica (Varga, 2005). L'attribuzione di valori esterni a quelli interni è stata introdotta dai leader delle società patriarcali (Weiler, 2002). Inoltre, i Greci apprezzavano l'allenamento per il piacere estetico che derivava dallo sport. Il pubblico, inoltre, ammirava i corpi forti e muscolosi degli atleti e i loro movimenti. In sintesi, i Greci insegnavano ad allenare non solo il corpo, ma anche la mente e l'anima, rimanendo pionieri nella filosofia e nell'istruzione. Le città greche, soprattutto Sparta, erano conosciute per la loro disciplina militare; i giovani venivano addestrati all'uso delle armi e alla lotta, così come ad altri combattimenti non armati (Egbekpalu, 2021) (Nikityuk, 2019). Gli approcci educativi hanno formato la *kalokagathia* e hanno definito la visione del mondo greco con i suoi valori e obiettivi, che sono stati successivamente ereditati dai Romani e trasferiti alla civiltà europea.

---

[10] Saffo era una poetessa greca del periodo arcaico, vissuta nell'isola di Lesbo intorno al VII secolo a.C. Le sue poesie erano molto apprezzate durante il periodo ellenistico e sono state considerate tra le più grandi opere della letteratura greca antica. Saffo è nota per i suoi componimenti lirici incentrati sull'amore e sul desiderio, che esplorano le emozioni umane in modo profondo e delicato.

[11] Omero era considerato un poeta epico e mitico della tradizione greca. Le sue opere principali, l'Iliade e l'Odissea, erano ampiamente conosciute e rispettate come fondamentali per la letteratura e la cultura greca. Non è possibile determinare con esattezza quando sia vissuto Omero, in quanto non esistono prove concrete della sua esistenza storica. Si ritiene che abbia vissuto tra il IX e l'VIII secolo a.C., ma alcune teorie suggeriscono che potrebbe essere esistito anche in periodi precedenti. Durante tutta l'epoca ellenistica, l'influenza di Omero era molto forte e le sue opere continuavano a essere studiate e rielaborate dai poeti e filosofi.

1.2. La percezione della kalokagathia nel mondo romano

Secondo Weiler, esistono prove sufficienti che dimostrano che l'ideale della *kalokagathia* serviva come strumento per escludere non cittadini, gruppi etnici e sociali, e poteva essere comune non solo ai Greci, ma anche ai Romani (Weiler, 2002). Si può supporre che il fenomeno della *kalokagathia* nel mondo romano fosse principalmente legato alla longevità e al benessere. Così, con un detto spesso citato (Satira 10, 355-356), il famoso poeta romano Giovenale esprimeva l'idea di pregare per la buona salute: *orandum est ut sit mens sana in corpore sano* - si dovrebbe pregare per un'anima sana / mente in un corpo sano (Giovenale, 2013) (Young, 2005, p. 33). Inoltre, i Romani prestavano grande attenzione alla forma fisica e apprezzavano un corpo atletico, forte e allenato. Così, l'Impero romano e gli antichi romani cercavano l'ideale della *kalokagathia* quotidiana rilassando il corpo e l'anima in speciali procedure di rilassamento al thermos, dove lo status sociale, l'origine, la ricchezza o l'età non avevano alcuna influenza e potevano trascorrere il loro *otium* impegnandosi nell'educazione morale e nella filosofia. Si può quindi ipotizzare che gli abitanti del mondo antico disponessero di un ambiente confortevole e delle infrastrutture necessarie per sviluppare le qualità morali, intellettuali e fisiche (Reid, 2020).

Gli artisti romani, a differenza di quelli greci che apprezzavano un corpo forte, sano e ben allenato, non avevano timore di raffigurare forme reali, sproporzionate, asimmetriche e composizioni irregolari.

È noto inoltre che i cittadini romani possedessero uno stile di vita ancestrale, che includeva:

- costumi e valori– *mores maiorum* (Cicero, Le Filippiche, 2003, *Phil.* 10, 20), (Cicero, L'Orazione "Pro Sestio", 1955, *Sest*. 98), (Livio [Publio Livio Druso Claudio Tito], 1950, *Liv.* 1, 17 - 1, 18);
- disciplina - *disciplina* (Livio, 1948, *Liv.* 3, 32; 38, 17), (Cicero, Processo a un re [Pro rege Deiotaro], 1997, *Deiot.* 28), (Cicero, Opere Retoriche. Volume primo: De Oratore, Brutus, Orator, 1970, *Brut.* 31, 117);
- dignità – *dignitas* (Cicero, Le Filippiche, 2003, *Phil.* 10, 20), (Cicero, Pro Sexto Roscio Amerino oratio, 1936, *S. Rosc.* 12.33), (Suetone [Caius Suetonius Tranquillus], 1706, *Cal.* 41);
- dovere - *pietas* (Cicero, De natura deorum, 1994, *De nat.* 23, 3 – 4), (Cicero, De Republica, 1997, *Rep.* 1, 2, 2), (Virgilio [Publius Vergilius Maro], 2017, *Eneide* 1, 10), (Ovidio [Publius Ovidius Naso], 2023, *Ep. Sapph.* 1, 85);
- capacità di mantenere la parola – *fides* (Virgilio [Publius Vergilius Maro], 2017) (Verg. *Eneide* 2, 143; 4, 12);
- laboriosità - *labor* (Plinio [Gaius Plinius Caecilius Secundus], 2012, *Ep*. 9, 14);

- operosità – *industria* (Livio [Publio Livio Druso Claudio Tito], 1950, *Ab urbe* 23, 14. 1);
- consumo moderato – *parsimonia* (Cicero, M. Tvlli Ciceronis Orationes: Divinatio in Q. Caecilivm., In C. Verrem, 1917, *Ver*. 2, 2, 3), (Cicero, De Officiis, 1913, *De Off.* 2, 24, 87);
- fermezza - *constantia* (Seneca, 1992, *De Const*.).

Caratteristiche come la disciplina, sia in guerra che in pace, erano considerate un requisito fondamentale per la vita sociale. Le questioni familiari venivano affrontate in modo rigoroso e incondizionato secondo la volontà del padre di famiglia (*pater familias*). Per di più, la dignità e la serietà erano espresse da un atteggiamento disciplinato nei confronti del lavoro, delle relazioni con gli altri. Se in Grecia, ogni cittadino greco era solito onorare gli dei e i genitori e rispettare gli stranieri, a Roma, allo stesso modo, ogni cittadino romano doveva rispettare gli dei, i genitori e la patria (pietas) (Jaeger, 1965). Mantenere la parola data era un principio importante per i Romani. Il lusso non era considerato una priorità o un vantaggio. La ricchezza, comunque, era legittima quando era accompagnata dal desiderio di accumulare capitale sociale e culturale. Infine, la semplicità, l'amore per la moderazione, il rigore e la sobrietà erano considerati caratteristiche positive della società. In sintesi, il duro lavoro e la diligenza, la capacità di svolgere compiti professionali con precisione e responsabilità e tutta una serie di valori citati sopra, erano coltivati e auspicabili nella vita di ogni cittadino romano (Carlà-Uhink, 2022).

1.3. Kalokagathia tra i valori culturali dell'antichità

In confronto all'Oriente, gli antichi greci godevano di una grande libertà di espressione delle proprie idee e valori. I cinici, con la loro convinzione che la natura fosse ciò che è bello, rappresentavano una sfida per la società dell'epoca. Un esempio di questo pensiero è rappresentato dalla vita del filosofo Diogene, che disprezzava il lusso. Anche se Diogene non dava importanza all'aspetto esteriore, un passaggio[12]

[12] Un'evidente correlazione tra valori materiali e spirituali si riflette nel passo di Plutarco su Alessandro: Una volta Alessandro Magno chiese al filosofo Diogene, che viveva in una botte, cosa avrebbe voluto avere. Alessandro aveva promesso di esaudire ogni suo desiderio. Diogene desiderava solo una cosa: non voleva che Alessandro bloccasse il sole. Quando Alessandro lo seppe, rispose che se non fosse stato Alessandro, sarebbe stato Diogene. (Alessandro Magno, «*cum aliquando Corinthi esset, ad Diogenem venit eumque interrogavit: "Quid optas, Diogenes? Faciam, quidquid volueris". Tum ille: "Opto, - inquit, - ne solem mihi intercipias". Quo audito, Alessandro esclamavisse dicitur: "Nisi Alexander essem, Diogenes esse vellem".*» (Plutarchus, 1969, p. 182). Diogene, che trascurava la bellezza del corpo, può essere valutato come un esempio parziale. Inoltre, i Cinici dell'epoca

presentato da Plutarco (Plutarchus, 1969) mostra che la ricchezza e il lusso non erano considerati virtuosi, ma piuttosto la conoscenza del mondo e il pensiero erano più significativi. Nell'antichità, le categorie estetiche ed etiche avevano un ruolo fondamentale, con la *kalokagathia* rappresentante la ricerca di una vita virtuosa e felice (Bonasio, 2022), (Bonasio, 2020). Durante il Medioevo, il cristianesimo ha messo in secondo piano il corpo concentrandosi sull'anima (Young, 2005), mentre il Rinascimento e l'Illuminismo hanno portato ad una separazione totale tra anima e corpo (Кобзєва, 2018).

2. La rilevanza della *kalokagathia* nella società contemporanea

2.1. La kalokagathia nella cultura odierna: ansie e sfide

L'importanza della *kalokagathia* può essere valutata confrontando le realtà dell'antichità e quelle del XXI secolo, concentrandosi su come siano cambiate le percezioni dei valori dei membri della società moderna e la loro visione del mondo nei confronti della cultura. Principalmente, i membri della società contemporanea scelgono di coltivare una parte della loro essenza: estetica esteriore. Secondo le ricerche fatte da alcuni studiosi moderni come Gordon L. Patzer (2012), Steven W. Gangestad e Gary J. Scheyd (2005), e Satoshi Kanazawa (2011), la tendenza a migliorare le caratteristiche esteriori prevale per motivi pratici: si ritiene che i membri attraenti della società moderna abbiano più successo nelle comunicazioni interpersonali e professionali - sono in grado di attirare più clienti, condurre più transazioni commerciali o aumentare il numero di vendite.

È davvero affascinante osservare come nel contesto odierno ci sia una sempre più evidente tendenza a dare un'enorme importanza esclusivamente al benessere fisico, spesso trascurando completamente lo sviluppo e la cura della mente e dell'anima. Come ha affermato Varga nel suo studio del 2005, ci troviamo di fronte a un vero e proprio squilibrio nel modo in cui viene concepita l'educazione che riceviamo. Non possiamo limitarci a concentrarci esclusivamente sul nostro aspetto fisico, trascurando il nostro benessere mentale ed equilibrio interiore. Dobbiamo imparare a prendere cura di noi stessi a livello globale, cercando l'equilibrio tra le diverse dimensioni della nostra esistenza. In passato, i nostri predecessori erano mossi da una profonda consapevolezza e cercavano costantemente di mantenere un delicato

---

scioccavano la società con il loro principio secondo cui tutto ciò che è naturale è bello, persino la soddisfazione dei bisogni fisiologici in pubblico non può essere considerata vergognosa.

equilibrio tra lo sviluppo intellettuale, spirituale e fisico, riconoscendo che tale armonia era l'essenza stessa del loro stile di vita (Varga, 2005). L'educazione è un aspetto cruciale per lo sviluppo di un individuo e gioca un ruolo fondamentale nella creazione di una società equilibrata e armoniosa. Non possiamo pensare di formare persone complete e mature se ci concentriamo solo sull'aspetto esteriore del nostro corpo. La sfida educativa che si presenta oggi, nell'epoca dei cellulari e delle palestre è investire tempo ed energie nella cura della mente e dell'anima, offrendo opportunità di sviluppo integrale: fisico, psicologico, sociale, culturale, esistenziale e spirituale (Szadejko, 2020).

2.2. La kalokagathia come prerequisito per una comunicazione efficace

Il concetto di *kalokagathia*, emerso nel pensiero platonico, trova riscontro nei processi comunicativi attuali. I principi retorici della tradizione classica, proposti dai sofisti come Protagora, Gorgia e Prodico, e successivamente dai retori come Isocrate, Aristotele e Cicerone, sono considerati requisiti fondamentali per una comunicazione efficace. Di conseguenza, un discorso pubblico viene ritenuto efficace solo se presenta le qualità intellettuali, morali e di sensibilità dell'oratore, ossia si caratterizza per l'integrità degli elementi logici, etici e passionali (λόγος - *logos*, έθος - *êthos* e πάθος - *pàthos*) (Juzefovič, 2011).

Ogni individuo moderno è coinvolto in varie forme di comunicazione (verbale o non verbale), contesti (personali o formali) e obiettivi (persuasivi, accattivanti o informativi). Secondo Patzer è necessario valorizzare sempre più la *kalokagathia* nelle moderne forme di comunicazione (Patzer, 2012). La capacità di comunicare secondo modelli e regole logiche, etiche e passionali, esercitati quotidianamente, favorisce la sua eccellenza ed efficacia. Le tre categorie retoriche, logos *êthos* e *pàthos* dimostrano che la bellezza della dialettica è sfruttata per convincere l'interlocutore, coinvolgendo intelletto, etica e passione. Il concetto di *kalokagathia* rappresenta qui un triangolo retorico di cui ogni oratore/educatore dovrebbe essere in possesso se desidera essere efficace nella comunicazione.

Nella pratica della comunicazione efficace, l'applicazione delle regole, dei principi e dei canoni della retorica classica, sia nel discorso pubblico che nell'oratore stesso, occupa un ruolo di rilievo. Un discorso pubblico chiaro, corretto e appropriato è quindi un riflesso della cultura, dell'intelletto e dello spirito dell'oratore. Senza dubbio, i principi fondamentali della retorica sono importanti in ogni forma di comunicazione parlata o scritta, in qualsiasi discorso pubblico, indipendentemente dal contesto - tempo, luogo e audience. Allo stesso modo, sono altrettanto importanti i principi, che riguardano non solo la forma, la struttura o l'esecuzione della comunicazione, ma anche la personalità dell'oratore, i suoi valori spirituali ed esterni.

Ci si riferisce qui all'unità tra mente, spirito e corpo, che permea la società attuale e diventa sempre più rilevante nella vita di tutti.

Mentre il concetto di *kalokagathia* è in rinascita e acquisisce sempre maggior importanza nella vita dei leader moderni, esso è teoricamente unito all'etica e all'estetica (Juzefovič, 2011) (Dürrigl, 2002) ed è naturalmente collegato alla retorica e alla comunicazione.

2.3. Kalokagathia nella società moderna: risultati delle ricerche sull'importanza dell'attrattiva fisica e della persuasione

Nonostante le ricerche dimostrino che l'antico concetto è ancora rilevante, alcuni studi condotti sull'importanza delle caratteristiche estetiche dell'individuo hanno prodotto conclusioni interessanti. Lo psicologo e ricercatore americano Karl Wuensch (Wuensch, Castellow, & Moore, Effects of Defendant Attractiveness and Type of Crime on Juridic Judgment, 1991), (Moore, Wuensch, Hedges, & Castellow, 1994), (Wuensch & Moore, 2004) ha condotto una serie di studi dove ha dimostrato che le persone di bell'aspetto vengono giudicate favorevolmente nei tribunali, sia nelle cause penali che in quelle civili. Ha dimostrato anche che le persone attraenti sono percepite come affidabili, oneste, intelligenti, calorose e amichevoli, mentre le persone meno attraenti vengono connotate come pigre, litigiose e disoneste. Secondo lo studioso, le persone tendono a pensare che chi è bello è anche buono (Wuensch & et al. 1991, 1994). Inoltre, Dion e i suoi colleghi sostengono che essere attraenti offre maggiori opportunità per una vita sociale e professionale soddisfacente, anche per coloro che non si considerano attraenti (Dion, Berscheid, & Walster, 1972).

In base alle altre ricerche, condotte per valutare l'attrattiva fisica e il potere persuasivo dei comunicatori, è stato rivelato che le persone attraenti possono essere più persuasive di quelle non attraenti, in parte perché possiedono caratteristiche che le rendono comunicatori più efficaci (Chaiken, 1979). Come afferma anche Patzer, l'aspetto del comunicatore è il primo e più evidente elemento osservato in quasi tutte le comunicazioni visive, quindi l'aspetto esteriore è una componente importante della comunicazione di successo (Patzer, 2012). Secondo lo studio condotto da Ülkü Demirdogen, per valutare la credibilità di una persona, si può concludere che gli individui attraenti sono più affidabili di quelli non attraenti, anche se in contesti formali o professionali non sono solo i criteri di bellezza a giocare un ruolo, ma anche la capacità di argomentare o persuadere gli altri (Demirdöğen, 2010). Come si può notare, le fonti dimostrano che l'antico concetto *kalokagathia* è ancora attuale e rilevante. Sarebbe estremamente intrigante esplorare come questo concetto possa essere valutato

dalla comunità accademica, durante i dibattiti e altre iniziative di divulgazione scientifica.

Nella società odierna, sia le persone comuni che i leader sono spesso inclini, senza rendersene conto, a scegliere tra coltivare l'aspetto intellettuale o quello fisico, trascurando spesso lo sviluppo della dimensione spirituale[13]. Attualmente sono pochi quelli che riescono a combinare in modo armonico le qualità fisiche, spirituali e intellettuali, aspetti logici, etici e passionali nella propria esistenza, come invece avveniva nelle epoche precedenti. Per apprezzare appieno i veri valori nel corso di questo nuovo secolo, è importante auto-educarsi ed educare i giovani ad una mentalità orientata alla bellezza e all'armonia, che valorizzi non solo l'aspetto fisico ma anche le qualità interiori della persona. La *kalokagathia*, rappresenta proprio questa filosofia che pone al centro dell'educazione la formazione di individui completi, in cui la bellezza interiore e esteriore vengono equamente apprezzate. La sintesi di caratteristiche fisiche, intellettuali e morali, era considerata un valore fondamentale nella cultura antica, e costituisce ancora un obiettivo da perseguire nella società contemporanea. I principali filosofi greci insegnavano a coltivare non solo il corpo, ma anche l'anima e la mente. Anche nella cultura romana, la credenza nella simbiosi corpo-mente-anima era centrale. Con il passaggio di mentalità avvenuto all'inizio del XX secolo, è importante mantenere vivo l'ideale di *kalokagathia* come ponte non solo tra corpo e mente, ma anche tra intelletto e spirito (Sesemann, 2010)[14].

Conclusioni

Siamo fermamente convinti che il concetto *kalokagathia* sia ancora attuale e rilevante, e che dovrebbe essere promosso in tutte le forme dell'educazione e dell'istruzione. Perché, ancora oggi, si dovrebbe valorizzare il concetto di *kalokagathia* nell'educazione e nella formazione delle persone? Valorizzare questo concetto significa insegnare le persone a coltivare non solo le abilità intellettuali e le competenze, ma anche il carattere e la moralità. La *kalokagathia* può contribuire a promuovere valori etici

[13] Per la dimensione spirituale intendiamo una sfera intrinsecamente umana, in cui l'individuo persegue il proprio progetto di vita, fondato sui valori etici, e mentre lo realizza, trascende da sé stesso scoprendo il senso e il significato della propria esistenza.

[14] Vasilij Sesemann (1884-1963), è un filosofo baltico radicato nei classici e influenzato, ma non dominato, da Kant, Herder, Bergson, Husserl e Lossky. È stato uno studioso di prim'ordine nei campi dell'estetica, dell'epistemologia, della logica e della storia della filosofia. Sesemann è ancora relativamente sconosciuto a livello internazionale perché ha scritto soprattutto in lituano e alcune delle sue numerose opere sono state tradotte solo ora in inglese.

fondamentali come l'onestà, la giustizia, la solidarietà e il rispetto per gli altri e così può aiutarci a formare individui più completi ed equilibrati, in grado di affrontare le sfide della vita con maggiore resilienza e consapevolezza.

Nell'attuale società occidentale, orientata al successo materiale, l'ideale della *kalokagathia* può rappresentare una valida alternativa al pensiero comune, come forma di un invito a riflettere su cosa sia veramente importante nella vita. La *kalokagathia*, rappresenta una "antica-nuova" chiave dell'educazione utile non solo ai genitori, educatori, docenti, ma anche ai leader contemporanei che dovrebbero essere consapevoli della sua influenza positiva sulla società.

In definitiva, l'ideale della *kalokagathia* si configura come una guida indispensabile per coloro che desiderano avere un'impronta positiva nella società attraverso l'educazione. In questo modo, le virtù classiche, legate ai valori contemporanei, possono modificare il pensiero consolidato e favorire lo sviluppo dell'eccellenza intellettuale, morale ed estetica nella cultura attuale.

Bibliografia

Aleknienė, T. (2019). *Platonas. Gorgijas.* Vilnius: Žara.

Aristotele. (1967). *Il trattato sull'economia (Oeconomica).* Bari: Laterza.

Aristotele. (1998). *Poetica.* (G. Paduano, trad.) Bari: Laterza.

Aristotele. (1999). *Etica Eudemia.* (P. Donini, trad.) Roma-Bari: Laterza.

Aristotele. (2000). *Etica Nicomachea.* Milano: Bompiani.

Aristotele. (2000). *Metafisica.* (G. Real, a cura di) Milano: Bompiani.

Aristotele. (2007). *Politica.* (R. Laurenti, a cura di) Bari: Laterza.

Bonasio, G. (2020). Kalokagathia and the unity of the virtues in the EE (Eudemian Ethics). *Apeiron, 53*(1), pp. 27-57.

Bonasio, G. (2022). Complete Vitrue. In: G. Bonasio, i G. Bonasio (a cura di), *Investigating the Relationship Between Aristotle's Eudemian and Nicomachean Ethics* (pp. 172-188). London: Routledge.

Carlà-Uhink, F. (2022). Cicero, the Poor and Roman Rhetoric. In: F. Carlà-Uhink, L. Cecchet & C. Machado, *Poverty in Ancient Greece and Rome: Discourses and Realities* (pp. 166-183). London: Routledge.

Chaiken, J. (1979). Communicator Physical Attractiveness and Persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(8), pp. 1387–1397.

Cicero, M. T. (1913). *De Officiis.* Cambridge: Harvard University Press.

Cicero, M. T. (1917). *M. Tvlli Ciceronis Orationes: Divinatio in Q. Caecilivm., In C. Verrem.* (W. Peterson, a cura di) Oxford: Clarendoniano.

Cicero, M. T. (1936). *Pro Sexto Roscio Amerino oratio.* Torino: Paravia.

Cicero, M. T. (1955). *L'Orazione "Pro Sestio".* Milano: Carlo Signorelli Editore.

Cicero, M. T. (1970). *Opere Retoriche. Volume primo: De Oratore, Brutus, Orator.* (G. Norcio, a cura di) Milano: UTET.

Cicero, M. T. (1994). *De natura deorum.* (G. Scarpa, trad.) Torino: Avia Pervia.

Cicero, M. T. (1997). *De Republica.* (A. Nicotra, trad.) Torino: Avia Pervia.

Cicero, M. T. (1997). *Processo a un re [Pro rege Deiotaro].* (R. Dimundo, a cura di) Venezia: Marsilio.

Cicero, M. T. (2003). *Le Filippiche.* Milano: Rizzoli.

Demirdöğen, Ü. D. (2010). The roots of research in (political) persuasion: Ethos, pathos, logos and the Yale studies of persuasive communications. *International Journal of Social Inquiry, 3*(1), pp. 189-201.

Dion, K., Berscheid, E. & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology, 24*(3), pp. 285-290. doi: https://doi.org/10.1037/h0033731

Donlan, W. (1973). The Origin of Kalos kagaqos. *The American Journal of Philology, 94*(4), pp. 365-374.

Dover, K. J. (1994). *Greek popular morality in the time of Plato and Aristotle.* Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing.

Dürrigl, M. A. (2002). Kalokagathia–beauty is more than just external appearance. *Journal of cosmetic dermatology, 1*(4), pp. 208-210.

Egbekpalu, P. E. (2021). Aristotelian Concept of Happiness (Eudaimonia) and its Conative Role in Human Existence: A Critical Evaluation. *Conatus - Journal of Philosophy, 6*(2), pp. 75–86. doi: https://doi.org/10.12681/cjp.26924

Fornari, G. (2021). *Alle origini dell'Occidente: preistoria, antica Grecia, modernità.* Milano-Udine: Mimesis Edizioni.

Gangestad, W. S. i Scheyd, G. J. (2005). The Evolution of Human Physical Attractiveness. *Annual Review of Anthropology, 34*(1), pp. 523-548.

Giovenale, D. G. (2013). *Satire.* Milano: Feltrinelli.

Gunderson, E. (2009). *The Cambridge companion to ancient rhetoric.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jaeger, W. (1965). *Paideia: The Ideals of Greek Culture: Volume I. Archaic Greece: The Mind of Athens.* Oxford: Oxford University Press.

Juzefovič, A. (2011). Grožio ir kūrybinės komunikacijos samprata antikos filosofijoje. *Filosofija Sociologija, 22*, pp. 286–295.

Kanazawa, S. (2011). Intelligence and physical attractiveness. *Intelligence, 39*(1), pp. 7-14. doi: https://doi.org/10.1016/j.intell.2010.11.003

Livio [Publio Livio Druso Claudio Tito]. (1950). *Ab urbe condita. Tomus I. Libri I-V. + Tomus III. Libri XXI-XXV. + Tomus IV. Libri XXVI-XXX. + Tomus V. Libri XXXI-XXXV.* (R. Conway et al., a cura di) Oxford, UK: Oxoniensis.

Livio, T. (1948). *Ab urbe condita Liber 3.* (G. Berzero, a cura di) Torino: G.B. Paravia & C.

Magee, G. A. (2018). *Hegel and Ancient Philosophy: A Re-Examination.* New York: Routledge.

Milevska, S. (2020). The Return to Kalokagathia: Curating as Leverage in the Ongoing Dialogues between Aesthetics and Ethics. *Philosophies, 5*(4), pp. 29 (1-11). doi: https://doi.org/10.3390/philosophies5040029

Moore, C. H., Wuensch, K. L., Hedges, R. M. & Castellow, W. A. (1994). The effects of physical attractiveness and social desirability on judgments regarding a sexual harassment case. *Journal of Social Behavior & Personality, 9*(4), pp. 715–730.

Nikityuk, E. (2019). Kalokagathia: to a Question of an Image of the Ideal Person in Antiquity and During Modern Time. *Studia Antiqua et Archaeologica, 25*(2), pp. 429–442.

Ovidio [Publius Ovidius Naso]. (2023). *Epistulae ex Ponto. Lettere dal Ponto.* (L. Galasso, a cura di) Milano: Mondadori.

Pascal, A. M. (2018). *Narratives and the Role of Philosophy in Cross-Disciplinary. Studies: Emerging Research and Opportunities.* London: Regent's University London.

Patzer, G. L. (2012). *The physical attractiveness phenomena.* Berlin: Springer Science & Business Media.

Petrochilos, G. A. (2002). Kalokagathia: The ethical basis of Hellenic political economy and its influence from Plato to Ruskin and Seneca. *History of Political Economy, 34*(3), pp. 599-631.

Platone. (1998). *Liside.* (H. Krämer M. Lualdi, Redaktorzy & M. Lualdi, trad.) Milano: Rusconi Libri.

Platone. (2007). *La Repubblica.* (F. Sartori, a cura di) Laterza.

Platone. (2009). *Il Timeo.* (E. Piccolo, trad.) Napoli: Classici Latini e Greci Senecio.

Platone. (2014). *Simposio.* (M. Nucci, trad.) Torino: Einaudi.

Plinio [Gaius Plinius Caecilius Secundus]. (2012). *Epistulae: A Critical Edition.* (S. E. Stout, E. D. Seeber i R. B. Tottfies, a cura di) Whitefish (Montana, USA): Literary Licensing.

Plutarchus, L. M. (1969). *Rinktinės biografijos.* Vilnius: Vyturys.

Postiglione, E. & Leyh, T. (2019). The Concept of το καλόν from Western Greece to Aristotle. In: H. L. Reid, W. Wians, N. Pappas, C. Evangeliou, P. Gottlieb, M. Sekimura, . . . T. Leyh, *Looking at Beauty to Kalon in Western Greece: Selected Essays from the 2018 Symposium on the Heritage of Western Greece* (pp. 175-188). Siracusa: Parnassos Press - Fonte Aretusa.

Raffa, M. (2024). *Aristotele. Questioni di armonia. Problemi, libro XIX.* Firenze: Giunti Editore S.p.A./Bompiani.

Reid, H. L. (2020). The Athletic Aesthetic in Rome's Imperial Baths. *Estetica. Studi e Ricerche, X*(1), pp. 255-274.

Reid, H. L. (2022). A Gentleman or a Philosopher?: Xenophon vs. Aristotle on Kalokagathia. In: D. Konstan & D. Sider, *Philodorema: Essays in Greek and Roman Philosophy in Honor of Philip Mitsis içinde* (pp. 121-134). Siracusa: Parnassos Press–Fonte Aretusa. doi: https://doi.org/10.2307/j.ctv2fjwpqn.9

Riegel, N. (2014). Goodness And Beauty In Plato. *Achai* (12), pp. 147-158. doi: http://dx.doi.org/10.14195/1984--249X_12_15

Saffo. (1987). *Poesie.* (F. Ferrari, trad.) Milano: Rizzoli.

Seneca, L. A. (1992). *De constantia sapientis.* (R. Crescitelli, trad.) Torino: Avia Pervia.

Senofonte. (1989). *Memorabili.* (A. Santoni, trad.) Bologna: Rizzoli.

Sesemann, V. (2010). *Selected Papers.* Amsterdam: Rodopi.

Suetone [Caius Suetonius Tranquillus]. (1706). *De XII Cesaribus ex purgatus ab obscanitate et varie illustratus.* Rouen: Rotomagi, le Boullenger.

Szadejko, K. (2020). Il modello "biopsicosociale": verso un approccio integrale. *Teoria e prassi* (1), pp. 21-29.

Varga, I. (2005). The body-the new sacred? The body in hypermodernity. *Current sociology, 53*(2), strony 209-235.

Virgilio [Publius Vergilius Maro]. (2017). *Eneide.* (L. Canali, trad.) Milano: Mondadori.

Weiler, I. (2002). Inverted kalokagathia. *Slavery* & *Abolition, 23*(2), pp. 9-28.

Wolt, D. (2022). Phronêsis and Kalokagathia in Eudemian Ethics VIII.3. *Journal of the History of Philosophy, 60*(1), pp. 1-23. doi:https://doi.org/10.1353/hph.2022.0000

Wuensch, K. L. & Moore, C. H. (2004). Effects of physical attractiveness on evaluations of a male employee's allegation of sexual harassment by his female employer. *The Journal of Social Psychology, 144*(2), pp. 207-217.

Wuensch, K. L., Castellow, W. A. i Moore, C. H. (1991). Effects of Defendant Attractiveness and Type of Crime on Juridic Judgment. *Journal of Social Behavior and Personality, 6*(4), pp. 713-724.

Young, D. (2005). Mens sana in corpore sano? Body and mind in Ancient Greece. *The International Journal of the History of Sport, 22*(1), pp. 22-41.

Кобзєва, І. О. (2018). Калокагатія: гармонія категорій "душа" і "тіло". *Молодий вчений, 5*(2), pp. 464-467.

SCRITTURE e PRATICHE

A cura di:
Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione
«Giuseppe Toniolo»

ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO

FASCICOLO N. 1

ANNO 1 – 2025

Edito da:

Consulta libri*e*progetti
Via P. Saccani, 4 – 42122 Reggio Emilia

Comitato di Direzione:
Daniele Bisagni (Direttore Istituto), Marcello Neri, Daria Vellani,
Elisa Pellacani (Direttore responsabile). Lia Poggi (Coordinatore di redazione).

Progettazione grafica e impaginazione:
redazione rivista Istituto «G. Toniolo»

Contatti:
www.igtoniolo.it/scritture-e-pratiche
segreteriarivista@igtoniolo.it
059 71 126 17

Con il contributo di:

TECO
Sicurezza – Ambiente - Medicina del lavoro

Registrato al Tribunale di Modena: n. registro stampa 4/2025 - n. ruolo 1160/2025 - registrazione del 24/03/2025. Direttore responsabile: Elisa Pellacani