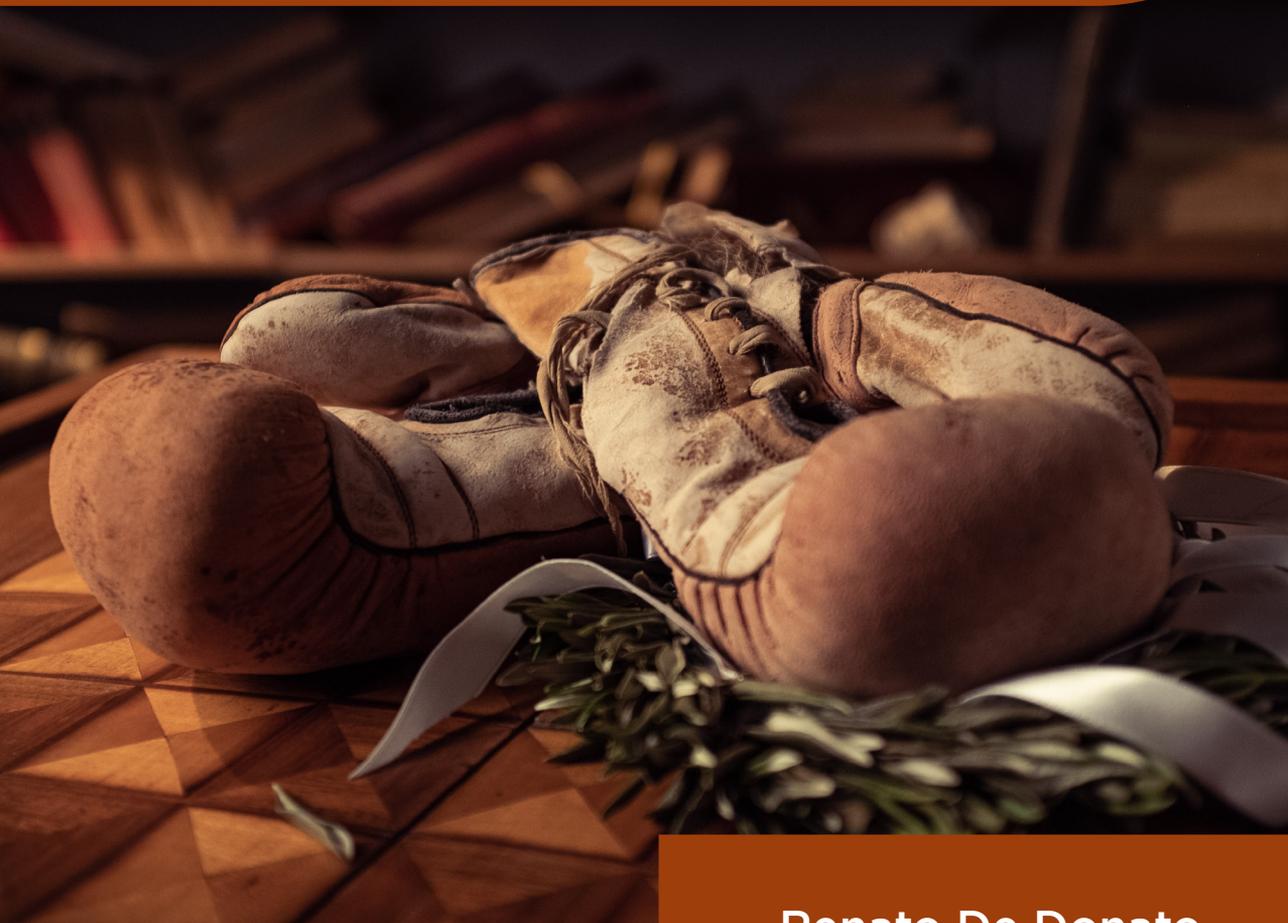


Gymnastēs

Pugilato tra metodologia e filosofia



Renato De Donato



Milano University Press

Renato De Donato

GYMNASTĒS
Pugilato tra metodologia e filosofia



Milano University Press

Gymnastēs. Pugilato tra metodologia e filosofia / Renato De Donato. Milano: Milano University Press, 2023.

ISBN 979-12-5510-052-2 (print)

ISBN 979-12-5510-053-9 (PDF)

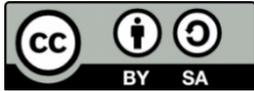
ISBN 979-12-5510-054-6 (EPub)

DOI 10.54103/milanoup.114

Questo volume e, in genere, quando non diversamente indicato, le pubblicazioni di Milano University Press sono sottoposti a un processo di revisione esterno sotto la responsabilità del Comitato editoriale e del Comitato Scientifico della casa editrice. Le opere pubblicate vengono valutate e approvate dal Comitato editoriale e devono essere conformi alla politica di revisione tra pari, al codice etico e alle misure antiplagio espressi nelle [Linee Guida per pubblicare su MilanoUP](#).

Le edizioni digitali dell'opera sono rilasciate con licenza Creative Commons Attribution 4.0 - CC-BY-SA, il cui testo integrale è disponibile all'URL:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



 Le edizioni digitali online sono pubblicate in Open Access su:
<https://libri.unimi.it/index.php/milanoup>.

© L'autore per il testo, 2023

© Milano University Press per la presente edizione

Pubblicato da:

Milano University Press

Via Festa del Perdono 7 – 20122 Milano

Sito web: <https://milanoup.unimi.it>

e-mail: redazione.milanoup@unimi.it

L'edizione cartacea del volume può essere ordinata in tutte le librerie fisiche e online ed è distribuita da Ledizioni (www.ledizioni.it)

Sommario

Prefazione dell'autore	7
Capitolo 1.	
Il ruolo sociale dello sport dal periodo greco classico all'età romana	9
1.1 La funzione pedagogica dello sport nel periodo delle prime Olimpiadi	9
1.2 Professionalizzazione e politicizzazione dello sport tra l'età classica e quella ellenistica: le conseguenze socio-culturali	12
1.3 Il significato e il valore dello sport a Roma	19
1.4 L'approccio riduzionista allo sport in epoca romana	21
1.5 Il dibattito contemporaneo	25
Capitolo 2.	
La formazione della personalità attraverso la pratica sportiva	29
2.1 Sul concetto contemporaneo di educazione fisica	29
2.2 Sul concetto di mente-corpo dagli antichi ai primi cristiani	30
2.3 L'educazione fisica nel dibattito contemporaneo mente-corpo	32
2.4 <i>Personalità, Io, Sé e spirito</i> : comparazione dei valori semantici tra Hadot, Foucault e Giugni	35
2.5 Lo stile sportivo	38
2.6 Il movimento come condizione dello sviluppo dell'individuo	39
2.7 L'educazione fisica e la trasformazione della personalità	41
2.8 Lo sport come <i>áskēsis</i> moderna	43
2.9 Adolescenza e <i>áskēsis</i> sportiva	45
2.10 I valori educativi dello sport	46
2.11 Allenamenti etopoietici: l'esperienza pugilistica	49
2.12 Il necessario <i>Polemos</i>	55
2.13 La pratica sportiva	58
Capitolo 3.	
Emozione, cognizione e prestazione	61
3.1 Mondo sportivo	61
3.2 Natura e cultura	63
3.3 <i>Psiché</i> ed emotività	65

3.4 Un legame tra l'ontologia di Heidegger e la gnoseologia di Spinoza	69
3.5 Ricapitolazione	78
3.6 Prime conclusioni	81
3.7 Le variabili mentali sportive: cosa si intende?	81
3.8 Stati mentali suffragati dalla psicologia dello sport: flow, choke e clutch	83
3.9 Le scienze cognitive, la filosofia della mente e la coscienza	84
3.10 Embodied cognition	90
3.11 Le costituzioni esistenziali della conoscenza incarnata	90
3.12 Unità prestativa	96
Capitolo 4.	
Metodologia di allenamento	99
4.1 Il paradigma	99
4.2 Induttivismo e deduttivismo	101
4.3 Il concetto di allenamento	104
4.4 Il pugilato: allenare l' <i>unità prestativa</i>	107
4.5 Breve indagine sul desiderio	121
Conclusioni	125
Bibliografia	129

Prefazione dell'autore

La particolarità del pugilato risiede nella sua origine. Infatti, sebbene sia una disciplina di combattimento facilmente associabile alla pratica militare, fin dall'era arcaica viene esercitata per fini sportivi. La genesi vera e propria di questa disciplina non è ben chiara. La prima rappresentazione che ci testimonia la presenza del pugilato in epoca arcaica risale ad un bassorilievo sumero trovato in Iraq, datato al III millennio a.C. (Mohamed 2020 : 75). Tale rinvenimento supporta ampiamente la tesi di Murray che ipotizza la nascita del pugilato in Mesopotamia (Murray S. R. 2010). Un'ulteriore testimonianza ci perviene dall'isola di Santorini. Nel sito archeologico di Akrotiri è stato ritrovato un affresco Minoico, risalente a circa il 1600 a.C., che mostra due pugilatori utilizzare addirittura delle protezioni alle mani simili a dei guantoni (Islam 2022). L'Iliade narra di combattimenti sportivi di pugilato, con tanto di premi e riconoscimenti, utilizzati per celebrare il rito funebre di Patroclo.

Sebbene questa disciplina abbia radici così antiche, la metodologia di allenamento di questa pratica rimane tutt'ora poco esplorata in termini teorici. Nella cultura pugilistica, infatti, permane tutt'oggi il trasferimento del sapere in modo orale e pratico. Il rapporto tra maestro e atleta è fondamentale quale prassi di insegnamento dei metodi e per l'utilizzo degli strumenti di allenamento, a partire dai quali l'allievo giunge a conoscere le basi per la pratica del pugilato (Wacquand 2002).

Questa particolarità è forse dovuta alla natura stessa della disciplina. Essendo uno sport situazionale a grande impatto emotivo e, nello stesso tempo, una disciplina che recluta atleti da gruppi sociali mediamente svantaggiati (ivi), la possibilità da parte degli addetti ai lavori di codificare un sistema di allenamento che riesca a includere gli aspetti, oltre che prestativi, di coscienza – come l'emotività e la percezione – e sociali risulta essere un processo molto complesso. Gli allenatori occultano accuratamente i modi con cui hanno formato i loro campioni, e spesso, per carenza di elaborazione teorica, procedono alla mitizzazione di determinate qualità dell'atleta, come la resistenza mentale, o della capacità intuitiva di loro stessi quali allenatori.

Questo testo cerca di delineare una prima ipotesi metodologica che riesca a includere i domini emotivi e cognitivi all'interno della pratica pugilistica. A questo scopo, viene utilizzato e commentato il primo trattato di metodologia di allenamento di cui si ha conoscenza storica. Il *gymnasticus*, scritto da Lucio Flavio Filostrato – un retore di origini greche che lavorava per l'imperatore Settimio Severo nel II secolo d.C. – presenta una ricca trattazione storica delle discipline olimpiche e delle metodologie di allenamento, risultato, spesso, di un approccio nostalgico, di una idealizzazione della Grecia classica. L'opera, non

supportata da un solido metodo di ricerca storica, espone dati non documentati e riporta le interpretazioni erranee dell'autore. Per esempio, si afferma che l'arte del pugilato abbia avuto origine a Sparta (Filostrato : §9). Secondo la tradizione storica da lui raccolta, gli Spartani non avrebbero avuto la consuetudine di usare gli elmi in battaglia e, per abituarsi ai colpi alla testa, avrebbero iniziato a lottare a pugni, dando così origine al pugilato. Questa conclusione è evidentemente falsa, – visto che le evidenze storiche mostrano la presenza del pugilato già in Medio Oriente nel III millennio a.C (Mohamed 2020) – ma prenderemo comunque in considerazione l'opera di Filostrato, per dare il via a riflessioni sul fenomeno sportivo, per giungere ad una conclusione che ricomponga la complessa interdisciplinarietà dei temi in un'unica bozza progettuale di metodologia d'allenamento.

Questo libro, infatti, cerca di far dialogare la filosofia, la storia, le scienze cognitive e motorie per dare, allo studente di scienze motorie, un fondamento critico e una base teorica al modello di allenamento. Gli studenti di filosofia avranno, dal canto loro, la possibilità di confrontarsi con l'ambito pratico e formativo di un sapere che non vuole confinarsi nel teorico, ma intende declinarsi nella realtà.

Nei capitoli che seguono verranno esposte le ermeneutiche filosofiche¹ di importanti esponenti della filosofia contemporanea come Hadot, Foucault e Deleuze, nell'intento di proiettare le loro considerazioni all'interno del paradigma attuale delle scienze motorie. Per questo è fondamentale dichiarare da subito che l'approccio adottato non è puramente analitico, ma coscientemente orientato a illuminare quanto non è abitualmente tematizzato nella pratica pugilistica: le zone d'ombra dell'emotività e del desiderio. Si intende percorrere una linea di ricerca che sgombri il campo della riflessione sul tema della pratica atletica, e pugilistica in particolare, dai residui di dualismo corpo-mente, per dare fondamento a un impianto teorico dove il *corpo vissuto* dell'atleta comprenda i domini emotivi e desiderativi, nonché la sfera soggettiva della coscienza. Un nuovo modo di vedere il *corpo* che possa aiutare l'allenatore a comprendere l'atleta, tenendo conto di tutti i fenomeni prestativi ed emotivi.

1 L'ermeneutica filosofica è una branca della filosofia che si occupa dell'interpretazione del significato di testi. Si basa sull'idea che ogni interpretazione sia influenzata dal contesto culturale, storico e linguistico in cui viene fatta e che non esista una sola interpretazione corretta o assoluta.

Capitolo 1.

Il ruolo sociale dello sport dal periodo greco classico all'età romana

1.1 La funzione pedagogica dello sport nel periodo delle prime Olimpiadi

Nel 776 a.C. inizia la storia dei Giochi Olimpici, come afferma Ippia di Elide. Nel corso di circa mezzo secolo, la gara di sprint fu l'unica disciplina presente durante le celebrazioni atletiche, ma successivamente il programma fu allargato, per includere altre gare di corsa come il *dianulos*¹ nel 724 e il *dolichos*² nel 720. Secondo Pausania, nel 708 furono introdotte le prime gare di lotta e il pentathlon, mentre nel 688 si aggiunse il pugilato (Lee 1998: 132).

La lenta evoluzione del programma sportivo, caratterizzato per molti anni da una scarsa varietà di discipline e da esibizioni molto brevi (gli sprint duravano appena venti secondi), evidenzia che le attrazioni principali non erano i giochi, ma il festival stesso (*ibidem*). In effetti, la caratterizzazione religiosa dei giochi è ben nota e probabilmente era la principale motivazione della partecipazione di atleti e spettatori provenienti da tutta la Grecia (Murray 2014: 309-319).

Cercando di comprendere il rapporto tra sport e religione durante il periodo classico, alcuni storici collegano le radici religiose dei giochi festivi greci, come le Olimpiadi, al ruolo sociale e religioso dello sport nella precedente età arcaica. Secondo Murray (2014 : 311), nonostante in Omero non si trovino passi che trattino espressamente il ruolo dello sport nelle feste religiose, è ipotizzabile che le gare di atletica, come i giochi funebri organizzati per Patroclo da Achille, consistessero in pratiche rituali volte ad evidenziare la distinzione tra vivi e morti (Murray 2014 : 311). Altri autori ritengono che il programma iniziale dei Giochi olimpici derivi da un rito d'iniziazione. A supporto di questa tesi, il ritrovamento di alcuni reperti archeologici dimostrerebbe l'organizzazione di feste

-
- 1 Il dianulos era una gara sportiva delle antiche Olimpiadi, tipica dell'atletica leggera. Questa competizione consisteva in una corsa di due stadi, ovvero circa 384 metri. Gli atleti partivano da una linea di partenza, completavano una corsa rettilinea di un "stadio" e poi facevano un'inversione di marcia per tornare indietro lungo la stessa distanza fino al punto di partenza.
 - 2 Il dolichos era una gara delle antiche Olimpiadi, simile ad una moderna corsa di resistenza, su distanze maggiori rispetto alle altre gare. La lunghezza del dolichos poteva variare tra i 7 e i 24 stadi, ovvero tra circa 1344 e 4608 metri, a seconda delle diverse edizioni dei giochi.

atletiche per ragazze nubili, chiamate *Heraia* (Murray 2014 : 312; DesBouvrie 1995). Questi studiosi considerano le gare di atletica in età arcaica come riti di passaggio, durante i quali i partecipanti si sottoponevano a una prova fisica che prevedeva un ciclo di separazione, liminalità e reintegrazione³ (Murray 2014 : 312). Sarah C. Murray (2014 : 312) oppone a questa, pur interessante, ipotesi l'assenza di prove a sostegno, tenendo conto anche del fatto che, per gli storici, non è neppure possibile ricostruire il programma iniziale dei Giochi Olimpici (DesBouvrie 1995).

Esaminando in termini critici le ipotesi interpretative di molti storici, Edward Norman Gardiner (1925) consiglia di non creare paradigmi complessi per spiegare il legame tra religione e feste sportive nella società greca classica. Propone, invece, di considerare il dato fattuale della naturale competitività dei Greci, che li induce a organizzare giochi sportivi durante le feste religiose, approfittando dell'arrivo a Olimpia di molte persone provenienti da tutta la Grecia per partecipare alle cerimonie rituali.

Golden (1998) conclude e rinforza l'affermazione di Gardiner, aggiungendo che è la nostra considerazione moderna dello sport come professionistico che ci inganna. Se è appurato che la società greca è permeata in quasi tutti gli aspetti della vita da rituali e sacrifici per ingraziarsi gli dei, non è sorprendente che lo sport fosse compreso in questa concezione e che ci fossero celebrazioni per assicurarsi la vittoria e il conseguente riconoscimento sociale (Golden 1988 : 23). Come evidenziato da Jon D. Mikalson (2004), è d'altra parte ragionevole attribuire agli atleti antichi gli stessi comportamenti dei contemporanei: superstizioni, speranze e fiducia nella fortuna (McClearn 2004 : 1043-1047).

Seguendo le intuizioni di Gardiner e Golden, si potrebbe concludere che, per comprendere il ruolo dello sport nelle società greche e le sue relazioni con la religione durante il periodo delle prime Olimpiadi, sia importante considerare la visione non-dualistica del rapporto tra anima e corpo, che caratterizzava la mentalità greca del periodo in oggetto. Prima della diffusione della divisione dualistica tra anima e corpo, che trova la sua definizione compiuta in Platone, l'anima non era vista come una *psiché* metafisica ($\psi\upsilon\chi\eta$), ma come una sostanza materiale

3 Con questi termini si fa riferimento al "rito di passaggio" definito dall'etnologo Arnold van Gennep nel 1909 e poi analizzato ulteriormente da Victor Turner. (A. van Gennep 1909; V. Turner 1969).

Il ciclo si compone di tre fasi: 1- Separazione, fase in cui l'individuo o il gruppo viene separato dal proprio ambiente abituale e dalle relazioni sociali precedenti, per prepararsi al cambiamento. 2- Liminalità, la fase di transizione in cui l'individuo o il gruppo si trova in uno stato di incertezza e sospensione rispetto alle vecchie identità e ai vecchi ruoli. Qui si possono sperimentare situazioni di crisi, di apprendimento, di crescita personale e di formazione di nuove identità e relazioni sociali. 3- Reintegrazione, la fase in cui l'individuo o il gruppo rientra nella società, portando con sé le nuove esperienze e identità acquisite durante il periodo di liminalità. In questa fase si cerca di trovare un nuovo equilibrio tra le vecchie e le nuove identità e relazioni sociali.

e fisiologica (Bremmer 1987). In questo contesto culturale, il corpo che agisce e, quindi, le prestazioni di un atleta erano viste come una manifestazione del potere divino. Infatti, «i greci credevano che la vittoria in una delle principali feste atletiche panelleniche, come Olimpia, conferisse all'atleta un'invincibilità semi-magica nota come *kudos* (κῦδος), che lo distingueva come favorito dagli dèi e degno di essere esaltato dai suoi simili» (Kurke 1993).

Gli atleti acquisivano quasi un valore idolatrico e a loro venivano attribuiti ricompense, premi, prestigio e riconoscimento sociale. Senofane critica i grandi premi assegnati agli atleti (Diels-Kranz 2009; Bowra 1938 : 257-279), che venivano paragonati a divinità antropomorfe, e fa risalire questa idolatria all'eredità culturale lasciata da Esiodo e Omero. Qualità fisiche come la forza, le capacità atletiche e la competitività sportiva avevano un valore morale ed erano viste come fonte di prestigio e autorità. La legittimità di queste «forme elementari di dominio» doveva essere continuamente confermata e mantenuta eticamente (Bourdieu 2007 : 189-198), cioè tramite l'osservanza rigorosa delle qualità e dei comportamenti inclusi nel codice morale.

I greci conferivano valori religiosi ed etico-morali allo sport e alle feste, e, in questo quadro, l'esercizio fisico aveva un ruolo importante nell'educazione collettiva dei giovani, praticata in numerosi *gymnasi* dedicati alla *paideia*⁴ dei giovani.

Durante l'epoca classica, in molte regioni come l'Attica, i diciottenni seguivano un processo di formazione chiamato *efebia*, della durata di due anni. Questa consisteva in un periodo di addestramento all'interno e all'esterno della città, durante il quale il giovane doveva imparare a vivere lontano dalla famiglia e a mantenersi con un modesto stipendio. Il primo anno era dedicato principalmente all'allenamento fisico e alle prove sportive, mentre il secondo anno consisteva in un addestramento militare (Cambiano 1991). Questa pratica dimostra che lo sport era utilizzato per plasmare le abitudini comportamentali del giovane, attività che conferma i valori e le idee dominanti della società relativamente al ruolo di cittadino, al significato di comunità e al ruolo sociale degli uomini come soldati. Si può concludere che, nel contesto della visione non-dualistica della relazione tra corpo e anima, lo sport avesse un ruolo etopoietico⁵ e pedagogico.

4 Concetto sorto in epoca omerica, e sviluppatosi ampiamente ad Atene dal V secolo, che si riferiva all'educazione in termini di istruzione e di sviluppo etico del fanciullo.

5 Termine che deriva dall'unione di *ethos* (carattere, abitudine) e *poiesis* (creazione/produzione). Lo sport, nella Grecia classica, e per larga parte degli sportivi contemporanei, era considerato un'attività in grado di formare il carattere dei giovani.

1.2 Professionalizzazione e politicizzazione dello sport tra l'età classica e quella ellenistica: le conseguenze socio-culturali

Nel VI secolo a.C., l'accrescersi della potenza greca e il moltiplicarsi degli interessi sociali, politici ed economici legati ai Giochi portano alla creazione di altri tre grandi festival ellenici: «Delfi, sacra ad Apollo nel 586 o 582; Isthmia, sacra a Poseidone nel 581; e Nemea, sacra a Zeus nel 573» (Lee 1998 : 135). Secondo Manning (1917 : 74), questo secolo è l'età dell'oro dello sport, e «gli Stati oligarchici sono i principali sostenitori dei giochi, poiché nell'ideale dell'*anér kalós kágarthós* (ἀνὴρ καλὸς κάγαθός)⁶» giustificano e mantengono il potere.

I fatti storici mostrano come, nel VI secolo a.C., alcune *poleis* della Grecia occidentale, come Crotone e Sibari, investono ingenti somme di denaro per sostenere gli atleti vincitori a Olimpia (Manning 1917 : 75; Lee 1998 : 135). Inoltre, nello stesso periodo, il legislatore Solone emana una legge per ridurre l'entità dei grandi premi degli atleti nelle feste sportive (Diogene 2005 : 57). Senofane di Colofone protesta contro i ricchi premi riservati agli atleti, comparandoli alla scarsa remunerazione dei saggi della città. Lamenta, inoltre, che le rivalità tra le città e l'estrema importanza che viene attribuita all'agone sportivo sono responsabili dell'aumento della corruzione (Manning 1917; Gardiner 1925). Durante i festival del V secolo, i giochi si diffondono e gli stadi aumentano in numero e dimensioni per ospitare una quantità maggiore di spettatori, a conferma del crescente interesse popolare per questi eventi (Lee 1998 : 136-137).

Nonostante la denuncia della corruzione nello sport, Filostrato⁷ idealizza l'agonismo nell'antica Grecia come non influenzato da interessi socio-politici ed economici (Filostrato : §45), ma, nei fatti, la crescente rivalità tra città porta a rivestire le feste sportive di una rilevanza politica enorme (Mann 2014 : 151-189). Si assiste all'amplificarsi della politicizzazione delle feste soprattutto a partire dal IV secolo a.C., dopo la fine della Guerra del Peloponneso, che Manning identifica come uno spartiacque tra l'età dei dilettanti, compresa tra il primo festival olimpico (776 a.C.) e l'inizio della Guerra del Peloponneso (431 a.C.),

6 Il concetto di bellezza nell'ideale greco prevede che i valori di armonia e prestanza fisica siano accompagnati dalle virtù morali.

7 Lucio Flavio Filostrato è stato un importante scrittore e filosofo del periodo ellenistico-romano, appartenente alla cosiddetta "Scuola dei Sofisti". Nato ad Atene circa nel 170 d.C., Filostrato si dedicò agli studi di retorica, filosofia e letteratura, diventando noto per la sua abilità nel comporre discorsi persuasivi e nell'analisi dei classici greci. Una delle sue opere più significative è il "Gymnasticus", un trattato dedicato agli esercizi ginnici e alla cultura fisica dell'antica Grecia. In questo testo, Filostrato esplora in dettaglio l'importanza dell'allenamento fisico per il benessere e l'elevazione spirituale dell'individuo, approfondendo anche le radici storiche e culturali degli esercizi fisici praticati dai greci.

e l'età del professionismo, compresa tra la fine della Guerra del Peloponneso (404 a.C.) e l'abolizione dei festival da parte di Teodosio il Grande (393 d.C.) (Manning 1917 : 74). Questa datazione, seppur arbitraria, può essere rappresentativa di un cambio prospettico della gestione dei giochi.

Secondo Manning (*ibidem*), nel VI secolo a.C. tutti gli uomini liberi di una *polis*, compresi i nobili, partecipano alle feste sportive, senza distinzione tra atleti dilettanti e professionisti. Infatti, nelle opere di Aristotele, Manning ha trovato una testimonianza di due atleti vincitori che nella vita quotidiana lavoravano, rispettivamente, come cuoco, il primo, e commerciante di pesce, il secondo. Tuttavia, la partecipazione alle feste sportive comporta l'investimento di un grande capitale, che non tutti i liberi di una *polis* possono permettersi. Infatti, le classi inferiori, probabilmente, gareggiano in competizioni parallele minori e non con gli *aristoi* (*ibidem*).

A partire dalla guerra del Peloponneso, le vittorie nei giochi, e in particolare le vittorie olimpiche, assumono un grande valore economico e politico. La vittoria è interpretata come una manifestazione del sostegno degli dèi e, quindi, come fonte di legittimazione del potere di una *polis*. Un esempio di utilizzo dello sport per fini politici è Alessandro Magno, che si è servito dei giochi sportivi per rivendicare la propria appartenenza ellenica (Kyle 2007 : 224-237).

Il valore politico delle vittorie ha favorito lo sviluppo della professionalizzazione dello sport, portando a un cambiamento del ruolo sociale degli atleti e del valore attribuito allo sport e alle manifestazioni sportive.

Durante "l'età dei dilettanti", gli *aristoi* gareggiavano per i loro interessi privati, ma nel periodo classico ed ellenistico gli atleti erano reclutati e pagati dai governi o da committenti privati per allenarsi e gareggiare a fini politici, stabilendo in questo modo un rapporto di tipo commerciale. Lo sviluppo del clientelismo, ovvero di questo rapporto di *patronage* tra atleta e aristocratico (Kyriazis 2015 : 445), ha cambiato la natura del premio per i vincitori. In precedenza, si trattava di un dono che riconosceva il valore delle abilità sportive e che comportava un obbligo etico reciproco tra l'atleta e la comunità della sua *polis*: l'atleta aveva la responsabilità morale di rappresentare la comunità durante le competizioni con altre *poleis* con prestazioni sportive e una buona condotta, e questo comportava la responsabilità morale della comunità di rispettarlo e di sostenerlo. Diversamente, durante il periodo classico ed ellenistico, il premio consisteva in un pagamento per un servizio nel quadro di una relazione commerciale contingente tra organizzatori del festival, spettatori e atleti, che assolveva questi ultimi da qualsiasi obbligo morale.

Questa ricostruzione è stata ampiamente criticata per aver idealizzato l'età arcaica e classica (Young 2014). La critica che muove Young all'idealizzazione della figura dell'atleta "dilettante", senza fini economici, ma che compete solo per il piacere della gloria, è sensata, ma merita un approfondimento. Nel saggio

Professionalism in Archaic and Classical Greek Athletics (2014) Young nega che sia esistito l'atleta dilettante e procede nella decostruzione critica di due teorie sulla professionalizzazione: la prima, di H. W. Pleket, (1975), definisce "atleta professionista" solo l'individuo che ha come unica fonte di sostentamento i proventi derivati dai propri successi sportivi. Quindi, sostiene che tutti gli aristocratici, prima del V secolo a.C., essendo già ricchi, non fossero professionisti e non praticassero lo sport a tempo pieno, sebbene i premi fossero molto cospicui. Per Pleket, il professionismo si sviluppa quando i festival sportivi si aprono anche alle classi più povere. Gli individui di questi ceti sociali iniziano a professionalizzarsi per poter competere per la vittoria e per riuscire ad accumulare ricchezza attraverso lo sport. La seconda teoria, che possiamo definire "romantica", sostenuta da Gardiner (1930), afferma che lo sport in epoca arcaica è praticato solo per ragioni di prestigio e per il riconoscimento sociale che conferisce. Gardiner traduce *idiōtēs atlele* come atleta dilettante. Young ne critica la traduzione, affermando che *idiōtēs* ha il significato di *non-allenato* o *non-competitivo*, e che *athlētēs* significa *colui che compete per un premio*, concludendo che parlare di atleta non-competitivo non ha senso e che quindi la traduzione risulta contraddittoria. Per confutare la teoria di Pleket, sempre Young sviluppa, dal canto suo, un'approfondita ricerca storiografica, in cui mette in luce l'enormità dei premi che erano assegnati ai vincitori, anche durante l'età arcaica, e il comportamento di molti atleti antichi che, pur essendo ricchi aristocratici, spendono la maggior parte del loro tempo a viaggiare per la Grecia, partecipando a tutte le gare come dei veri professionisti a "tempo pieno".

Quest'approfondita critica non prende in considerazione, a mio avviso, la differenza delle motivazioni che si celano dietro una scelta sportiva professionistica rispetto a una scelta dilettantistica. Il criterio alla base della decisione è, infatti, molto importante. Ciò che distingue una "scelta professionistica" da una "scelta dilettantistica" sono le condizioni per cui si accetta o no di partecipare a una gara. Il professionista valuta prima il premio o il compenso, verifica le condizioni per gareggiare con successo e solo allora, se è conveniente, accetta di competere per una gara. Il dilettante è mosso unicamente dall'ambizione di vincere, ovvero dalla gloria personale e dal riconoscimento pubblico. Tale riconoscimento può essere incentivato da un premio in denaro o da *benefit* sociali, ma i premi non sono la *conditio sine qua non* della partecipazione alla gara. Anche ai giorni nostri possiamo avere atleti dilettanti che percepiscono una diaria per la partecipazione ai giochi olimpici e ottengono medaglie che acquisiscono un valore economico importante. Agli occhi di molti atleti, però, questi premi economici sono solo incentivi alla partecipazione e non la condizione vincolante della scelta di competere ai giochi. Diverso il caso di un gruppo sportivo che ingaggia, finanzia e stipendia un atleta nella prospettiva che questi abbia il talento per correre per una vittoria olimpica. Anche in questa dinamica, l'atleta potrebbe valutare l'assunzione da parte del gruppo sportivo solo come un incentivo per la

vittoria olimpica. Gli atleti vivono comunque il sogno della vittoria prestigiosa, ma il calcolo interessato delle probabilità di vittoria da parte del finanziatore rende l'accordo un contratto di natura professionale. La differenza è ancora più evidente nel pugilato professionistico, dove una lunga e complicata trattativa economica, formalizzata in un contratto d'ingaggio, è la condizione preliminare e necessaria per l'organizzazione e l'attuazione dell'incontro.

Inoltre, oggi assistiamo allo svolgersi di tornei amatoriali, spesso dotati di piccoli premi economici. Tornei di calcio a cinque, ai quali partecipano persone, magari non allenate, per il puro piacere del gioco, che concorrono per un premio dal valore prevalentemente simbolico: una coppa o una piccola somma di denaro. In sostanza, a incentivare la loro partecipazione e le loro prestazioni sono lo spirito competitivo e la soddisfazione sportiva, certo non il valore del premio. Lo sport qui è inteso come svago e salutare divertimento, e i giocatori si configurano come *idiōtēs athlete*, ovvero individui non allenati che pure competono per un premio. Se questo è vero, la traduzione di Gardiner non risulta affatto contraddittoria.

La Grecia classica è stata spesso idealizzata e tale idealizzazione si è diffusa a partire dall'immagine "romantica" che gli studiosi di fine Ottocento hanno dato dell'Ellade. Non si può negare, del resto, che anche il "campione" moderno venga idealizzato come figura di eccellenza, non solo dal punto di vista sportivo, ma anche in quanto dotato di requisiti morali, e tenuto a comportamenti esemplari. Ciò diventa evidente nel momento in cui le azioni del personaggio sportivo entrano in conflitto con quanto da lui ci si attende. Sono numerosi i casi in cui dichiarazioni da parte di atleti famosi hanno generato scandalo, con conseguenze in termini di immagine pubblica, sanzioni federali e perdita di sponsor. L'idealizzazione può essere considerata una caratteristica antropica, in quanto sembra rappresentare un tratto distintivo della natura umana. Jean-Jacques Rousseau faceva notare, per esempio, il desiderio di perfettibilità umana (Rousseau 1775 : 107). Questo desiderio di perfezione induce l'uomo a immaginare e creare modelli ideali di ciò che dovrebbe essere. Ma il processo di idealizzazione della società classica e arcaica non esclude la possibilità che siano esistiti atleti dilettanti "puri", esattamente come ai giorni nostri. Una società ancora impregnata di cultura arcaica, nella quale gli aspetti mistici e prestativi spesso combaciano, può aver creato una naturale aspettativa di ciò che il "campione" dovesse essere e rappresentare. Il vincolo etico e morale che si realizzava tra la *polis*, che sosteneva e riconosceva la vittoria di un proprio cittadino, e l'atleta stesso, poteva essere sancito in nome di una idea di perfezione di difficile realizzazione, ma comunque perseguita. Questo accordo era naturalmente rispettato in misura maggiore o minore a seconda degli individui. L'ipocrisia, la bramosia del guadagno, la slealtà sportiva pur di conquistare il podio sono debolezze umane che, ora come allora, potevano corrompere un campione. Per questa ragione, non sembrano esserci i presupposti per negare

l'esistenza di atleti dilettanti “puri” in epoca arcaica e classica. La fissazione di un modello ideale, sebbene non facilmente traducibile nella pratica dei comportamenti, è comunque un fenomeno culturale che segna la mentalità e l'etica di un popolo.

Nel corso del V e del IV secolo a.C., il processo di conversione del valore sportivo in una dimensione che potremmo definire “commerciale” porta alla creazione di atleti professionisti al servizio degli interessi economici e del potere politico. Gli atleti a fine carriera iniziano a specializzarsi e a lavorare come allenatori, coltivando altri talenti; contro questa tendenza si esercita la critica intellettuale di filosofi come Platone, e di drammaturghi e commediografi come Aristofane ed Euripide (Gardiner 1910 : 219-221). Diventare atleta e mantenersi in tale condizione diviene sempre più una pratica esclusiva degli uomini forti e prestanti, disposti a cambiare il proprio regime di vita (*bios*) per distinguersi dai cittadini comuni (Gardiner 1925). La professionalizzazione dello sport porta ad una significativa diminuzione delle presenze di atleti nei *palàistrai* (palestre), causando l'esclusione di giovani fisicamente inadatti. Come mostrato da Gardiner, commisurando le tipologie fisiche degli atleti, le statue dei vincitori rappresentano fisicità sempre più erculee nel corso dei secoli (Gardiner 1930 : 106).

Le palestre si svuotano gradualmente dei cittadini comuni, per riempirsi di allenatori e di atleti professionisti, che si allenano solo per migliorare le loro prestazioni, senza scopi educativi. In ragione di ciò, all'interno dei *gymnasia* troviamo strutture e servizi con funzioni puramente sociali come bagni, sale per il gioco con la palla e lunghi colonnati ombreggiati dove poter sostare (Gardiner 1930 : 105). La “gioventù dorata” ateniese preferisce partecipare a scommesse nella lotta delle quaglie o nelle corse dei cavalli, piuttosto che competere in gare di lotta e pugilato, nelle quali la mancanza di categorie e la professionalizzazione di pochi non offrono possibilità di crescita sportiva.

In un contesto caratterizzato da questi cambiamenti culturali, dalla lusinga delle grandi ricompense e dall'interferenza degli interessi politici nei giochi, lo sport perde gradualmente, quindi, la sua funzione pedagogica ed etopoietica. Comincia a essere visto semplicemente come un'attività fisica il cui scopo è quello di migliorare le prestazioni dell'atleta ai soli fini della vittoria agonistica.

Ciò significa che le *palestre* iniziano a forgiare atleti come fossero uomini di spettacolo, anziché “buoni cittadini” conformi ai valori dominanti (Gardiner 1930 : 118).

I festival assumono sempre più il carattere di esibizioni (Mann 2014 : 151-189), le prestazioni degli atleti non sono più considerate una manifestazione del potere divino, le vittorie non sono più collegate alle virtù morali dell'atleta (*aretè*) e non sono viste come fonte di autorità morale e riconoscimento sociale. Gli atleti smettono di essere considerati esempi di moralità, di essere idolatrati e di avere obblighi morali nei confronti della comunità di una *polis*.

Il graduale cambiamento del ruolo e del valore sociale dello sport determina un cambiamento di paradigma nel modo di concepire il sapere e l'educazione. I filosofi, che già da tempo frequentavano i *gymnasia*, con il tempo modificano il loro giudizio sull'educazione sportiva. Le loro riflessioni portano a uno slittamento semantico del termine "esercizio". Infatti, secondo Hadot (2005; 2002) e Foucault (2003; 2016), il termine *áskēsis* (esercizio), durante il periodo ellenistico-romano, subisce un cambiamento di significato. Se in origine questa parola significava "esercizio", veniva utilizzata per definire le pratiche di trasformazione del corpo mirate al superamento di una prova, ed era collegata a un sapere di tipo pratico, nel corso del I secolo inizia a essere considerata come concetto centrale nello Stoicismo e nelle scuole epicuree di Roma, poiché viene riferita ad una trasformazione del sé, attraverso l'esercizio spirituale, tesa al raggiungimento di una saggezza perfetta. Si tratta di esercizi che oggi definiamo ascetici, ossia che, figurativamente, muovono verso l'alto, pratiche e dottrine spirituali che invitano l'individuo a distaccarsi dal mondo per condurlo verso l'idealizzata compiutezza interiore. La virtù non è più prerogativa dell'*anér kalós kágathós*, ma di un uomo risolto a raggiungere un ideale di perfezione intellettuale altissimo, per non dire trascendente. Jules Michelet afferma che: «La religion grecque finit par son vrai Dieu: le sage [la religione greca finisce con il suo vero Dio: il saggio]» (Hadot 2005). La saggezza diviene una nuova fonte di autorità etica e morale. L'evoluzione della nozione di *áskēsis* non è stata determinata solo dall'allontanamento della gente comune dai luoghi di allenamento, ma ha avuto luogo in un ambito intellettuale di più vasta portata. Il periodo ellenistico – datato dal 323 a.C. fino al 31 d.C. – vede in atto un processo di unificazione delle diverse culture mediterranee «a prezzo d'importanti slittamenti semantici che hanno deformato i contenuti dei miti, dei valori, delle saggezze proprie di tali culture così come il contenuto della stessa tradizione ellenica» (Hadot 2005 : 10). Il medesimo fenomeno si manifesta nei primi secoli di Roma, durante i quali si assiste alla formazione di una comunità di cultura greco-romana, all'interno della quale ciascuna componente mantiene comunque la propria lingua di origine (*ibidem*). Le traduzioni dal greco al latino hanno comportato un'evoluzione dei significati, assicurando però «una sorprendente continuità all'interno delle tradizioni letterarie, filosofiche e religiose» (*ibidem*).

Sia per Hadot che per Foucault, questo periodo storico – ovvero quello greco-romano – rappresenta un momento cruciale in relazione al cambiamento della nozione di *áskēsis*. Foucault – concordando, in questo, con Hadot – individua un ribaltamento dei precetti delfici dell'"aver cura di sé" e del "conosci te stesso" dovuto a un cambio paradigmatico della concezione del sapere: «Poiché la sapienza, dice Diotima nel *Convito* di Platone, non è uno stato umano, è uno stato di perfezione nell'essere e nella conoscenza che può essere soltanto divino» (Hadot 2005 : 13). Per questa ragione «Ogni scuola, dunque, elaborerà

la sua rappresentazione razionale di questo stato di perfezione, che dovrebbe essere quello del saggio e del saggio» (*ibidem*).

Il saggio diviene una figura idealizzata, a cui si può tendere senza che si possa mai raggiungere, in quanto stato di perfezione, per l'appunto, ultra-umano. Aspirare a tale condizione «implica una rottura con quello che gli scettici chiamavano *bios*, vale a dire la vita quotidiana» (Hadot 2005 : 12).

Non deve sorprendere, però, la frequente comparazione tra gli esercizi ginnici e gli esercizi filosofici. La pratica sportiva, soprattutto di stampo agonistico, possiede molti punti in comune con le dottrine delle scuole filosofiche. Il giovane ateniese, per esempio, inizia un percorso educativo, la *paidèia*, che comprende la grammatica (*gràmmata*), la musica (*mousikè*) e la ginnastica (*gymnastikè*) (Rocchi 2016 : 203). In quest'ultima disciplina, la più importante delle attività ginniche è l'atletica pesante, costituita dalla lotta e dal pugilato (ivi : 208). Inoltre, le più importanti scuole filosofiche, quelle che sono riuscite a sopravvivere alla fine del periodo ellenistico, sono sorte appunto all'interno dei ginnasi: è proprio il fatto di aver trovato collocazione all'interno di strutture stabili e istituzionali ad avere consentito a queste scuole filosofiche di mantenersi, diffondersi e di resistere al tempo. I ginnasi ateniesi più celebri sono il Cinosarge – dove Platone fonda l'Accademia – e il Liceo, dove Aristotele tiene le sue lezioni (ivi : 209). Nel ginnasio di Cinosarge sembra abbia avuto luogo una lezione di Antistene, il fondatore della scuola dei Cinici (Laerzio : VI, 13).

E ancora, in ambito filosofico, Demetrio il Cinico, citato da Seneca, sosteneva la necessità di «tenere sempre bene presente, nella mente, il modello e l'immagine dell'atleta» (Foucault 2003 : 203). Il pugile non deve solamente conoscere a fondo i gesti che all'occorrenza possono servirgli, ma deve averne familiarità e consuetudine, così da averli sempre a disposizione «non appena se ne presenti l'occasione» (*ibidem*). In modo analogo, il filosofo deve essere vigile e avere «sottomano» i principi che devono diventare abiti, cioè «principi permanenti dell'azione» (Foucault 2016 : 32). Secondo Foucault e Hadot, lo scopo finale dell'*áskēsis* è la preparazione alla realtà – concetto fissato nel verbo *paraskenazō* (mi preparo) (*ibidem*) – mediante la formazione di un meccanismo di protezione destinato a garantire una certa sicurezza, esattamente come la preparazione tecnica di un pugile o un lottatore è funzionale all'acquisizione delle abilità utili a garantirgli la protezione adeguata nei diversi contesti di gara.

Il filosofo sarà dotato di un'armatura protettiva (*paraskenē*), utilizzata per affrontare «tutti gli eventuali accidenti e le possibili sventure» (Foucault 2003 : 83-84). Realizzare quest'armatura, secondo Foucault, fa parte della cura di sé, pratica che i Greci esprimevano come *epimeleisthai heautou* (occuparsi di se stessi, preoccuparsi di se stessi, aver cura di sé) (ivi : 74). L'etimologia del vocabolo *epimeleisthai* rimanda «a tutta una serie di termini come *meletan*, *meletē*, *meletai* eccetera. *Meletan*, sovente utilizzato e associato con il verbo *gymnazēin*, significa esercitarsi, allenarsi. Le *meletai* sono gli esercizi: esercizi ginnici e militari,

addestramento militare» (*ibidem*). Foucault afferma, nel seguito: «allorché si è giovani, si tratta, infatti, di prepararsi – è questo il senso della celebre *paraskenē*, [...], si tratta di armarsi, di dotarsi di un qualche equipaggiamento per affrontare l'esistenza» (ivi : 78). Far parte di una scuola filosofica esige una *praxis*⁸ costante di non facile attuazione. Epitteto, infatti, fondatore della scuola di Nicopoli, lamenta l'incostanza nell'applicazione dei principi della sua dottrina da parte dei giovani allievi, che abbandonano precocemente gli studi per via, soprattutto, dell'eccessivo impegno della parte pratica:

«Ora, invece, a scuola siamo formidabili e linguacciuti e se capita la più piccola ricerca intorno a qualunque questione, siamo capaci di esaminare a fondo le conseguenze: passa alla pratica e troverai disgraziati naufraghi». (Epitteto : II, XVI).

1.3 Il significato e il valore dello sport a Roma

Durante l'Impero Romano le attività sportive conoscono una grande fioritura. L'apprezzamento e la partecipazione alle competizioni atletiche greche portano al moltiplicarsi del numero degli atleti e alla nascita di corporazioni sportive (Gardiner 1930 : 117; Reid 2015 : 14).

La politicizzazione dei festival sportivi e lo sviluppo del professionismo nello sport acquistano una dimensione preponderante, portando a quello che Filostrato sostiene costituire il principale fattore di decadenza dello sport (Filostrato : §45). Per comprendere la critica puntuale che Filostrato muove nel suo rapporto sulla corruzione nello sport, è necessario analizzare come e perché le tradizioni sportive e i giochi greci siano stati adottati nella cultura e nelle pratiche sportive romane.

Secondo Mann, i Romani introducono gli *agōnes* greci nei loro costumi attraverso un processo di conversione culturale governato dal potere politico di Roma, inteso a dare identità romana ai *certamina athletorum* (competizioni atletiche), differenziandoli, sotto molti riguardi, dalle feste sportive greche (Mann 2014 : 170)⁹.

Nel suo libro intitolato *Athletics in the Ancient World* (1930), Gardiner descrive una società romana primitiva estremamente diversa da quella greca. A differenza dei greci, divisi in *poleis* belligeranti, ma accomunati da un forte senso

8 La traduzione più comune di “praxis” in italiano è “prassi”. In generale, “praxis” indica l'azione concreta o la pratica, in contrapposizione alla teoria astratta. Rappresenta l'applicazione pratica delle idee o dei principi teorici nella vita quotidiana o in contesti specifici. Può essere inteso come l'insieme di azioni, comportamenti e abitudini che guidano l'agire umano.

9 La differenza che esiste tra *agōnes* e *certamina athletorum* risiede in sfumature storico-culturali. Mentre entrambi i termini si riferiscono a competizioni atletiche, “*agōnes*” è specificamente associato alla Grecia antica e alle sue tradizioni religiose, mentre “*certamina athletorum*” è legato alla Roma antica e alle sue diverse forme di intrattenimento e competizioni sportive.

d'identità ellenica, l'idea di una comune identità romana non è condivisa nella penisola italiana. La maggior parte del territorio italiano è abitata da tribù che competono tra loro per l'accesso alle risorse necessarie alla sopravvivenza; la nazionalità romana è imposta da Roma per rafforzare il proprio dominio. Come è evidente nella retorica ufficiale, numerosi elementi della cultura greca, comprese le tradizioni sportive, vengono adottati per "inventare" e rivendicare le antiche radici dell'identità romana e affermare, quindi, la legittimità del dominio di Roma (Gardiner 1930).

Durante il periodo ellenistico, i Romani sono ammessi ai giochi istmici (229/8 a.C.) come strategia di "corteggiamento" del potere romano da parte dei Greci (Mann 2014 : 161). In questa occasione, tuttavia, si presentano differenze culturali non facilmente superabili: i Romani hanno idee diverse sulla nudità e sulla partecipazione dei nobili alle competizioni atletiche pubbliche, che sono viste come una diminuzione della dignità. Infatti, per avere accesso ai giochi del festival, un atleta deve allenarsi duramente e sottoporsi alla «tirannia di un allenatore, spesso di bassa estrazione» (Gardiner 1930 : 118), cosa inaccettabile per dei nobili romani. La nudità viene considerata *principium flagiti* (inizio del vizio o inizio della vergogna) dalla cultura dominante romana, poiché espone a rischi di omosessualità (Mann 2014 : 170). Nelle *Tusculanae Disputationes* Cicerone cita Ennio, il quale afferma che «spogliarsi nudi tra i propri concittadini è l'inizio del vizio» (Cicerone : 70). Pertanto, agli occhi dei Romani, essere competitivi nello sport e partecipare ai giochi sono prerogative degli schiavi o dei cittadini di basso rango.

Inoltre, dopo il 146 a.C., quando «Roma supervisionava la Grecia attraverso governatori intermediari» (Mann 2014 : 149), Roma repubblicana e, successivamente, l'Impero romano, non potevano permettersi di perdere le competizioni sportive contro i Greci che, come detto in precedenza, assegnavano un grande valore simbolico e politico alle vittorie.

Le prestazioni degli atleti remunerati accrescono il prestigio dei loro nobili e potenti finanziatori: i giochi sportivi diventano uno spettacolo organizzato per intrattenere il pubblico pagante, producendo ricchezza e legittimità politica. L'incremento del valore economico e politico legato alle competizioni sportive favorisce, una volta di più, lo sviluppo del professionismo e l'aumento della corruzione e dei comportamenti immorali nello sport, come il commercio delle corone¹⁰ e delle vittorie (Filostrato : §45). Lo sport si trasforma in una facile fonte di guadagno e attira anche persone che non provengono da una cultura sportiva, come intellettuali o uomini politici.

10 Nei giochi sportivi, il vincitore viene premiato con una corona differente a seconda del festival sportivo. Ad Olimpia, come nelle odierne Olimpiadi, il vincitore indossava una corona di ulivo, ma in altri festival erano utilizzati altri tipi di corone, come per esempio quelle di aghi di pino, di prezzemolo o di alloro.

I Romani adottano la pratica culturale greca delle feste sportive per scopi politici, senza condividere i valori morali, religiosi e gli scopi formativi associati allo sport in Grecia, dove l'allenamento sportivo in luoghi pubblici, come i ginnasi, ha un ruolo importante nell'educazione dei giovani, ritenuta responsabilità collettiva della comunità. Diversamente, a Roma l'educazione dei giovani, che rimane una questione privata lasciata ai genitori, secondo gli scopi e gli interessi pratici di ciascuna famiglia, non contempla l'allenamento sportivo (Gardiner 1930 : 117).

1.4 L'approccio riduzionista allo sport in epoca romana

I processi spiegati in precedenza sono legati all'adozione da parte dei Romani di un approccio riduzionista al fenomeno sportivo, visto solo come attività fisica slegata dalla sfera umana, sociale e psicologica e dalla funzione etopoietica che caratterizzava lo sport in Grecia prima del VI secolo a.C.

All'epoca di Filostrato, l'allenamento è visto come un'attività finalizzata unicamente a migliorare le prestazioni fisiche degli atleti, al fine di farne “macchine”, sorta di strumenti biologici per ottenere la vittoria nelle competizioni. Filostrato (§47) critica le implicazioni metodologiche della concezione riduzionista dei Romani dell'allenamento sportivo, come la mancanza di un approccio olistico e pedagogico e dell'integrazione tra conoscenza teorica e pratica (§14). All'epoca, infatti, l'allenamento sportivo si basava solo su conoscenze mediche e su misure e metodi quantitativi, senza considerare l'esperienza soggettiva, le dimensioni esistenziale e psicologica degli atleti. L'approccio degli allenatori era principalmente basato sugli insegnamenti “tecnici”¹¹ e i programmi di allenamento erano basati sul sapere medico.

Come spiega Charles H. Stocking nel suo articolo intitolato *The use and abuse of training 'science' in Philostratus' Gymnasticus* (2016), durante il periodo imperiale i Romani adottano un metodo di allenamento molto rigido, denominato *tetrade*, consistente in una periodizzazione sportiva specifica, che oggi definiremmo un microciclo di allenamento con carico interno¹² alternato.

Il metodo della *tetrade* si fonda su una reinterpretazione delle osservazioni fisiologiche sul ciclo della febbre descritte da Ippocrate, ed è finalizzato alla

11 Gli “insegnamenti tecnici” sono quei contenuti di una sessione di allenamento proposti dall'allenatore per insegnare le abilità sport-specifiche. Nel *gymnasticus*, questo sapere “tecnico sport-specifico” si definisce *paidotribike* (Reid 2015 : 41).

12 Il carico interno è un concetto chiave nelle scienze sportive e si riferisce allo stress o alla fatica che l'atleta o il praticante di un'attività fisica sperimenta durante l'allenamento o la competizione. Esso tiene conto degli aspetti fisiologici, psicologici e tecnici dell'attività fisica, compresi il livello di sforzo, il volume e l'intensità dell'allenamento, nonché l'impatto emotivo e mentale che ciò comporta sull'individuo. La gestione adeguata del carico interno è fondamentale per migliorare le prestazioni, prevenire infortuni e favorire il recupero ottimale.

prevenzione del sovrallenamento (ivi : 91). Il presupposto logico è il seguente: lo stress biologico causato dall'allenamento può essere paragonato al comportamento biologico della febbre.

Le osservazioni ippocratiche, su base empirica, erano però applicate al fenomeno sportivo senza un approccio critico (Filostrato : §54), poiché questo metodo non considera le variabili psicologiche, sociali e ambientali che influenzano il fenomeno sportivo: non tiene conto, ad esempio, di come il carattere formativo, disciplinato e severo degli allenamenti e delle competizioni di alto livello, e lo stress ad essi correlato, influisca sul benessere psicofisico degli atleti e sulla loro sfera esistenziale.

Gli allenatori seguivano rigorosamente il programma *tetrade* alla cieca, mettendo in pratica i precetti dei medici senza una prospettiva critica, causando talvolta problemi di salute agli atleti.

Questo programma prevede una sequenza specifica di allenamento: giorno preparatorio, giorno intenso, giorno di recupero, giorno di mediazione (Stocking 2016 : 90). È impossibile ricostruire l'esatto carico di ciascuna sessione di allenamento, ma si può dedurre che il secondo giorno fosse caratterizzato da un allenamento ad alta intensità. Infatti, Filostrato descrive la giornata intensa usando le parole *elenkos aparaitetos* (ἐλεγχος ἀπαραιτητος) (Filostrato : §47), che Stocking traduce come «prova inesorabile» o, meglio ancora, come prova “inevitabile/implacabile” (Stocking 2016 : 96). La mancanza di flessibilità nell'applicazione del programma della tetrade durante una sessione di allenamento ha persino causato la morte di un atleta (Filostrato : §54).

Filostrato chiede, pertanto, una maggiore indipendenza intellettuale degli allenatori dai precetti medici, sostenendo la pari importanza delle conoscenze sportive, nonché della retorica, della filosofia, della geometria e delle altre materie elencate nella *Repubblica* di Platone.

König (2009 : 258) sostiene che Filostrato abbia fatto un collegamento intenzionale tra la sua opera e quella scritta da Galeno in età imperiale, e intitolata *A Trasibulo*, intesa a smantellare i precetti dello sport agonistico. Nel paragrafo §46 (Galeno 2020), le parole di Galeno evidenziano il classismo intellettuale che caratterizzava il suo tempo, secondo il quale i medici e i filosofi sono ai primi posti della scala sociale, in virtù del loro status intellettuale, mentre gli allenatori sono paragonati a maiali urlanti. In questo paragrafo, Galeno racconta la storia di un allenatore che divenne lo zimbello di tutti perché “osò” contraddire i testi sulle tecniche di massaggio scritti da Ippocrate, il “padre della medicina”, il “primo tra tutti” e, quindi, l'unica persona titolata a parlare dell'argomento. Riporta Galeno che la rabbia dell'allenatore deriso giunse al punto di denudare un giovane atleta, pretendendo che le persone presenti dimostrassero perché, secondo loro, lui fosse in errore, e mettendosi così in una posizione ancora più ridicola.

In un contesto in cui lo status di intellettuale è fonte di autorità morale, la considerazione dei medici come “portatori della verità” in virtù della loro

saggezza, e la conseguente ricezione dei loro precetti come dogmi, comporta, per gli allenatori e per i formatori in genere, la perdita dello sguardo critico e di quella che Filostrato definisce *sképsis*, che può essere intesa come la capacità di esaminare, indagare e giudicare¹³.

Stocking suggerisce che il nocciolo del problema esposto da Filostrato è la nozione di *kairós* (Stocking 2016 : 89), che di solito era usata in retorica e in medicina in riferimento al momento giusto, critico o “opportuno”. Filostrato esorta gli allenatori a tenere a mente il *kairós*, per evitare sovrallenamenti e incidenti mortali. Considerare la nozione di *kairós*, nell'ambito della preparazione di un atleta per una gara, significa tornare a esaminare l'atleta, la prestazione e il fenomeno sportivo nell'interezza di tutti gli aspetti correlati.

Filostrato propone, quindi, un'*epochè* (ἐποχή), una sospensione del giudizio, in modo da consentire agli allenatori di tornare a osservare i comportamenti e le prestazioni degli atleti al di fuori della gabbia concettuale dei dogmi medici. Tuttavia, Filostrato non intende criticare il sapere medico in sé, mira soltanto a una «riabilitazione dell'arte dei *gymnasti* contro le critiche di uomini come Galeno», dimostrando l'inefficacia (o il danno) di tecniche di allenamento basate sull'applicazione pedissequa di congetture mediche, a loro volta derivate da un'errata interpretazione di Platone (Konig 2009 : 252). Secondo König (ivi : 262), Filostrato afferma «che qualsiasi problema associato alla *gymnastikè* è dovuto semplicemente all'uso improprio (non platonico) che ne fanno i moderni praticanti». Infatti, nonostante, nel *Fedone*, Platone paragoni il corpo a una casa-prigione per l'anima, nella *Repubblica* sostiene che una educazione dei bambini equilibrata deve basarsi su un'integrazione paritaria di attività ginniche e musicali (Fedone : libro III).

E ancora, Filostrato chiede il ritorno alla visione olistica dello sport, che caratterizzava la cultura greca nel periodo delle prime Olimpiadi. Egli desidera tornare all'antica *paideia* greca, dove gli allenatori istruiti non sono solo dei tecnici, dispensatori di esercizi, ma possiedono le competenze che permettono loro di considerare l'atleta nella sua interezza (Konig 2009 : 257). Come afferma Heather L. Reid (2015), Filostrato vuole educare l'aristocrazia romana ad avere la sensibilità estetica, l'attenzione ai dettagli, la capacità di apprezzare l'armonia delle forme, dei colori, delle linee e delle proporzioni, applicate alle pratiche atletiche. Ma vuole anche che abbiano una conoscenza della bellezza e di ciò che è bene talmente profonda, da far sì che le loro azioni si orientino direttamente verso ciò che è bello e buono (Reid 2015 : 30). Gli allenatori sono responsabili della creazione di un'*aretè* estetica (ἄρετή), un termine che si riferisce alla produzione di bellezza e virtù, che i greci chiamavano *kalokagathia*: l'idea che la bellezza esteriore sia accompagnata da un'integrità morale e da virtù nobili. In

13 Diversi sono i punti dell'opera dove, secondo König, Filostrato utilizza la parola *sképsis*, principalmente per esortare gli allenatori ad adottare una visione critica e a osservare e analizzare gli atleti all'interno di ampie considerazioni razionali (Konig 2005 : 333).

questa concezione, l'etica e l'estetica devono coesistere in un perfetto equilibrio tra l'aspetto esteriore e le qualità interiori di una persona.

Filostrato distingue nettamente tra il *paidotribes*, che è un maestro di *technè* (tecnica), e il *gymnastēs* che, oltre alla padronanza della *technè*, possiede *episteme* e *sophia*¹⁴ (Isidori 2015 : 43). Nonostante l'autore abbia dedicato alcuni paragrafi alla descrizione dei *gymnastēs*, non è facile capire quale fosse effettivamente il profilo richiesto ad un allenatore per potere essere considerato un vero e proprio *gymnastēs*. Leggiamo, ad esempio, che un *gymnastēs* deve innanzitutto possedere le nozioni mediche di base relative alla cura della salute, oltre a conoscere i trattamenti specifici per il corpo (Filostrato : §14), per quanto le sue competenze siano parziali e non possano essere paragonate a quelle dei medici. L'allenatore deve conoscere i massaggi, i rimedi, le pratiche di depurazione (ivi : §50-§51-§52) e la tolleranza alimentare degli atleti (ivi : §47). Oltre a una profonda conoscenza dell'antropometria sportiva¹⁵ e dei processi fisiologici (ivi : §25-§26, §28), un *gymnastēs* greco deve possedere le competenze pedagogiche necessarie per educare un atleta alla ricerca dell'*aretè*, consapevole del carattere etopoietico dello sport. Invece di preoccuparsi solo dell'allenamento della forza¹⁶, deve essere in grado di programmare allenamenti appropriati, considerando la combinazione di "umori" che influiscono sulle prestazioni sportive (ivi : §42, §43). Inoltre, un *gymnastēs*, forte delle sue conoscenze di psicologia, deve provvedere a confortare gli atleti ansiosi con parole rassicuranti e stimolanti (ivi : §53). Deve, infine, essere un maestro nel comunicare e parlare agli atleti in modo appropriato e incisivo durante le loro prestazioni (ivi : §25-§26-§28).

Secondo Filostrato, solo il ritorno a un approccio olistico e a una metodologia attenta agli scopi educativi nello sport può permettere di combattere il fenomeno della corruzione e dei comportamenti immorali. Obiettivo è il risanamento di un ambiente sportivo dove i valori siano improntati al raggiungimento della virtù, e non orientati al guadagno o alla spettacolarità. Un metodo che può riabilitare la reputazione delle attività atletiche e degli allenatori, e creare uomini educati ed etici, *pepaideumenos* (πεπαιδευμένος), attraverso un processo di *askēsis* (ἄσκησις) sportiva (Reid 2015 : 17). Questo processo potrebbe fornire agli atleti

14 Nella Grecia classica il sapere scientifico acquisito (*episteme*) e la conoscenza (*sophia*) sono due tipi di sapere differenti. Il primo può identificarsi con una conoscenza di tipo scientifico opposto all'opinione (*doxa*) e il secondo con un tipo di conoscenza teoretica più approfondita, che si estrinseca nella virtù morale e nella saggezza.

15 L'antropometria è lo studio delle misure e delle proporzioni del corpo umano, utilizzato per analizzare le caratteristiche fisiche e le dimensioni del corpo. In ambito sportivo viene utilizzata al fine di valutare le prestazioni fisiche e determinare le potenzialità atletiche in relazione a una determinata disciplina sportiva. L'antropometria sportiva può fornire informazioni utili per la programmazione degli allenamenti, la definizione delle strategie di gioco e la selezione dei talenti

16 Per forza si intende la capacità di generare tensione muscolare per superare una resistenza o eseguire movimenti di potenza nel contesto dell'attività sportiva.

una sorta di *paraskenē* (παράσκεινή) [armatura protettiva], un concetto adottato dallo stoicismo durante il periodo ellenistico-romano. Tale armatura, secondo gli Stoici, viene sviluppata attraverso la ripetizione di esercizi fisici, grazie ai quali l'allievo allena il controllo emotivo e la capacità di discernere ciò che è, o non è, sotto il proprio controllo, al fine di raggiungere l'*autarkeia* (αὐτάρκεια) [indipendenza]. Raggiunta l'indipendenza, l'allievo può acquisire l'imperturbabilità, ovvero la capacità più importante per una dottrina stoica. Chiamata *atarassia* (αταραξία) [atarassia], essa implica la pace interiore che deriva dall'accettazione, dal controllo delle emozioni e dalla padronanza di sé, e che consente di mantenere la tranquillità e la calma indipendentemente dalle circostanze esterne. (Foucault 2003 : 83-84).

Secondo Filostrato, solo quest'approccio avrebbe permesso di raggiungere la dignità che caratterizzava l'antichità greca. Rivendicando la ricostituzione di un ginnasio in cui la *paideia sportiva* sia al centro dell'educazione dei giovani, Filostrato mira a un più complessivo rinnovamento della società romana, in cui lo sport sia inteso a formare "buoni" cittadini e sia aperto, quindi, alla partecipazione dei giovani nobili, non solo degli schiavi e delle persone di basso rango (Reid 2015 : 17).

1.5 Il dibattito contemporaneo

Le questioni epistemologiche e metodologiche discusse da Filostrato sono tuttora argomento centrale nel dibattito accademico sulle scienze dello sport.

Il carattere etopoietico e pedagogico dello sport e dell'educazione fisica è stato mobilitato in diversi contesti culturali e, dalla fine del XIX secolo, è oggetto di discussione. Nel 1894, nella sua opera intitolata *L'educazione fisica della gioventù*, Angelo Mosso afferma l'importanza dell'educazione fisica per la formazione di uomini più forti e sani, e propone l'inserimento dell'atletica greco-romana nel percorso educativo delle scuole italiane. Inoltre, nel 1896, De Coubertin ripropone i Giochi Olimpici con l'obiettivo di promuovere la diffusione globale delle qualità atletiche e del ruolo pedagogico dello sport.

Dopo la Prima Guerra Mondiale, il fascismo utilizzerà l'attività fisica per ripristinare «il senso della virilità, del cameratismo e della disciplina [...] la salute morale» (Dogliani 2000 : 327), contribuendo così a plasmare individui conformi alle idee e ai valori legati alla mascolinità e all'"italianità" della cultura fascista. L'utilizzo dello sport a fini diretti di propaganda politica e per diffondere e legittimare l'ideologia egemone è evidente nei totalitarismi: nel 1928, in Unione Sovietica, viene creato un festival di giochi chiamato *Spartakiadi*, in opposizione ai Giochi Olimpici (*ibidem*).

Nel 1964, un articolo di Franklin M. Henry, intitolato *Physical Education: An Academic Discipline*, segna una svolta nel dibattito accademico sull'educazione fisica. Come Filostrato riconosceva alla conoscenza sportiva la stessa importanza

degli altri campi del sapere, così Henry analizza la natura epistemica dell'educazione fisica, concludendo che la conoscenza sportiva è «paragonabile a tutte le altre discipline dell'università» (Vanderzwaag 1973 : 74). Henry ha dunque posto le basi per lo sviluppo epistemologico e metodologico dei diversi campi delle Scienze dello Sport.

Seguendo la rivendicazione di Henry, il *Big Ten Body-of-Knowledge Project*, una serie di incontri annuali non ufficiali, organizzati dalle dieci principali università degli Stati Uniti d'America, dal 1930 al 1965 (Zeigler 1967 : 79-84), ha definito sei aree specifiche di specializzazione: (1) Fisiologia dell'esercizio fisico, (2) Biomeccanica, (3) Apprendimento motorio e psicologia dello sport, (4) Sociologia dello sport, (5) Storia, Filosofia, Educazione fisica comparata e sport e (6) Teoria amministrativa (Zeigler 1967 : 83-84). Nonostante questo importante passo, secondo Ross (1981) si sono sviluppati due orientamenti, che hanno stabilito una dicotomia tra teoria e pratica: da una parte, gli studiosi, maestri della teoria, dall'altra, i formatori professionisti, maestri della pratica. Questa dicotomia ha ostacolato, e frena tuttora, l'integrazione di teoria e pratica nell'educazione sportiva e la creazione di formatori che siano maestri di *sophia*, *episteme* e *technè*.

Oggi, il divario tra teoria e pratica è parzialmente colmato dai numerosi corsi pratici offerti dalle università. Tuttavia, domina ancora il paradigma riduzionista, rafforzato dall'estrema specializzazione delle discipline sopra citate. Le scienze dello sport, infatti, sono inserite nel quadro epistemologico delle scienze positive, fondate su dati quantitativi e leggi universali. Gli esperimenti empirici sulla prestazione sono condotti, spesso, secondo metodologie positiviste e il dato quantitativo ignora il dominio esistenziale e le dinamiche psicologiche e sociali che influenzano la prestazione. D'altra parte, i ricercatori in psicologia dello sport raramente fanno dialogare i loro paradigmi con le scienze mediche dello sport.

Questo "asservimento" ai dati quantitativi impedisce di focalizzare la ricerca sui fattori qualitativi e ostacola l'adozione di un approccio olistico al fenomeno sportivo.

Il movimento è una *proprietà emergente*¹⁷ in tutti i domini umani, studiata da molte discipline accademiche. La motivazione, il desiderio, le relazioni sociali, i processi fisiologici e psicologici, e il contesto storico e culturale sono tutte dimensioni interconnesse che influenzano i movimenti umani, e in particolare le prestazioni sportive, come un'orchestra che suona una sinfonia, suscitando emozioni e sentimenti che non possono essere ridotti solo al tema di uno strumento. Gli studiosi del fenomeno sportivo dovrebbero adottare un approccio fenomenologico, che permetta di integrare le conoscenze fisiologiche e i dati quantitativi con

17 Una proprietà emergente è una caratteristica o un comportamento che emerge da un sistema complesso come risultato delle interazioni tra i suoi componenti costituenti. Questa proprietà non è direttamente prevedibile o deducibile dalle singole parti che compongono il sistema, ma si manifesta a un livello superiore di organizzazione.

le prospettive umanistiche e le conoscenze sulle dinamiche sociali e psicologiche, favorendo un dialogo interdisciplinare che oggi, purtroppo, trova un ulteriore ostacolo nella terminologia specialistica utilizzata nelle Scienze dello Sport.

L'adozione di un approccio olistico¹ e fenomenologico² allo sport può favorire un cambiamento paradigmatico nella visione del ruolo sociale dello sport, riconoscendo la sua importanza nella creazione di pratiche culturali, rituali e uno stile di vita che incarna valori morali come il rispetto, la collaborazione, l'integrazione, il senso di appartenenza, la competitività leale, la responsabilità, il sacrificio e l'autostima. La scienza dello sport e la capacità degli allenatori di promuovere l'abito etico possono fornire agli sportivi, e ai cittadini tutti, una *paraskeuē* (armatura protettiva) per il raggiungimento dell'indipendenza e della tanto ambita (dallo stoicismo) *atarassia*. Seguendo l'indicazione di Filostrato, gli allenatori possono raggiungere quest'obiettivo diventando *gymnastēs*, invece di continuare a essere semplicemente "somministratori" di esercizi o raccoglitori di dati quantitativi.

1 L'approccio olistico considera un sistema come un insieme interconnesso e interdipendente di elementi, riconoscendo l'importanza di studiare un fenomeno nella sua totalità.

2 L'approccio fenomenologico pone l'accento sull'esperienza diretta e soggettiva di un individuo nel mondo, nel tentativo di comprendere e descrivere i fenomeni come vengono vissuti e percepiti personalmente.

Capitolo 2.

La formazione della personalità attraverso la pratica sportiva

In questo capitolo vengono esposte numerose tematiche di natura metodologica, per indagare come l'attività motoria possa essere strumento poietico dell'individuo. Se, infatti, come Filostrato, si punta all'affermazione di *gymnastēs* in grado di allenare un individuo nella sua totalità, riuscendo a tenere sotto controllo innumerevoli variabili prestative, è necessario analizzare e verificare le potenzialità educative dello sport. L'attività motoria può essere intesa e somministrata partendo da assunti e prospettive profondamente differenti. L'obiettivo di questo capitolo è, oltre alla verifica delle effettive potenzialità dell'educazione motoria, quello di stabilire quale interpretazione e quali modalità di somministrazione di una pratica sportiva siano più utili per definire una metodologia che risponda alle esigenze esposte nel precedente capitolo. A questo scopo, verrà introdotto il concetto di educazione fisica del XX secolo e verrà presentata un'indagine storica filosofica sul concetto di educazione sportiva dall'epoca classica al periodo ellenistico-romano, cioè ai tempi di Filostrato. Analizzando il concetto di esercizio e il suo slittamento semantico nei secoli, attraverso l'utilizzo di termini ripresi dalla filosofia stoica e dalla psicologia, si indagheranno le capacità poietiche che possiede un percorso sportivo, in relazione alla formazione della mente di un soggetto. Ogni termine verrà trattato in modo analitico e comparato rispetto all'uso che ne fanno le differenti scuole di pensiero, cercando di uniformare la semantica e cogliere i tratti comuni nei punti di vista degli autori considerati.

2.1 Sul concetto contemporaneo di educazione fisica

Tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, la "ginnastica" è stata oggetto di studio per la somministrazione di programmi formativi all'interno del percorso scolastico. La problematica della "ginnastica" dal punto di vista teorico viene inizialmente affrontata da due scuole di pensiero: quella di Torino, principalmente teorica, capeggiata da Felice Valletti, e quella di Bologna, principalmente pratica - specializzata nella risoluzione di problemi inerenti alla ginnastica stessa - e portata avanti da Emilio Baumann. Nel 1878 Francesco De Sanctis, allora Primo Ministro, riordina la disciplina della "ginnastica" rinominandola "ginnastica educativa", rendendola obbligatoria nelle secondarie, nelle scuole normali e magistrali e in quelle elementari (Giugni 1973 : 10). Baumann e Valletti adottarono determinati compromessi metodologici per far convivere

le due interpretazioni, ma non riuscirono a porre fine alla rivalità tra i loro rappresentanti. Nel frattempo, si affermò un nuovo fronte di pensiero d'indirizzo fisiologico e medico, difeso dai fisiologi Angelo Mosso e Alberto Gamba, che alimentò ulteriormente il dibattito sviluppatosi intorno ai presupposti teorici della “ginnastica educativa”. Sarà sotto la commissione istituita da Ferdinando Martini nel 1893 che il termine “educazione fisica” sostituirà il termine “ginnastica” (Di Donato 1962).

Il contrasto che sorge tra l'espressione “educazione fisica” e il termine “ginnastica” risiede non tanto nella metodologia o nella polemica fra scuole, persone e indirizzi diversi, ma nel significato di fondo che assume l'attività motoria stessa. Un problema che può riassumersi in una domanda: «l'utilizzazione delle attività motorie è un fatto che riguarda la corporeità o la spiritualità dell'uomo? In altri termini l'educazione fisica si identifica con l'addestramento del corpo o con la manifestazione della spiritualità umana?» (Giugni 1973 : 10).

2.2 Sul concetto di mente-corpo dagli antichi ai primi cristiani

Domandarsi quale sia l'obiettivo delle attività motorie in termini educativi, in altre parole, se la motricità sia un mezzo per creare adattamenti fisiologici o un mezzo per influire sugli aspetti spirituali, sottintende una concezione della realtà di natura cartesiana, in cui la sostanza corporea e la sostanza psichica sono assolutamente distinte, ma legate da un rapporto d'interdipendenza. Un'indagine preliminare, di carattere puramente storico, sull'evoluzione del concetto di corpo, si pone come un punto di partenza per accedere a una risposta solida e convincente.

Già nella filosofia presocratica è possibile individuare elementi di dualismo presso gli orfici e i pitagorici. I primi ammettevano la sopravvivenza dell'anima al corpo, i secondi concepivano l'anima come sostanza numerica¹, distinta dal corpo e dotata della capacità di muoversi. Comune a orfici e pitagorici era la credenza nella *metempsicosi* e, benché avessero una concezione differente di anima – nel pensiero arcaico l'anima ha natura essenzialmente fisiologica, come una specie di soffio che l'uomo esala prima di morire –, riconoscevano l'esistenza di un'entità semidivina che chiamavano demone, la quale era comunque necessaria al funzionamento del corpo (Trabattoni 2008 : 44).

1 I pitagorici credevano che i numeri fossero al centro dell'universo e che la realtà potesse essere compresa attraverso le relazioni numeriche. Per loro, la sostanza numerica era l'essenza primordiale che costituiva il tessuto stesso dell'universo. I numeri venivano considerati come entità concrete e simboliche, e i pitagorici attribuivano loro significati profondi e mistici, associandoli a concetti filosofici e cosmologici.

Il contributo all'individuazione di una sostanza chiamata propriamente anima, viene, quindi, dato da tutti i pensatori presocratici, i quali, seppur con prospettive ontologiche differenti, cominciano a parlare di *psiché* (ivi : 44-48). Sarà poi Platone a stabilire e a fissare con precisione il dualismo anima e corpo, sminuendo quest'ultimo a prigioniero o a ostacolo dell'anima: «il corpo è causa per noi di confusione continua, d'incessante turbamento, perché necessariamente lo si deve nutrire; ma quando le malattie sopraggiungono, si hanno allora motivi d'impedimento vero e proprio alla ricerca degli enti» (Fedone : 66c), o ancora «quest'anima è interamente avvinta da ceppi nel corpo [...] quest'anima, inevitabilmente, come attraverso le sbarre di una prigione, deve rivolgere lo sguardo verso l'essere» (ivi : 82e). Soltanto nel *Timeo*, Platone riequilibrerà il rapporto tra le due entità, attribuendo al corpo il ruolo di veicolo dell'anima e non più di zavorra: «in un successivo momento, disposero intorno a quest'anima un corpo mortale, e a lei questo corpo nella sua totalità quasi fosse veicolo attribuirono» (*Timeo* : 69 c-d).

Altrove Platone accenna alla possibilità di controllare le passioni dell'anima mediante la ginnastica del corpo: «si potranno adoperare come ausiliari le Muse, gli Dei che presiedono alle gare sportive; arti belle insomma, e ginnastica. Con questi mezzi, se ne può spegnere l'impeto crescente e la marea che tutto invade» (Leggi : VI, 783 a-b). Questo dualismo sarà inizialmente accettato da Aristotele, per poi essere rifiutato nell'opera matura *De anima*, che, dedicandosi esclusivamente all'argomento, conclude per l'assoluta unità e indivisibilità di corpo e anima (Bonazzi 2016 : 225-227).

Tale unità verrà interpretata qualche secolo dopo dagli stoici e dagli epicurei del primo secolo dopo Cristo. Queste dottrine attribuiscono corporeità all'anima: la dottrina stoica sostiene che l'anima sia formata da fuoco (Trabattoni 2008 : 233), mentre nella dottrina epicurea la si concepisce come una sostanza composta di atomi sottilissimi di quattro nature (*ibidem*). Il dualismo platonico verrà successivamente ripreso e reinterpretato dal Neoplatonismo dei primi secoli, che porrà il corpo come l'ultimo stadio dell'emanazione dall'Uno, e quindi svalutato (ivi : 303).

Interessanti per la dinamica del concetto di corpo sono le influenze delle dottrine neo-platoniche, stoiche ed epicuree sulla religione cristiana. Pierre Hadot sostiene che, nei primi secoli, la dottrina cristiana aveva la necessità di presentarsi come una filosofia sul modello della filosofia greca (Hadot 2008 : 51), e per questo ha sposato una serie di pratiche e concetti che delineano una continuità tra il pensiero ellenistico-romano e il pensiero cristiano, come, per esempio, il concetto di asceti come esercizio che tende verso la verità, discusso nel capitolo precedente.

Quale filosofia adottano al giorno d'oggi le scienze motorie rispetto alla problematica mente-corpo?

2.3 L'educazione fisica nel dibattito contemporaneo mente-corpo

Su questo sfondo concettuale, all'inizio del XX secolo, le teorie positivistiche e le teorie neoidealistiche si apprestavano ad avere il monopolio teoretico della ricerca ontologica mente/corpo e del relativo tema delle attività motorie in due posizioni nettamente opposte. Secondo Guido Giugni – all'interno delle teorie positiviste – il corpo umano «costituisce un'organizzazione evolutiva di fatti chimici e fisici e il pensiero è una delle forme di energia cosmica, prodotta dalla complicatissima macchina cerebrale, stimolata – a sua volta – da condizioni endogene ereditarie ed esogene cosmico-sociali» (Giugni : 11). Inoltre, il Positivismo adotta un paradigma dualistico in cui vi è una dominanza temporale/causale tra l'aspetto fisiologico e l'aspetto psichico, per cui il compito più importante dell'educazione è «la conservazione della salute, giacché un organismo malato provoca fatalmente l'insufficienza della stessa vita psichica» (*ibidem*). L'educazione fisica s'identifica con la cura del corpo, intesa come mezzo per formare organismi robusti e in salute, condizione necessaria per una prosperità nazionale e un'economia sanitaria lungimirante. Herbert Spencer, nell'opera *Dell'educazione intellettuale, morale e fisica* (1861), afferma che le scoperte fatte nei laboratori a vantaggio dei nostri capi di bestiame possono essere di utilità anche al genere umano e – pone l'accento – soprattutto per la salute dei bambini (Spencer 1919 : 183).

Le dottrine neoidealistiche sposano ben altra prospettiva antropologica, rigettando completamente il Positivismo e proponendo una nuova concezione basata su una visione filosofica della vita. Giugni la riassume così: «Secondo questa concezione, l'uomo è soggetto: è *Io*, è *Spirito*; unità, cioè, di autocoscienza (*Io Puro*) e coscienza (*Io Empirico*) e come tale “non è cosa, ma specchio del reale, ma principio vivo e attuario, da cui tutto il reale, che è suo, dipende”» (Giugni : 12). In questa visione, in cui prevale l'aspetto spirituale, il corpo diventa l'esteriorizzazione dello spirito, in una dialettica in cui diventa oggetto dell'*Io*. L'educazione viene, pertanto, vista come processo di autoformazione dello spirito, mediante il quale l'*Io* s'individua e si manifesta attraverso il corpo, esteriorizzando la propria personalità (*ivi* : 13).

Giugni ritiene che né il Positivismo né il Neoidealismo rispondano alla necessità dell'educazione fisica di acquisire un significato autonomo originale, ma afferma che, in queste dottrine, il movimento viene interpretato come fatto puramente strumentale (*ivi* : 14). Per questa ragione, l'autore sposa la concezione fenomenologica di *corpo* di autori come Sartre e Merleau-Ponty, per estenderla al concetto di educazione fisica. Giugni cita direttamente l'opera di Merleau-Ponty *Il bambino e gli altri* (1951):

Il corpo è prima di tutto un sistema, in cui i diversi aspetti introcettivi ed estra-cettivi si esprimono reciprocamente, e che comporta anche le relazioni almeno

in parte abbozzate con lo spazio circostante e le sue direzioni principali. La conoscenza che ho del mio corpo non è la conoscenza di un blocco isolato: è uno schema posturale, è la percezione della posizione del mio corpo in rapporto alla verticale, all'orizzonte e a certi importanti assi coordinati dell'ambiente in cui si trova (Merleau-Ponty 1968 : 88).

Affermazione che trova riscontro, nell'ambito delle moderne scienze cognitive, negli studi di Iriki e colleghi (1996), e Berti e Frassinetti (2000), che affrontano l'interazione pre-riflessiva che avviene tra l'essere vivente e lo spazio circostante. Secondo questa visione, il corpo «non è uno strumento cartesianamente sede dell'anima o strumento della volontà» (Giugni : 16). Giugni, parlando di movimento, preferisce, infatti, scrivere di psicomotricità, ossia la motricità intesa come espressione, esecuzione, esperienza interiore (*ibidem*), ontologicamente aperta al mondo esterno e diretta al raggiungimento di un fine; non una successione d'impulsi fisiologici privi di relazione con gli altri e con l'*Io*. Citando Minkowski, Giugni porta l'esempio del mantenimento della posizione ortostatica, in cui si evidenzia l'importanza del compito e dell'intenzione intrinsecamente vissuta e motivata da fattori desiderativi, che interviene nell'essere pronto a compensare ogni forza perturbatrice (ivi : 17). Per queste ragioni, il corpo e lo spirito non sono due entità cartesianamente separate, da considerarsi in stretta collaborazione causale, ma il vivente è un'unità psicofisica da considerarsi come un *a-priori* della distinzione *res cogitans* e *res extensa* (*ibidem*)². Il movimento non esiste senza una finalità e non può essere scisso dalla volontà e dalle interazioni ambientali; per questa ragione, nel movimento, l'uomo si manifesta come soggetto volitivo, desiderante e unico. Merleau-Ponty, lapidario, sul problema cartesiano scrive:

L'evento psicofisico non può più essere concepito alla maniera della fisiologia cartesiana e come la contiguità di un processo in sé e di una *cogitatio*. L'unione dell'anima e del corpo non è suggellata da un decreto arbitrario fra due termini esteriori, uno soggetto, l'altro oggetto. In ogni istante, essa si compie nel movimento dell'esistenza (Merleau-Ponty 2018 : 138).

Come afferma il contemporaneo antropologo neozelandese Michael D. Jackson nel saggio *La conoscenza del corpo*, «originariamente la coscienza non è un *Io penso che*, ma un *io posso*» (Jackson 1983 : 155).

L'opera scritta da Giugni, *Presupposti teorici dell'educazione fisica* (1973) – qui più volte citata – risale al 1973, anni in cui si sostenevano importanti dibattiti riguardo all'identità scientifica della disciplina dell'educazione fisica. Il 22 settembre 1982, si svolse a Roma, presso la Scuola dello Sport, il Seminario dal titolo “*Il*

2 Questa distinzione e questa terminologia provengono da Cartesio, nella sua opera *Meditazioni metafisiche* (1641). Per *res cogitans* si intende qui la realtà psichica, mentre per *res extensa* si intende la realtà materiale.

comitato tecnico scientifico per la ricerca applicata allo sport?. In questo evento si tenne un vivo dibattito riguardo alla definizione epistemologica della disciplina riguardo ai possibili sviluppi pedagogici e sociologici e, ovviamente, riguardo alla teoria dell'allenamento sportivo (SdS – Scuola dello sport 1981; 1982). Giugni, nella sua opera, solleva una critica alle scienze sportive, evidenziando le problematiche che possono sorgere dall'insegnamento dell'educazione fisica mediante uno stile metodologico “sportivo prestativo esclusivo”.

Ogni forma di esagerato atletismo, che – mirando a far acquisire al corpo abilità fuori dall'ordinario e rendendolo in conseguenza fine a se stesso – rompe l'unità della persona, priva l'azione motoria dell'ordinamento morale e nuoce allo stesso organismo, giacché lo sforzo eccessivo in una determinata direzione non può non essere di pregiudizio alla salute, alterando o rompendo l'equilibrio organico e mancando all'economia e all'igiene delle attività fisiche (Giugni : 26).

Quest'ultima via metodologica impedisce di fatto alla disciplina delle scienze motorie di rispondere a necessità educative fortemente richieste a livello etico e sociale. I valori sportivi, tanto decantati dalle federazioni di tutto il mondo, possono perdere di significatività. L'atleta, dal canto suo, potrebbe provare dolori esistenziali come il vuoto interiore, l'alienazione dagli altri, un'identità distorta e una sofferenza fisica ed emotiva. La domanda posta da Giugni e già citata, vale a dire: «l'utilizzazione delle attività motorie è un fatto che riguarda la corporeità o la spiritualità dell'uomo? In altri termini, l'educazione fisica si identifica con l'addestramento del corpo o con la manifestazione della spiritualità umana?», rischia di diventare una domanda vuota, in quanto, se la scuola ritiene l'educazione fisica materia della corporeità, il fine non è più la dimensione educativa, e vengono ignorate le possibili componenti causali rispetto alla trasformazione dello spirito e del comportamento. Quello che importa sottolineare è che un approccio simile può influire negativamente anche sulla formazione di atleti prestativi e competitivi. La capacità di affrontare prove ascetiche e la necessità di superare il proprio limite per rimanere ad alti livelli sportivi sono abilità di certe *personalità* che non nascono dal caso, ma devono essere intenzionalmente costruite. Rimandando al pensiero di Filostrato che distingueva un *paidotribes* da un *gymnastēs*, l'educazione fisica non può permettersi di trattare questo tema in modo superficiale. Una visione fenomenologica e moderna del corpo non può isolarlo dal mondo che lo circonda e non può sottrarlo alla relazione con gli altri e con l'allenatore, o privarlo delle influenze socio-ambientali. I fattori educativi sono profondamente insiti nella disciplina stessa e molto stimolanti. Educare, dal latino *educere*, nel senso di tirar fuori, allevare, assume peso e significato in quanto:

Lo sviluppo [delle attività motorie] si trasforma in processo educativo quando viene razionalizzato e, cioè, quando assume per l'individuo un significato definito

dall'immagine tradizionale o originale che egli forma di se stesso, della sua esistenza e dei suoi obblighi etico-sociali. Il processo educativo, quindi, rappresenta per l'individuo il superamento dello stato biologico, mediante la liberazione da ogni predeterminazione soggettiva e da ogni necessità fisica, e la scelta di un proprio oggetto esistenziale, che attua sottomettendosi a un ordine di valori oggettivi e normativi. Quest'ordine di valori costituisce la motivazione orientatrice del processo educativo, mediante il quale l'individuo si forma (ossia acquisisce qualità, capacità, abiti) con l'istruzione; e s'istruisce (ossia acquisisce i modelli culturali del suo ambiente) formandosi (ivi : 22).

Chi educa, sia per l'alta prestazione sia per il semplice gioco, ha una grande responsabilità, in quanto acquisisce il diritto di trasformare gli individui e di fissarne regole di condotta che possono riflettersi nel mondo. Tramite la guida di un allenatore, l'esercitazione motoria assume la capacità di plasmare l'*Io*. Questa parola si scontra inevitabilmente con problemi di carattere definitorio; un concetto che slitta e muta nei secoli tra le varie forme di sapere merita di essere indagato per evitare confusioni e per favorire l'interdisciplinarietà. La parola *Io*, infatti, possiede un'estensione semantica molto ampia, che include i concetti di *personalità*, *sé* e *spirito*, elementi complessi che vanno definiti rigorosamente, prima di poterne parlare a proposito del corpo come unità psicofisica da educare. Nel paragrafo successivo, si è deciso di riferirsi ad autori come Hadot e Foucault, che hanno indagato il problema dell'ascesi sportiva e filosofica in epoca ellenistico-romana, per fare chiarezza su concetti *prima facie* (a prima vista) metafisici (*personalità*, *Io*, *Sé e spirito*), che possono confondere la linea di ricerca puramente materialistica che si vuole tracciare.

2.4 *Personalità, Io, Sé e spirito*: comparazione dei valori semantici tra Hadot, Foucault e Giugni

Foucault, nella sua opera *Tecnologie del sé* (2016), per evitare che l'espressione "il sé" possa essere interpretata – soprattutto a causa dell'articolo *il* davanti al pronome – come una reificazione³ di una struttura interiore o di un'istanza psichica, decide di evitare l'utilizzo della lettera maiuscola. Il sé che intende Foucault è un termine euristico⁴, che ha come riferimento «l'esperienza soggettiva (della

3 La "reificazione" si riferisce al processo in cui un concetto astratto viene trattato come una cosa concreta e tangibile. Si verifica quando attribuiamo caratteristiche materiali o oggettive a qualcosa che è in realtà frutto di una costruzione sociale o di un processo mentale.

4 Il termine euristico si riferisce ad un principio, un metodo o un approccio che aiuta nella scoperta o nella soluzione di un problema. È uno strumento o una guida utilizzata per facilitare l'acquisizione di conoscenza o per prendere decisioni in modo più efficiente. Il concetto di sé come termine euristico implica che esso sia uno strumento utile per esplorare e comprendere le dinamiche di potere, le norme sociali e le pratiche di soggettivazione all'interno

propria persona, della propria interiorità, della propria vita vissuta etc. etc.)» (Foucault 2016 : VII-VIII) che non vuole essere ricondotta all'interpretazione spiritualistica ereditata dal romanticismo tedesco. Non per niente, nell'opera Foucault evita l'utilizzo della parola *Io*, la quale è fortemente pregiudicata dal significato psicoanalitico adottato da Freud. Per quest'ultimo, l'*Io* è una componente del modello tripartito dell'apparato psichico «secondo il quale l'*Io* si trova in continuo conflitto tra le spinte pulsionali inconscie dell'*Es* verso la libera espressione e le pretese della coscienza (Super-io) di farlo rinunciare al suo soddisfacimento», connotando l'*Io* come una componente in continua tensione tra ciò che la coscienza vuole e ciò che l'inconscio pretende. «La possibilità per l'*Io* di mantenere la propria integrità dipende dalla sua capacità di armonizzare queste esigenze conflittuali e di decidere quali accogliere e quali invece reprimere» (Hutton 2016. 115). Questa tensione, oltre a trasformare l'elemento psichico in ente quasi indipendente dalla volontà del soggetto, delinea una relazione interna e chiusa tra le parti, che il sé foucaultiano nega. Il soggetto, per Foucault, è in lotta non *con* il proprio essere, ma *per* il proprio essere. L'individuo è in tensione con l'ambiente, la società e le forme di potere che tentano di oggettivarlo. Il sé di Foucault, mediante apposite pratiche, che definisce “tecnologie”, cerca continuamente di soggettivarsi per poter urlare la propria individualità. Foucault «ritiene di poter scorgere un modello di produzione della soggettività non più passivo (che non costituisce, dunque, più un processo di *assoggettamento*, come quelli a cui Foucault si era sino ad allora dedicato), ma attivo, perché non motivato dalla spinta di adeguazione alla collettività, ma da un moto libero che mira a costituire un inedito stile di vita, alternativo a quello convenzionale e mirato alla saggezza» (Montanari 2009 : 31).

Di simile significato è il senso di *sé* cui si riferisce Pierre Hadot nei suoi studi sulle pratiche di trasformazione del sé utilizzate in epoca ellenistico-romana. Nell'opera *Esercizi spirituali e filosofia antica* (1981), Hadot delinea e motiva la scelta di un termine desueto, cioè il termine “spirituale”, che può facilmente essere frainteso rispetto all'uso contemporaneo. Hadot fa coincidere il sé con il senso a cui si riferisce la parola “spirito”, che lui stesso, indirettamente, definisce come “esercizio spirituale”. Lo spirito è lo psichismo dell'individuo collocato nella prospettiva del Tutto (Hadot 2005 : 29-31). Hadot, infatti, rispetto all'espressione “esercizio spirituale”, scrive:

Dobbiamo pur rassegnarci a impiegare questo termine, poiché gli altri aggettivi o specificazioni possibili – “psichismo”, “morale”, “etico”, “intellettuale”, “di pensiero”, “dell'anima” – non coprono tutti gli aspetti della realtà che vogliamo descrivere. Si potrebbe evidentemente parlare di esercizi di pensiero, poiché, in tali esercizi, il pensiero fa in qualche modo di se stesso la propria materia,

di una società. Foucault invita a un'analisi critica del sé, riconoscendo che esso è plasmato e influenzato dalle strutture di potere e dai discorsi dominanti.

e cerca di modificare se stesso. Ma la parola “pensiero” non indica in maniera abbastanza chiara il fatto che l’immaginazione e la sensibilità intervengano in questi esercizi in un modo molto importante. Per gli stessi motivi, non possiamo accontentarci di “esercizi intellettuali”, sebbene gli aspetti intellettuali (definizione, suddivisione, ragionamento, lettura, ricerca, amplificazione retorica) vi svolgano una parte molto importante. “Esercizi etici” sarebbe un’espressione abbastanza seducente, poiché, come vedremo, gli esercizi in questione contribuiscono fortemente alla terapia delle passioni e si riferiscono alla condotta della vita. Eppure anche questa sarebbe una visione troppo limitata. In realtà tali esercizi corrispondono a una trasformazione del mondo e a una metamorfosi della personalità. La parola “spirituale” permette, a nostro avviso, di fare capire come tali esercizi siano opera non solo del pensiero, ma di tutto lo psichismo dell’individuo (ivi : 30).

Il sé di Hadot sembra avvicinarsi al sé di Foucault, seppur con qualche variazione di senso, data dal differente approccio alla materia da parte di Foucault.

Per Guido Giugni, invece, la parola “Io” sembra coincidere con il concetto di “personalità”. Il sé e l’Io corrispondono, per Giugni, ai tratti fisici e psichici della persona nei modi di esperienza vissuta, subita o ereditata:

Le caratteristiche della persona (fisiche e psichiche) e la loro modalità, la molteplicità dei contenuti o stati di coscienza, le esperienze primitive e le attuali, i dati congeniti e gli elementi acquisiti convergono e si integrano in una “totalità concreta”, in una “sintesi dinamica”, che ha una unità particolare, un modo di essere e di apparire caratteristico, un suo modo di adattarsi all’ambiente. [...] la personalità, quindi, è una totalità funzionante in relazione alle parti che la compongono e in relazione a quelle significanti del suo ambiente, che agiscono su di essa e alle quali essa, a sua volta, reagisce; è, ancora, l’organizzazione della persona in ciascuno stadio del suo sviluppo per cui costituisce il compito ideale, e sempre aperto, di ciascuno; l’immagine che ciascuno va continuamente formandosi o perfezionando di se stesso. (Giugni : 22-23).

Certamente Giugni mostra di avere familiarità con il concetto di spirito inteso da Hadot, in quanto le parole sulla personalità «si integra[no] in una “totalità concreta” sembrano evocare il passo dello studioso francese «si colloca[no] nella prospettiva del Tutto». Giugni sembra, invece, accogliere l’idea dei processi di soggettivazione di Foucault quando parla di «“sintesi dinamica” che ha un’unità particolare, un modo di essere e di apparire caratteristico, un suo modo di adattarsi all’ambiente», poiché le sue parole si sposano con i passi interpretati e citati da M. Montanari - nella sua opera *Hadot e Foucault nello specchio dei greci, la filosofia antica come esercizio di trasformazione* (2009) - rispetto all’opera di Foucault *Perché studiare il potere* (1983):

Ma la valorizzazione della differenza, dell’eterogeneo, del singolare, di tutto ciò che permette di far saltare ogni identità fissata per riconoscere il diritto di trasfor-

marsi in altro da ciò si è o si dovrebbe essere, mediante strategie di “disassoggettamento” che “da una parte affermano il diritto ad essere diversi e sottolineano tutto ciò che rende gli individui veramente individuali” (Montanari 2010 : 176).

Per Giugni, il processo di “disassoggettamento” è l’affermazione dell’identità personale, che il processo educativo è in grado di stimolare mediante l’attività motoria:

Il processo educativo – iniziato col sorgere delle potenzialità individuali – culmina attraverso il loro sviluppo motivato, nella coscienza e nell’affermazione della propria identità. L’una e l’altra nascono dalla presa di possesso che l’Io fa del proprio corpo, per cui esiste ed è; per cui può compiere atti e, quindi, decidere; per cui può entrare in contatto con la realtà e può riconoscerla, rielaborarla, manipolarla, dominarla (Giugni : 23).

Tutti i tre autori presi in considerazione – Hadot, Foucault, Giugni – condividono l’idea di una filosofia esistenzialista in cui l’individuo prima di tutto è soggetto volitivo, desiderativo ed emotivamente aperto, che manifesta la sua soggettività e la sua esistenza mediante azioni trasformatrici. Per Giugni, infatti, l’educazione fisica «permette la rivelazione dei modi di essere» (ivi : 24), e «rappresenta per l’individuo il superamento dello stato biologico mediante la liberazione da ogni predeterminazione soggettiva» (ivi : 22). Per Hadot, secondo Montanari, mediante il dialogo, come esercizio spirituale attivo e partecipe, si «sollecita una trasformazione esistenziale che segna una nuova nascita» (Montanari 2010 : 61). Hadot ribadisce, nei suoi studi sulla filosofia antica, che la massima delfica “conosci te stesso” assume un nuovo significato esistenziale, «occorre dapprima perder il mondo con l’*epoché*, [...] per ritrovarlo successivamente con una presa di coscienza universale di sé» (Hadot 2002 : 22) che si manifesta nel mondo come una regola di condotta di vita, «in un’arte di vivere, in un atteggiamento concreto, in uno stile di vita determinato, che impegna tutta l’esistenza» (ivi : 31). Foucault, infine, espone l’idea di un’esistenza attiva dell’individuo che, nel suo continuo mutamento, si sviluppa mediante «un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri, al comportamento, al modo di essere» che consentono «di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità» (Foucault 2016 : 13).

2.5 Lo stile sportivo

“Lo sport come stile di vita” oppure “uno stile di vita sportivo” o ancora “lo sport come filosofia di vita” sono frasi ricorrenti negli ambienti sportivi e non, tanto da assumere il carattere di uno slogan propagandistico. La ripetizione continua di queste espressioni le banalizza e le svuota di significato, ma, se

intendiamo recuperarne il senso, dobbiamo porci la seguente domanda: lo stile di vita sportivo è semplicemente la descrizione di una routine di allenamento giornaliero, accompagnata da una corretta alimentazione, o si riferisce ad un certo tipo di esistenza comprendente tutto lo psichismo dell'individuo? Come direbbe Hadot: quando si parla di stile sportivo, s'intende una condotta di vita che racchiude al suo interno anche la spiritualità dell'individuo?

Giugni definisce con molta chiarezza cosa si intende per stile sportivo:

Lo stile sportivo è un modo caratteristico di esprimersi e di concepire la vita personale; e un particolare modo di intendere e praticare rapporti interpersonali. Questo stile ha le sue basi nella coscienza della propria disponibilità: ossia di ciò che possiamo o non possiamo, di cui siamo o non siamo capaci, nel modo migliore possibile, con gioia e serenità; e di realizzarlo, insieme agli altri, in un'interdipendenza di rapporti, mirante non a contrapporre gli uni agli altri per separarli, ma per unirli in una comune idea di perfezionamento (Giugni : 33).

Questa definizione chiarisce tutta una serie di aspetti psichici, etici e morali. Non si parla di un oggetto o di un'azione, ma di un'espressione e di una concezione di vita, ossia di un moto esistente che tende a interpretare il mondo attraverso simbologie specifiche tratte dalle esperienze sportive.

Si parla di una coscienza che conosce per via esperienziale la propria capacità di azione nello spazio, consapevole dei propri talenti e delle proprie debolezze, di abilità apprese con parsimonia e gradualità, senza traumi o fallimenti non razionalmente motivati. È la capacità di vedere in se stessi e negli altri la possibilità di un miglioramento sia collettivo che individuale.

2.6 Il movimento come condizione dello sviluppo dell'individuo

La motricità è la capacità di muovere segmenti ossei nello spazio per mezzo di muscoli, tendini e articolazioni. Questa definizione è una descrizione funzionale di come il corpo riesca a interagire con lo spazio e a rendersi dinamico. Eppure, un gesto motorio è ben più di un'azione motrice muscolare, è piuttosto un movimento che si carica di finalità e di espressività, e che coinvolge l'intero psichismo dell'individuo.

Per questa ragione si parla di psicomotricità, definita come «un modo di relazione dell'individuo con il mondo esterno, è l'estraproiezione automatica e cosciente di un'immagine mentale, è la manifestazione di un processo psichico che in ogni caso è diretta al raggiungimento di un fine» (Canestrelli 1952 : 349-371). Il movimento, tramite gesti e atteggiamenti, è il mezzo principale con cui l'individuo prende coscienza di sé e acquisisce consapevolezza del proprio corpo, della propria spazialità e

della propria presenza nel mondo, e contemporaneamente del corpo dell'altro: con il movimento l'individuo attua la prima comunicazione sociale.

Fin dall'infanzia, il movimento è intenzionale e consente l'espressione e la comunicazione ad altri, ad esempio ai genitori, di bisogni che, in questo modo, possono essere notati e soddisfatti. «Il movimento non è soltanto espressione dell'Io, ma fattore indispensabile per la costruzione della coscienza, essendo l'unico mezzo tangibile che pone l'Io in relazioni bene determinate con la realtà esterna» (Giugni : 85).

Piaget, altresì, afferma che il movimento «interviene a tutti i livelli nello sviluppo delle funzioni conoscitive: dalla percezione agli schemi sensorio-motori, da questi a quella forma di imitazione interiorizzata che è l'immagine mentale, dalle rappresentazioni pre-operative alle operazioni stesse. Tutti i meccanismi conoscitivi riposano sulla motricità» (Piaget 1967 : 284). Maria Montessori affermava che «anche le idee astratte risultano da una maturazione dei contatti con la realtà e la realtà si coglie per mezzo del movimento» (Montessori 1950 : 127).

Questa intuizione è stata suffragata dai recenti studi cognitivi: la sintomatologia della sindrome di Gerstmann (1940 : p 398-408), caratterizzata da una concomitanza di discalculia e agnosia dei polpastrelli, portava a supporre che un tipo di ragionamento astratto, quale il calcolo matematico, potesse trovare origine nello schema motorio del numerare “sulle dita della mano”. Nel 2008, uno studio in ambito clinico ha dimostrato che l'allenamento delle dita, su bambini affetti da questa sindrome, può effettivamente influire in positivo sulla capacità di calcolo (Gracia-Bafalluy 2008).

Per ovvie ragioni, il movimento è l'elemento più importante dell'educazione fisica che «ha per obiettivo l'integrazione, appunto, del movimento nella struttura globale della personalità» (Giugni : 73). La personalità, secondo Giugni, si afferma nel momento in cui si punta alla facoltà di governarsi da sé:

Ossia alla capacità di un individuo di disporre di sé nell'ambiente fisico e umano. [...] è la sua capacità di non dipendere ma controllare l'ambiente tecnico e naturale in cui vive; la sua capacità di interazione e comunicazione sociale è fondata sull'interdipendenza: ossia la correlazione e reciprocità della rispettiva indipendenza (*ibidem*).

Questo pensiero è perfettamente in accordo con la nozione antica di *autarkeia* ricercata dagli epicurei mediante lo studio della *phusiologia*⁵.

Che forme deve assumere il movimento per essere considerato “educativo” e poter dare strumenti in grado di formare un individuo, a proposito del quale possa essere utilizzata la definizione di *autarkeia*? Le forme che può assumere

5 Il concetto di fisiologia riguardava in generale lo studio della natura.

il movimento sono varie e numerose e si ritrovano in ogni ambito. Giugni le schematizza come segue:

Nell'ambito scolastico, il movimento costituisce il contenuto dell'educazione fisica di base, dell'educazione fisica speciale, delle attività ricreative sportive (pomeriggi sportivi, associazioni sportive scolastiche) e all'aria aperta (nautica, sci, alpinismo ecc.). Nell'ambito extrascolastico, trova applicazione nel settore ricreativo (sport, attività all'aria aperta, attività estetiche, come la danza classica e moderna, la ritmica, il folklore e le diverse forme di ginnastica); nel settore lavorativo-professionale (educazione fisica degli apprendisti, educazione fisica applicata alla formazione professionale, ginnastica di pausa); nel settore rieducativo-terapeutico (cinesiterapia, rieducazione funzionale, rieducazione del linguaggio, della scrittura, della lettura, riadattamento funzionale e al mestiere, ergoterapia) (ivi : 87).

Questa schematizzazione di attività educative-motorie deve tenere conto del fatto che l'educazione fisica, mirata, somministrata o spontanea, agisce «sull'uomo totale» favorendo «un migliore adattamento della condotta, una maggiore autonomia, una più ricca partecipazione alla responsabilità nel quadro della vita sociale» (ivi : 90). Per questa ragione, l'educazione fisica «non può limitarsi alla semplice trasmissione dei movimenti culturali o attività motorie (giochi, ginnastica, sport)», ma deve far acquisire al soggetto abilità motorie che gli permettano la comprensione della successione delle fasi di apprendimento (dall'apprendimento della sequenza motoria alla sua automatizzazione), focalizzandolo verso un fine intenzionale. Si tratta, per Giugni, di spiritualizzare il comportamento motorio:

Rendere manifesti e coscienti tutti gli aspetti della vita psichica e fisiologica, arricchendo le esperienze sensibili che esercitano un'influenza positiva [...] approfondendo la consapevolezza che il soggetto ha di sé come complesso unitario Io-corpo, e del rapporto fra la sua coscienza biopsichica e quella sociale; elevandolo dal livello spontaneistico a quello razionale del pensare e del volere nel campo del lavoro e dello sport. (*ibidem*).

2.7 L'educazione fisica e la trasformazione della personalità

Secondo la classificazione di Giugni, la personalità è il risultato della coesistenza della realtà fisica e della realtà psichica. Per non ricadere nel dualismo cartesiano, Giugni precisa che la realtà fisica è «il corpo come substrato organico, anatomico-funzionale del dinamismo psichico, costituito da cellule, tessuti e da un complesso di organi e apparati con diverse specifiche funzioni» (Giugni : 114); la realtà psichica è la dimensione agente del corpo ed «è costituita da un complesso di fenomeni vitali vissuti soggettivamente. [...] fenomeni soggettivi,

individuali, essenzialmente finalizzati [...] corrispondono [da un lato] ad una esperienza interna, a degli stati di coscienza [...], dall'altro si estrinsecano, nell'ambiente, in un comportamento o in una condotta» (ivi : 119-120). Questa tassonomia (fisica e psichica) serve per razionalizzare le azioni trasformatrici che l'educazione fisica in quanto, appunto, educazione, può e deve attuare. In una visione unitaria della persona, per raggiungere il traguardo dell'*autarkeia*, l'educazione motoria deve sviluppare armonicamente la totalità dell'individuo (ivi : 112).

L'educazione fisica assume, quindi, una triplice funzione: diagnostica, formativa e terapeutica (ivi : 116-127). Grazie all'attività motoria si possono osservare e descrivere i possibili rinforzi strutturali dell'individuo, le sue potenzialità adattive presenti e future, i tratti psicologici personali, come l'aggressività o l'insicurezza, la vanità o l'ansia da competizione, insomma «si possono individuare le reazioni positive e negative alla vita affettiva del soggetto (collera, paura, timidezza, gelosia, invidia, aggressività, ecc.)» (ivi : 116-123).

Inoltre, l'educazione fisica esercita un'azione formatrice, perché sviluppa le potenzialità fisiche del soggetto e ne conserva la salute; mediante il movimento il soggetto acquisisce la conoscenza del corpo e si responsabilizza verso una *cura del sé* consapevole e costante: acquisisce un *ethos* permanente, per cui attua comportamenti adatti a mantenere e custodire il proprio corpo. L'educazione è altresì responsabile dell'acquisizione di strumenti di controllo e di condotta: "l'attività motoria finalizzata" è, infatti, in grado di far acquisire «attitudini inibitrici delle reazioni emotive, abitudini di controllo emotivo, di capacità di canalizzazione o di sublimazione delle pulsioni» (ivi : 123). Inoltre, può prevenire squilibri affettivi dovuti a cambiamenti ormonali e strutturali, causati dallo sviluppo in età evolutiva (principalmente nella difficile fase adolescenziale), soddisfacendo il bisogno di attività motoria e di appartenenza ad un gruppo, incoraggiando l'affermarsi della soggettività individuale e riducendo la tensione e lo stress, con conseguente riduzione dell'aggressività pulsionale (*ibidem*).

Molto importante è l'azione terapeutica applicabile in soggetti con minorazione fisica. A questi individui si impedisce spesso l'accesso alle attività sportive, per mancanza di competenza nella gestione del soggetto disabile, ledendo, in tal modo, il loro diritto di praticare sport. Anche in casi di problemi psichiatrici, l'educazione fisica è in grado di influire sulla farmaco-cinetica delle cure somministrate, migliorando notevolmente le qualità della vita del malato (Khazaeni et al. 2000). In diversi casi psichiatrici, inoltre, è stata riscontrata una correlazione tra la perdita di funzionalità nelle attività quotidiane, con conseguente perdita di indipendenza – cosiddetta *clumsiness* (goffaggine) – e aumento del rischio di depressione e di esordi psicotici (Madeira et al. 2016). L'attività fisica mirata, e professionalmente condotta, è un'efficace terapia di sviluppo, di compensazione (per esempio per chi presenta deficit monolaterali o asimmetrie strutturali) e di recupero per devianze sociali minori.

In quest'ultimo caso, per esempio, il gioco è in grado di alleggerire le tensioni, offrire la possibilità di un riconoscimento sociale, sviluppare le capacità cognitive relative al gioco, che a loro volta creano abitudini riflessive nella quotidianità. Non solo, rispetto ai problemi legati all'aggressività, l'educazione fisica è utile, non tanto per la repressione (che lederebbe la personalità dell'individuo), ma per «sublimare le pulsioni o gli istinti di aggressività, di potenza, di gregarismo, che si manifestano a volte prepotentemente nelle varie attività di gruppo, e di tradurle in atti personalmente e socialmente utili» conducendo il giovane ad esperienze positive come la «soddisfazione di sé per l'ostacolo superato» oppure la percezione «di sana competizione, di collaborazione, di aiuto al compagno, di abnegazione e di altruismo» (Giugni : 125).

L'educazione fisica ha il compito di superare abiti e comportamenti esclusivistici, che generano individui dotati di coscienza sociale settaria, che s'identificano con un gruppo di appartenenza, escludendo l'"altro" e il diverso; forme educative, utilizzate ad esempio nel secolo scorso per «affermazioni di sciovinismo nazionale e di regimi totalitari» (ivi : 126), che l'attività motoria deve porsi come obiettivo di trasformare in espressione di libertà «degli individui come dei popoli, nella comune interdipendenza» (ivi : 125).

Sono dunque molti gli ambiti di trasformazione corporale e spirituale in cui l'educazione fisica può giocare ruoli decisivi. La difficoltà è stabilire quale sia il metodo più adatto per superare la dimensione ludico-sportiva per approdare a quella di un impegno etico-sociale.

2.8 Lo sport come *askēsis* moderna

L'antropopoiesi⁶ dell'individuo mediante l'attività motoria necessita di una prassi quotidiana e una forte intenzionalità. La competitività, spesso demonizzata per via della devianza socio-sportiva che può assumere, come per esempio l'esasperazione dell'importanza del risultato di una qualsiasi prestazione, nell'infanzia e nella fase evolutiva può diventare uno strumento in grado di influenzare efficacemente gli elementi più fondanti della personalità di un individuo. Occorre, a tal proposito, effettuare una comparazione tra l'attività ludico-motoria e l'attività agonistica. L'attività ludico-motoria e lo sport non agonistico, non essendo finalizzati alla conquista di un riconoscimento sociale, rischiano di ignorare gli aspetti educativi riguardanti la competitività, laddove lo sport, inteso come attività agonistica, è evidentemente obbligato a relazionarsi con

6 L'antropopoiesi si riferisce al processo creativo o formativo attraverso il quale gli esseri umani si costituiscono come individui e come membri di una società. È il processo mediante il quale le caratteristiche e le identità umane prendono forma e vengono sviluppate attraverso interazioni sociali, culturali e individuali. L'antropopoiesi coinvolge sia il processo di formazione dell'identità individuale che la creazione e la trasformazione delle strutture sociali e culturali.

essa. Il dialogo tra le due realtà (agonismo e non-agonismo) può svolgere un ruolo cruciale nel delineare la differenza tra competitivismo e agonismo. Questi concetti *prima facie* sembrano sinonimi, ma “agonismo”, derivante da *agon*, che significa anche luogo di contesa, precisa il luogo e l’ambito in cui è permesso perseguire la vittoria e il dominio sull’avversario, a tutti i costi sì, ma nel rispetto delle regole dell’agone. Il “competitivismo”, invece, è un’attitudine generale al superamento dell’altro (ad ogni costo), senza precisazioni normative o luoghi di contesa. La competizione è intesa ovunque e contro chiunque, non ha un obiettivo preciso, se non la dominazione totale dell’altro. Essendo, in questo caso, un concetto così aperto all’influenza di tutte le dinamiche sociali e interpersonali, si sottrae alle norme etiche e morali, le quali vengono demandate alla sensibilità dell’individuo. L’evento agonistico invece, ha una natura catartica, poiché la gara sportiva è in grado di regolamentare e istituzionalizzare in modo simbolico, all’interno di un luogo definito e riconosciuto dalla collettività, la componente umana della violenza, grazie al rispetto delle regole della competizione, che sono riconosciute sia dagli atleti che dal pubblico. La gara sportiva, educando a competere solo all’interno di un agone, e amplificando lo spirito collaborativo, ad esempio negli sport di squadra, può influire positivamente su ogni aspetto della vita, da quelli strettamente personali a quelli di interazione sociale e lavorativa.

Una gara sportiva non agonistica – ovvero che prevede sì la vittoria di una delle parti, ma non un riconoscimento formale da parte delle istituzioni – è associabile al concetto di gioco. Il gioco, che nasce spontaneamente nell’età della fanciullezza, esprime una duplice funzione: «la realizzazione, il dispiegamento della personalità e la soddisfazione immediata dei bisogni attuali psico-fisici e spirituali della persona» (Giugni : 158).

Durante l’infanzia, fino al periodo prepuberale (11-13 anni) e puberale (13-15), il gioco aiuta a esprimere e affermare la nascente personalità, raggiungere l’autonomia, rendere consapevole il soggetto dei propri talenti e dirigere la sua attenzione verso il proprio *Io*. Nonostante il termine richiami la pedagogia dell’infanzia, il gioco stabilisce un contatto con la realtà di tipo educativo anche nell’età adolescenziale e adulta, in quanto costringe l’individuo a «mettersi in rapporto con gli altri e interagire nell’ambiente e nella comunità».

L’enorme problema della sedentarietà, oggi comune a tutte le fasce d’età, può essere ridimensionato dal gioco sportivo che, grazie alla spinta emotiva generata dal piacere e dalla gratificazione personale che produce, aiuta l’individuo a riappropriarsi della sua corporeità, intesa come unità psico-fisica. I giochi di gruppo, inoltre, consentono di sperimentare in modo pratico e divertente l’importanza della collaborazione.

Nonostante questi valori formativi siano molto importanti, però, una prestazione categorizzata all’interno del gioco non agonistico rischia di perdere l’attenzione verso aspetti significativi (come, ad esempio, la progressione delle

abilità atletiche) e diminuire il suo contenuto educativo, riducendo il gioco a un'attività poco razionalizzata e priva degli elementi di ordine, di precisione e di stile (ivi : 169-172). Ciò, di conseguenza, riduce molto la possibilità di etopoiesi dell'individuo, specie nel periodo successivo alla fase prepuberale, smantellando la struttura formativa dell'educazione fisica, per trasformarla in semplice attività ricreativa.

2.9 Adolescenza e *áskēsis* sportiva

La fascia d'età che va dall'età puberale fino alla fine dell'adolescenza è vissuta dal ragazzo come un dramma psico-fisico. Le scienze motorie e la fisiologia descrivono questo fenomeno come una fase nella quale inizia un'estrema differenziazione di genere e nella quale si presentano determinati fenomeni di crescita (Weineck 2009 : 110-149):

- a. Forte spinta ormonale nella crescita, soprattutto in lunghezza (aumento dell'altezza per allungamento degli arti), con conseguente perdita momentanea delle capacità coordinative e delle capacità di azione nello spazio
- b. Forte instabilità ormonale
- c. Comportamenti oppositivi verso le autorità (genitori, insegnanti, allenatore)
- d. Desiderio di autonomia e di responsabilità
- e. Conflitto con gli adulti e rapporto forte con i coetanei
- f. Volontà di essere rispettati dalle figure con le quali interagiscono (allenatori, insegnanti) e desiderio di libertà di discutere alla pari.
- g. Diminuzione dell'interesse verso l'attività sportiva (*drop out*), dovuta alla perdita di efficacia, per la diminuzione delle capacità coordinative, e alla nascita di nuovi interessi, con conseguente aumento della sedentarietà.

Il sé del giovane subisce una momentanea destabilizzazione motoria e psichica, che può essere contrastata con lo sport, mediante la riappropriazione del proprio corpo rinnovato, grazie all'attività motoria, e con un approccio educativo responsabilizzante che aiuti il giovane a raggiungere l'*autarkeia*.

Si tenga presente che la perdita di capacità coordinative influisce in modo drastico sulla capacità di agire nello spazio e nell'ambiente, generando insicurezza e sensazione di goffaggine, elementi psico-fisici che entrano in contrasto con il bisogno di autonomia e indipendenza, rallentando la formazione dell'identità mente/corpo post-puberale. Questa "nuova" identità esige una rielaborazione da parte dell'individuo che effettua il passaggio dall'età dell'irresponsabilità giuridica e politica, alla piena emancipazione che prevede doveri e diritti politici, nonché responsabilità giuridica. Il consolidamento armonico della personalità non può, in questa età, essere approcciato come gioco, ma c'è bisogno di un'istituzione in grado di proporre un percorso di *áskēsis* adattato alle esigenze proprie di una fase così delicata. La scuola non riesce a soddisfare questo bisogno, per la sua struttura orientata più all'educazione teoretica che a quella pratica.

Comparando l'educazione odierna con quella antica, possiamo notare l'opposizione netta tra i due approcci.

Il carico di studio teorico e le lunghe ore passate sui banchi entrano in conflitto con le necessità psico-fisiche sopracitate, al quale problema si cerca di far fronte con programmi sportivi extra-scolastici che, però, non possono offrire la continuità necessaria a sollecitare l'interesse del ragazzo e rimodellarne la spiritualità in modo efficace. Possono intervenire, inoltre, ostacoli di natura economica, poiché non tutte le famiglie sono in grado di finanziare un'attività sportiva, il che può determinare, ancora una volta, una battuta d'arresto nell'attività motoria del giovane, inducendolo magari a preferire altre attività o esperienze a forte impatto emotivo, portatrici di gratificazione. In ambienti a rischio, come ad esempio i quartieri periferici o degradati delle grandi città, ma anche in contesti benestanti, può trattarsi anche di attività di segno "moralmente negativo", quali, ad esempio, teppismo e bullismo, o addirittura illecite e penalmente perseguibili, come consumo di droga, furti e rapine, che vengono percepite come mezzo di indipendenza, di affermazione personale, di conquista di visibilità e di riconoscimento sociale.

Lo sport agonistico è in grado di manifestare il «bisogno della persona» e di «dispiegare e affermare la propria personalità, mediante azioni motorie coordinate per uno scopo» (Giugni : 184), esattamente come può fare il gioco ludico/sportivo. L'enorme differenza tra sport agonistico e non agonistico, che Giugni sapientemente coglie, risiede nei valori educativi che possono essere trasmessi. Prima di intraprendere l'esame delle virtù educative sportive occorre definire, ancor più precisamente di quanto fatto sin qui, che cosa s'intenda per sport agonistico.

Nel nostro tempo, la parola sport viene interpretata in due modi: come attività marginale e divertimento, oppure come bisogno esistenziale dell'uomo, «immagine stessa della sua esistenza, coinvolta sempre in circostanze difficili e protesa verso traguardi che richiedono il pieno impiego delle risorse» (ivi : 185). Nel prossimo paragrafo si mostreranno le differenze tra le due definizioni, per poi elaborare il concetto di *áskēsis* sportiva utilizzando la seconda definizione, quella esistenziale.

2.10 I valori educativi dello sport

La definizione di sport come divertimento è la conseguenza della strutturazione culturale della nostra epoca, che considera lo sport un fenomeno «socio-economico, politico strettamente legato al sistema e alle strutture della società in cui viene praticato» (Giugni : 185). Questa società incoraggia una logica dell'efficienza e del profitto che esaspera la competizione nella ricerca di record, da misurare con classi di merito. È un fenomeno «innestato intrinsecamente nella nostra società, di cui riflette il sistema e le categorie» (ivi : 186). Giugni cita

direttamente Pierre Laguillaumie: lo sport è diventato «una ruota dell'ingranaggio del capitalismo monopolistico di Stato, i cui servitori incondizionati sono i campioni» (Laguillaumie 1971 : 41-56). Aggiungerei, visto che l'osservazione è abbastanza datata, che il monopolio non è più solo dello Stato, che al massimo detiene ancora il potere nell'ambito del diletantismo, tramite i gruppi sportivi statali (Fiamme Oro, Esercito ecc.), ma è anche, e soprattutto, di enti privati che, grazie ai loro capitali, si pongono al di sopra delle leggi emanate da istituzioni mondiali come il C.I.O. Il campione è una macchina che produce ricchezza e la pratica sportiva diventa «alienazione dell'individuo, nel senso che costui perde la sua libertà, integrato com'è in un universo sportivo che egli non padroneggia più ma che, viceversa, lo domina e gli appare come una forza estranea» (ivi : 49).

Fortunatamente, però, la pratica sportiva può essere vista anche come:

bisogno fondamentale di espansione e di integrazione e, cioè, come bisogno della persona di realizzare il proprio modo di essere, sviluppando al massimo, estendendo, perfezionando o almeno utilizzando la possibilità del proprio corpo con la forza fisica, l'intelligenza, lo sforzo di progresso; il proprio modo di esprimersi, di comunicare, di interagire con gli altri; il proprio modo di esistere nel mondo, superando difficoltà, orientandole e componendole armonicamente in modo consapevole e impegnando razionalmente le risorse di cui dispone (Giugni : 187-188).

In questa visione di sport agonistico, bisogna stare attenti al metodo di valutazione utilizzato nell'insegnamento di una disciplina. L'agonismo, infatti, non può esistere senza un controllo della prestazione e una valorizzazione dell'eccellenza. Questa caratteristica rischia, però, di far prendere la deriva dell'abbandono da parte dei più deboli. Ciò avviene se la pratica agonistica viene fondata su una valutazione di "prestazione sportiva esclusiva" e su un concetto individualistico, in cui le società e gli Stati mirano anch'essi all'eccellenza, investendo mezzi e risorse solo ed esclusivamente sui talenti.

Gli individui eccezionali o i campioni, per definizione, sono fuori dalla media standard e, per tanto, in vista di una manovra educativa mirata alla collettività, non devono essere parte preponderante di un progetto. È la *medietà* che deve essere l'oggetto di un progetto educativo sportivo, in modo da alzare il livello medio del talento e diminuire la forbice di disuguaglianza tra i campioni e il gruppo con abilità inferiori. Agendo in questo modo, si ottiene il duplice risultato di non escludere i meno talentuosi, che così continuano a praticare la disciplina, migliorando sia il proprio livello che quello medio, e di stimolare comunque i più dotati a migliorare le proprie prestazioni. Il campione⁷ deve

7 La parola "campione" deriva dal latino "campio", con radici nell'antico termine "campus" che significa "campo". Inizialmente, il termine si riferiva a un combattente o guerriero che eccelleva in battaglia o competizioni militari. Nel corso del tempo, il significato si è esteso anche al contesto sportivo, indicando un individuo con prestazioni di alto livello in una disciplina sportiva. Inoltre, il termine "campione" ha assunto un'accezione etica, indicando una

servire - come la parola stessa dice - da punto di arrivo ideale, da esempio di perfezione a cui tendere. Per questo, il campione non può ridursi a modello prestativo, ma deve possedere virtù etiche e morali. Anche rischiando di cadere in una idealizzazione utopistica, quale quella adottata in epoca classica, come si è cercato di indagare nel corso del primo capitolo, è necessario che la formazione tesa ad acquisire uno *stile sportivo* miri ad un obiettivo siffatto, sul medio e lungo termine: il campione diventa guida e facilitatore per chiunque voglia apprendere non solo la pratica, ma anche il suo significato più complesso di “disciplina”.

Anche il confronto agonistico deve essere concettualizzato come un elemento costruttivo. Se il senso del confronto viene ristretto al solo superamento dell'avversario, s'incorre facilmente a una «esaltazione emotiva», che può trasformare la coscienza da sociale a esclusiva, cioè può indurre nell'individuo una forte identificazione con il gruppo di appartenenza a scapito del resto della comunità, degli altri. Così l'individuo «verso i membri del gruppo darà aiuto nel senso del servizio sociale e si comporterà bene, ma verso gli altri sarà tutto il contrario [...]. Con quelli del suo gruppo sarà onesto e leale, con gli altri sarà traditore e disonesto» (ivi : 205). Se invece la prestazione è indirizzata al risultato non di «materiale superamento dell'avversario, bensì a quello dell'affermazione della persona» (ivi : 208), la vittoria può assumere un significato inclusivo, in cui l'avversario stesso è parte della performance e quindi meritevole di rispetto, e la sconfitta non s'identifica con l'insuccesso, ma esprime solo un limite da superare, stimola l'autocritica e persuade a un ulteriore perfezionamento delle abilità.

Solo a patto di sposare questa interpretazione di sport agonistico, si riescono a trasmettere valori sportivi e pratiche condizionanti il comportamento, tali da aspirare a formare individui caratterizzati da uno *stile sportivo*.

L'*áskēsis* sportiva diventa un percorso di perfezionamento composto da esercizi spirituali, che hanno il compito di formare la *paraskenē* da utilizzare per le dure competizioni, per le eventuali sconfitte e per avere “sottomano” i comportamenti e una condotta che aiutino, nella quotidianità, a vivere serenamente, a controllare le emozioni e a proteggersi da eventi esterni, che possono essere causa di disturbi psicotici, quali la depressione, l'apatia e gli attacchi di ansia. La sana *áskēsis* sportiva deve educare all'agonismo per lottare contro le frustrazioni causate dall'oggettivazione dell'individuo, per cui egli viene “valorizzato” non in quanto essere umano, ma solo in funzione del suo ruolo sociale. «Dando alla persona la possibilità di vivere nel proprio dominio; sperimentarsi e realizzarsi come “personalità”, liberandosi dalla solitudine dell'anonimato o dalla standardizzazione espressiva» (ivi : 200). Più semplicemente, come direbbe Foucault, l'individuo, mediante la pratica agonistica, ha la possibilità di soggettivarsi tramite le “tecnologie del sé sportive”.

persona virtuosa e di esempio. Nel contesto sportivo, un “campione” non solo eccelle nelle competenze atletiche, ma incarna anche virtù come l'impegno, la perseveranza, il fair play e l'integrità.

2.11 Allenamenti etopoietici: l'esperienza pugilistica

«Sono un pugile, sempre. Mentre cammino, parlo, penso» (Pastonesi e Terruzzi 1992 : 79). Sono le parole di uno dei più grandi pugili della storia: Marvin Hagler, soprannominato *The Marvelous* (il meraviglioso), Campione del Mondo dei pesi medi tra gli anni '70 e '80, e attore di eleganti battaglie, all'interno delle sedici corde, che sono divenute famose per la spettacolarità stilistica e attitudinale. Da queste parole si traggono due elementi interessanti: prima di tutto, Hagler si definisce pugile. Non pensa solamente di essere un uomo che pratica del pugilato, ma il suo Io si riconosce e si realizza nelle azioni pugilistiche, soggettivando e manifestando la sua essenza e il suo valore come uomo. Il suo Io s'identifica con il pugilato stesso e afferma con forza la sua esistenza.

In secondo luogo, egli dichiara che il pugilato ha condizionato profondamente il suo modo di agire, di pensare e di condurre la vita. In altre parole, questo specifico sport ha attuato condizionamenti etopoietici tali da dotare l'atleta di un abito motorio e culturale di cui non riesce più a fare a meno, e che è arrivato a coincidere con la sua stessa natura.

Secondo la visione di Foucault, è possibile parlare di cultura pugilistica intendendo l'insieme di «valori che intrattengono delle relazioni caratterizzate da un minimo di coordinazione, di subordinazione e di gerarchia», rappresentate dal contesto gerarchico che si declina su vari livelli nei rapporti allievo-maestro, presidente-atleti, federazione-società sportive ecc.

I valori ai quali si richiama la pratica pugilistica sono riconosciuti come universali dalla collettività, ma vengono messi in pratica solo a prezzo di uno sforzo costante da parte degli atleti che devono, a tale scopo, «adottare un certo numero di comportamenti, precisi e regolati». Questi valori e le pratiche messe in atto dai pugili vengono poi trasmessi all'interno di paradigmi teorici e concettuali (Foucault 2003 : 157).

Per trasformarsi in pugile, l'individuo si sottopone a meccanismi di «selezione ed esclusione» molto duri (*ibidem*), in cui è richiesta una condotta che comporta «dei costi e dei sacrifici» destinati a cambiare profondamente tutta l'esistenza (*ibidem*).

In questo senso, la cultura pugilistica, come quella greco-romana, è una cultura di sé che offre pratiche di trasformazione e soggettivazione. L'uomo contemporaneo – spesso alienato, frustrato, insoddisfatto dall'oggettivazione, di cui è complice e vittima contemporaneamente – tramite lo sport agonistico ritrova uno scopo vitale, che lo innalza dalla condizione di nichilismo passivo in cui è stato gettato: una condizione in cui l'uomo perde le sue caratteristiche di agente morale, e si ritrova schiavo degli impulsi biologici e delle sensazioni.

In una contesa in cui la vittoria non è solo una sopraffazione fisica dell'avversario, ma un'affermazione della persona, si esprime una dialettica dello spirito, in cui il soggetto lotta per l'affermazione del suo *Io* nel mondo. Cercando di

negare l'avversario, afferma se stesso, ma, contestualmente, nel tentativo di negarlo lo afferma e lo investe di valore come essere umano e non come oggetto: una dialettica di tipo hegeliano, che viene confermata dalle manifestazioni di amicizia e affetto alla fine delle competizioni pugilistiche. Non vi sono norme scritte, o indicazioni esplicite da parte del maestro, che inducano il pugile ad abbracciare l'avversario prima ancora della proclamazione del verdetto, eppure, al suono dell'ultima campana, i pugili, come liberati da un peso, si abbracciano e si scambiano reciproci ringraziamenti.

Le tecniche utilizzate nella pratica pugilistica - oltre all'allenamento vero e proprio, ovviamente - non sono scritte e tramandate istituzionalmente. Vengono, piuttosto, apprese ed esercitate come prassi quotidiana, lasciando ai maestri un ampio margine di elaborazione. Per questa ragione, la cura di sé, nel pugilato, è caratterizzata da innumerevoli sfaccettature, che possono essere descritte solo a seguito di uno studio osservativo sul campo. La metodologia di allenamento, studiata e illustrata nei manuali, è solo una parte delle pratiche in grado di trasformare l'individuo in pugile, dal momento che esistono, oltre all'allenamento tecnico, altri tipi di esercitazione che possono, in prima battuta, apparire come complementari alla disciplina, ma che, nella realtà dei fatti, sono i più importanti per l'ascetica sportiva.

Queste pratiche spirituali non sono mai state formalizzate in una descrizione rigorosa, ma piuttosto sono state tramandate da maestro a maestro e di generazione in generazione, con il rischio di perdersi nel corso del tempo o di non essere comprese nella loro profondità. Per questa ragione, per illustrare e comparare le pratiche di trasformazione messe in atto dal pugilato con quelle stoiche ed epicuree, mi trovo nella necessità di utilizzare esclusivamente la mia esperienza personale e le mie osservazioni in quasi venti anni di attività. Per essere chiaro nell'esposizione, ricorrerò alla struttura generale delle esercitazioni spirituali utilizzata da Pierre Hadot nella sua opera *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Partirò dalla pratica dell'allenamento sportivo, per poi analizzare altre pratiche più elitarie.

Sull'allenamento sportivo: la routine è fondamentale per generare stimoli allenanti in grado di preparare il corpo dell'atleta per le competizioni. Pensare di allenare il corpo senza allenare lo spirito, tuttavia, è un errore figlio del neopositivismo, come precedentemente argomentato. Ogni pratica di allenamento coinvolge l'individuo nella sua totalità e lo adatta interamente, non solo in parte, a intraprendere uno scopo prestativo. L'agonismo sportivo, in generale, pone delle finalità insite nell'esito dell'azione stessa (Giugni : 202-203). Al di là dei riconoscimenti e delle gratificazioni generati dall'evento sportivo in sé, l'agonismo permette all'atleta di trarre soddisfazione direttamente dall'attività in quanto tale. Questo alimenta l'aspirazione ad accrescere le proprie abilità e rinforzare la propria personalità. Tramite l'allenamento finalizzato a uno scopo, l'atleta scopre il proprio *Io* agente e trova equilibrio in un giusto concetto di sé.

Allenarsi significa imparare la reciprocità e l'ammirazione per chi sa fare meglio; vuol dire anche imparare, sulla propria pelle, l'importanza del lavoro collettivo per il raggiungimento del risultato. Grazie all'allenamento, si impara a fare fatica pur di raggiungere l'obiettivo e come dividere e regolare il tempo in vista di esso. La capacità di resistere alla fatica e quella di organizzare il tempo sono i fattori che, con maggior evidenza, si riflettono nel sociale. Gli individui così allenati sono disponibili a qualsiasi tipo di fatica e possiedono una resilienza molto elevata anche in caso di possibili insuccessi. La necessità di organizzare il tempo libero, il tempo di allenamento e il tempo dei pasti, per potersi allenare con la squadra in piena efficienza psico-fisica, si ripercuote sulla struttura mentale dell'individuo, che migliora le sue capacità di amministrare le energie fisiche e mentali, anche al di fuori della palestra (ivi : 199-211). Infine, l'allenamento giova all'educazione dei giovani, perché li aiuta a comprendere «le norme che regolano la competizione» e a trasferirle negli aspetti di vita quotidiana (ivi : 210).

Sull'attenzione. L'attenzione e la vigilanza sono condizioni fondamentali di un pugile. La velocità di esecuzione dei colpi, data la distanza molto ravvicinata del duello, esige riflessi veloci e un alto sviluppo cognitivo per la lettura dell'avversario e per la previsione delle sue azioni. Queste esigenze tecnico/tattiche sviluppano inconsciamente una capacità di essere sempre vigili e attenti, che diventa abito comportamentale nella vita quotidiana. Tale capacità si può sviluppare con mezzi di allenamento sia specifici che generali, come, ad esempio, l'attenta osservazione della fiamma di una candela per la durata di un round (tre minuti) o la captazione delle informazioni di un contesto (ad esempio, l'inventario del contenuto di un frigorifero) dopo una veloce osservazione (dai cinque secondi fino a un solo secondo!), utile per l'allenamento dei movimenti saccadici⁸. Quest'alta capacità attentiva richiesta dalla disciplina deve essere costante in ogni aspetto della vita dell'atleta. Il pugile deve essere attento e analitico nell'apprendimento delle abilità, nell'osservazione dell'avversario, nello sviluppo corretto delle consegne somministrate dall'allenatore, ma anche nella scelta di una condotta di vita sana e corretta. Nonostante spesso si associ il pugile a un delinquente, eventuali devianze, magari incoraggiate dalla pratica di quella che comunque è una forma di violenza, non sono insite nella disciplina, ma frutto possibile di particolari condizioni sociali e culturali. L'attenzione costante al corpo e la consapevolezza di essere in grado di esercitare la propria libertà di scelta, condizioni fondamentali per praticare il pugilato, abitano l'individuo ad agire analizzando sempre le possibili conseguenze di ogni suo gesto. Una dimensione utilitaristica, che, se coadiuvata dal dialogo con l'allenatore,

8 Il "movimento saccadico" è un rapido e involontario movimento degli occhi che si verifica quando lo sguardo si sposta rapidamente da un punto all'altro. Questi movimenti sono caratterizzati da brevi scatti e sono utilizzati per spostare l'attenzione visiva da un oggetto all'altro in modo veloce e preciso. I movimenti saccadici sono controllati dal sistema visivo e sono fondamentali per esplorare l'ambiente visivo circostante.

può evolversi in scelta morale consapevole. Soprattutto in età adolescenziale, è importante non lasciare sottointese le motivazioni che guidano le azioni, sia in ambito sportivo sia in ambito sociale, e incoraggiare l'atleta a coltivare la capacità di immedesimazione.

Sulle meditazioni: a questo proposito, esistono numerosi metodi per amplificare la capacità di immedesimazione e di assimilazione di una nozione. Uno stimolo allenante molto efficace per migliorare queste capacità intellettive è la scrittura. Al pugile può essere richiesto un diario in cui annotare tutte le esercitazioni svolte durante l'allenamento, in modo che, scrivendo, l'atleta si abitui a riflettere con attenzione su ciò che "ha fatto bene" e su ciò che deve migliorare. La stessa tecnica è adottata a proposito dell'alimentazione. Per educare a uno stile di vita alimentare appropriato, si richiede di annotare ogni alimento ingerito, dalla caramella al bicchiere d'acqua. Questa pratica aiuta fortemente l'adozione di una condotta di vita attenta che considera, analizza, e regola ogni azione. L'abitudine a trovare alibi alle proprie azioni, catalogandole come gesti involontari o come incapacità d'inibizione, viene sostituita dall'attenzione ad ogni aspetto della vita, in modo da categorizzare ogni singola azione come *volontaria* e non come impulso incosciente.

Una pratica di introspezione molto usata nel mondo dello sport è l'"*inventario*" del corpo mediante pratiche di propriocezione corporea. Si chiede all'atleta di compiere questo rito ogni notte, prima di addormentarsi. L'esercizio consiste nel veicolare l'attenzione sensitiva verso ogni parte del corpo, una dopo l'altra. Per esempio, si richiede di dare attenzione all'unghia dell'indice della mano destra, oppure a un gruppo muscolare definito, cercando di coglierne ogni elemento sensitivo propriocettivo ed esteroceettivo. L'aumento della ricezione sensoriale favorisce il controllo e l'apprendimento motorio e infonde nell'individuo una consapevolezza e una percezione del mondo determinante per la costruzione della propria identità. Ancora una volta nell'adolescente, per esempio, aiuta la riappropriazione del corpo, la cui percezione è andata smarrita o ridotta nel corso dei cambiamenti avvenuti nella fase puberale. Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, la perdita della corretta percezione della corporeità può essere causa di indebolimenti dell'Io, di inclinazioni verso stati umorali negativi (insicurezza, ansia, tristezza ecc.) o, nei casi più estremi, di esordi psicotici gravi.

Nell'ambito della meditazione sono ricomprese anche le capacità immaginifiche. In psicologia dello sport, ad esempio, si parla di *visualizzazione* o *imagery*, e si consiglia di visualizzare nella fase pre-gara, attraverso i ricordi e l'immaginazione, esclusivamente eventi positivi avvenuti o che si desidera che avvengano. La visualizzazione ideo-motoria, intuuta da William Benjamin Carpenter, nell'articolo *On the influence of Suggestion in Modifying and directing Muscular Movement, independently of Volition* (1852), e successivamente convalidata dalle neuroscienze moderne (Stock 2004), può essere considerata un tipo di allenamento meditativo. Nell'attività sportiva si utilizza con tre funzioni: programmatoria, allenante e

regolatoria. Nel primo caso aiuta a ricordare e ripassare gli elementi fondamentali da tenere “sottomano” durante la gara, per essere consapevoli e preparare la *paraskenē* sviluppata durante gli allenamenti. Nella funzione allenante, la *motor imagery*⁹ aiuta a fissare nella memoria nuove abilità apprese con l'esercizio e a migliorare il recupero motorio post-infortunio. La *motor imagery*, infatti, agisce sul modellamento neuronale e sulla ri-attivazione delle placche motorie coinvolte nell'infortunio, la visualizzazione del quale aiuta il rimodellamento e il reclutamento muscolare (Lebonet al. 2012). Più simile a quella degli esercizi stoici è la funzione regolatoria: l'atleta può immaginare e immedesimarsi in determinate condizioni di gara, o di attesa della gara (momento spesso caratterizzato da molta tensione), per adattarsi alle risposte fisiologiche corporee e non esserne dominato e sorpreso quando si presentano durante la competizione. Quest'ultima funzione può ricordare la *praemeditatio malorum*, tecnica usata dalle scuole stoiche di epoca ellenistico-romana, ma deve essere usata con attenzione: immaginare eventi negativi prestativi, come detto poco fa, è altamente sconsigliato prima della competizione. Tuttavia, immaginare situazioni che generano ansia e frequenza cardiaca con molto anticipo rispetto al momento della competizione può aiutare a non essere dominati da fattori esterni nel momento in cui si presentano. Un avvenimento considerato negativo, se percepito consapevolmente con largo anticipo, può aiutare l'atleta a non essere sorpreso dall'evento e ad essere più pronto nella reazione.

Sull'esame approfondito: il problema della rappresentazione simbolica e del pregiudizio è una costante delle discipline sportive. Spesso l'atleta *subisce* le rappresentazioni e corre il rischio di sovrastimare o sottostimare ciò che vede. Nel caso di un avversario da affrontare, il maestro può effettuare una video analisi molto dettagliata in cui scompone, pezzo per pezzo, e secondo per secondo, la gestualità dell'avversario, analizzandone le motivazioni e spogliandolo di quella carica emotiva che può offuscare la visione oggettiva al suo atleta. In questo esame approfondito si scoprono molti difetti, o molti pregi, rimasti nascosti alla prima rappresentazione e si ragiona, mediante il dialogo, per trovare la soluzione tecnico-tattica al superamento dell'avversario.

La suddivisione descrittiva dell'evento può essere effettuata anche per fattori esterni all'avversario, che possono compromettere la situazione emotiva pre-gara. L'analisi e la descrizione, fino all'ironia, dei contesti di gara, degli avversari o del pubblico sono uno strumento utilizzato per umanizzare l'avvenimento e depotenziarlo di quella sovra-simbologia che rischia di diventare un ulteriore fonte di preoccupazione per il pugile. Così, il corpo dell'avversario può essere dettagliatamente descritto nelle sue semplici forme, il fanatismo della tifoseria può essere ridotto a un teatrino carnevalesco e così via. L'esame approfondito

9 La *motor imagery* è una rappresentazione mentale dei movimenti, che coinvolge le parti del cervello che verrebbero impiegate per effettuare realmente quegli stessi movimenti.

è certamente uno strumento etopoietico in grado di sviluppare nel giovane l'analisi ponderata e oggettiva del mondo che lo circonda, aiutandolo a risolvere problematiche quotidiane e approcciare il mondo con consapevole sicurezza.

Astinenze e dominio di sé: tutte le pratiche sportive, al fine del raggiungimento della vittoria, prevedono pratiche molto dure. Perfezionarsi significa continuare a mettere in discussione se stessi, avere un dialogo continuo tra la propria volontà e la propria azione. Nel pugilato e negli sport individuali viene accentuata la responsabilità individuale e la libera scelta. La capacità di scegliere cosa fare e quando farlo è un'abilità che gli allenatori devono continuamente incrementare. Il buon allenatore non serve la soluzione all'allievo, come se fosse una ricetta, ma lo indirizza ad affrontare il problema utilizzando analisi e riflessione. Responsabilizzare l'allievo rispetto, ad esempio, ad una scelta tattica sbagliata, farlo ragionare sulle motivazioni della decisione e sulle sue conseguenze, aiuta a creare atleti sicuri di sé e in grado di prendersi carico delle proprie responsabilità. Questo è molto importante anche da un punto di vista morale: l'uso di doping, ad esempio, o l'eccessivo ricorso a scorrettezze devono essere percepiti come una scelta sbagliata. Il codice etico è strettamente correlato alla cultura e all'educazione familiare di appartenenza ed è molto difficile modificarlo nelle poche ore di allenamento. L'intensa attività emotiva, che si presenta durante una gara agonistica, è però in grado di amplificare gli effetti di questi insegnamenti e influire su convinzioni e comportamenti anche nella quotidianità.

Esistono, inoltre, numerose pratiche che consentono di avere un controllo severo delle proprie scelte. Sono le pratiche di astinenza e dominio di sé: per il raggiungimento del peso di gara, ad esempio, si rispettano – praticamente sempre – regimi alimentari duri e ipocalorici. Nell'ambito di esperienze professionistiche, in cui la pesata si effettua 24 ore prima della competizione, esistono anche tecniche di *cutweight*, in cui si va ad influire sul peso mediante la disidratazione. Questa è una pratica pericolosa che nel mondo professionistico si è costretti a fare, pur di poter gareggiare al massimo della prestazione. Sono molte le tecniche di disidratazione e si possono raggiungere anche per iper-idratazione, ma sono tutte accomunate, negli ultimi giorni precedenti l'incontro, da un bilancio idrico negativo. Questa pratica permette di perdere fino a 10kg in vista della misurazione del peso per poi recuperarli in 24 ore (Franchini et al. 2012). L'atleta deve mettere alla prova la propria volontà ogni giorno, poiché, conducendo una normale vita sociale, si può trovare in situazioni conviviali e deve trovare la forza di non cedere all'impulso di mangiare. Io stesso ho praticato per anni l'esercizio suggerito da Apollonio - «quando hai sete ed è caldo, tira su un sorso d'acqua fresca, poi sputala e non dirlo a nessuno» - e durante il *cutweight* mettevo cubetti di ghiaccio in bocca per poi sputarli, pur di rinfrescare la bocca.

Nel pugilato è comunemente praticata anche l'astinenza sessuale. Anche se ciò non è supportato da evidenze scientifiche, è molto importante per raggiungere il pieno controllo di sé. Tale controllo può essere rinforzato invitando

l'atleta a iniziare i rapporti sessuali rinunciando poi a portarli a compimento. Tutte queste pratiche generano tensione nell'atleta e a questa situazione si cerca di porre rimedio organizzando dei ritiri "monastici" per consentire un clima di più serena concentrazione.

Ma perché queste pratiche dovrebbero essere etopoietiche? Perché, se ben motivate per l'atleta, in modo consapevole o meno, rappresentano il superamento della natura, cioè la capacità di dominare le pulsioni, anziché esserne dominati, e di esercitare la più alta libertà individuale.

Nella quotidianità, avere il dominio di sé equivale a dotare gli individui di una *paraskenē* in grado di proteggere da atteggiamenti bulimici, eccessi alcolici o di sostanze stupefacenti, ludopatia ecc. Permette di avere vizi senza esserne sottomessi, ovvero di rimanere umani senza perdere la dignità. Vuol dire insegnare a un adolescente a gestire gli sbalzi ormonali causati dalla crescita, a conoscere l'ira senza esserne soggiogato, ad avere paura senza essere terrorizzato, ad amare senza essere umiliato. Vuol dire imparare a godere della vita con libera volontà, vivere con austerità ma anche sapersi abbandonare all'opulenza della vita quando lo si ritiene opportuno.

2.12 Il necessario *Polemos*

Questa vita, come tu ora la vivi e l'hai vissuta, dovrai viverla ancora una volta e ancora innumerevoli volte, e non ci sarà in essa mai niente di nuovo, ma ogni dolore e ogni piacere e ogni pensiero e sospiro, e ogni cosa indicibilmente piccola e grande della tua vita dovrà fare ritorno a te, e tutte nella stessa sequenza e successione – e così pure questo ragno e questo lume di luna tra gli alberi e così pure questo attimo e io stesso. L'eterna clessidra dell'esistenza viene sempre di nuovo capovolta – e tu con essa, granello di polvere! (Nietzsche 1882 : 248-249).

Le parole di Friedrich Nietzsche, in *La gaia scienza* (1882), sono narrate come se uscissero dalla bocca di un demone che ci coglie nella solitudine. Nel testo ci appare una serie di "spaventevoli meraviglie". Tutto quello che succede, tutto quello che ci preoccupa, tutto quello che pensiamo sia insolubile, è già successo. Nietzsche, con l'immagine della ciclicità del tempo, riprende la concezione antica della temporalità¹⁰, per svegliare dal torpore l'individuo incarcerato in

10 La concezione circolare della temporalità nell'epoca classica greca era caratterizzata da una visione del tempo come un ciclo senza inizio né fine definiti. Secondo questa concezione, gli eventi si ripetevano ciclicamente, con le stagioni che si susseguivano regolarmente, le generazioni che si succedevano e le fasi lunari che si ripetevano. Non c'era una prospettiva lineare di progresso o di sviluppo storico, ma piuttosto un'idea di eterna ricorrenza degli eventi. Il passato, il presente e il futuro erano interconnessi. La concezione lineare della temporalità emerse con l'avvento del Cristianesimo. Secondo questa concezione, il tempo ha un inizio (la creazione) e una fine (il giudizio finale o l'eternità). La linea temporale si sviluppa in una

una vita che attende la «consolazione». La linearità del tempo, come intesa nel concetto cristiano, prevede una vita teleologicamente guidata verso un mondo ideale e induce l'individuo a disinteressarsi del presente per la promessa di un futuro migliore. Per Nietzsche, fantasticare sulla promessa del mondo ideale ha senso solo se in noi «vige l'istinto di denigrare, immeschinire, disprezzare la vita» (Nietzsche 1882 : 45).

La vita, invece, deve essere abbracciata essendo consapevoli dell'eterno divenire, cioè in quanto «*polemos* tra qualità opposte, legate proprio dall'inconciliabilità delle rispettive insorgenze, dal loro battersi una con l'altra, superandosi» (Fabbrichesi 2017 : 57). Non esiste nulla di rigido e permanente, tutto si svolge in una contesa «dal sapore hegeliano» in cui gli individui lottano «per trasformare, mediante un'azione, la cosa contemplata» cercando «di sopprimerla nel suo essere» (Kojève 1996 : 211-218). L'individuo può soggettivarsi pienamente «mediante la realizzazione di un Riconoscimento universale» ottenuto attraverso una lotta di *prestigio* che, per Hegel, «è un *impasse esistenziale*» – in quanto la soddisfazione del desiderio trasformatore è sempre momentanea – mentre per Nietzsche risiede nella stessa lotta della duplicità, in cui la Contesa si trasforma in una forma d'amore, e l'avversario, nel suo essere per sempre antagonista, riconosce la potenza altrui: «Achille ha bisogno di Ettore per sentirsi Achille» (Fabbrichesi 2017).

La trasformazione non può avvenire se non con la lotta tra il sentimento di fissità e stabilizzazione – che vorrebbe una realtà sempre uguale e tranquillizzante nella sua prevedibilità – e il desiderio *trasformatore*, che spinge l'individuo a modificare l'esistente con proprie azioni.

Michel de Montaigne sostiene che per modificare le idee acquisite e le convenzioni, le quali imprigionano il modo di pensare in una rigida unidirezionalità, si è costretti a passare per la via della sofferenza (Remotti 2010 : 25). Con Montaigne è possibile essere d'accordo in quanto cambiare abito culturale richiede pratiche impegnative che costano sacrifici psico-fisici, ma, se si ammette la visione nietzschiana, in cui la Contesa con noi stessi – e, quindi, la pratica trasformatrice –, può essere paragonata ad una «cura e amore di sé», la via del cambiamento non è sofferenza, ma è l'instabile via dell'uomo coraggioso che, armato di fantasia e «spinto in alto da questa, [...] balza via di possibilità in possibilità, possibilità che vengono prese provvisoriamente come sicurezze» (Nietzsche 1896 : 100).

direzione unica, con un progresso storico che si svolge lungo la storia umana. C'è una visione di un piano divino che si svela progressivamente nel corso del tempo, con il culmine nella vita e nell'opera di Gesù Cristo. La temporalità lineare cristiana implica un movimento verso un fine ultimo, come il raggiungimento della salvezza o l'eternità in presenza di Dio (Mazzoleni 1986; D'Anna 2006; Ceravolo 2021).

Ho ritenuto necessarie queste premesse per far comprendere la profondità dello sforzo e del coraggio che bisogna pretendere – dal mondo sportivo, dagli allenatori e dagli individui – per intraprendere un percorso di trasformazione etica e morale nella nostra problematica contemporaneità.

I problemi attuali non sono altro che il ritorno, sempre uguale ma mai identico, dei problemi di ieri, che si ritrovano nelle pagine dei libri di storia, vedi Filostrato, e nelle pagine dei dialoghi socratici. Solo se si è consapevoli di questo, allora il nostro sguardo potrà somigliare a quello vigile del dio Giano¹¹ che, dalla porta del presente, agisce nell'istante, consapevole che l'attimo, ormai, è già passato e il futuro è già arrivato.

Quando ci si trova di fronte agli atteggiamenti ribelli e trasgressivi di un adolescente, non bisogna interpretarli come un comportamento da delinquente, ma come le azioni di un individuo “profondamente umano” che vive la lotta per l'esistenza. Lottare non ha nessun senso se egli non trova un antagonista, e quindi diventa importante che l'adulto non sia accondiscendente. Il giovane, per potersi trasformare in adulto, cerca nel genitore qualcuno con cui confrontarsi e scontrarsi in una «lotta per la vita e per la morte» (Kojève 1996 : 211) L'adolescente riconosce nella società il suo agone, ovvero il suo campo di battaglia, e nel padre/madre il suo avversario, ovvero, il suo Ettore. Dall'adulto non vuole sempre comprensione, piuttosto, regole di condotta e rigore sui cui formare il suo carattere e il suo intelletto, spesso proprio disobbedendo. Se manca un avversario degno, in grado di fargli percepire il vigore e il valore della battaglia, il ragazzo non ne trae soddisfazione e in lui sorge frustrazione. Dall'altra parte l'adulto, lottando per la formazione del giovane, può a sua volta attuare quei processi di trasformazione in grado di migliorare il proprio comportamento adottando abiti di condotta esemplari e virtuosi.

Il rapporto tra famiglia e adolescente deve possedere le caratteristiche dell'arco eracliteo. La metafora dell'arco eracliteo afferma che il mondo è costituito da opposti complementari e che l'equilibrio si trova nella tensione dinamica tra di essi. Come un arco, l'unità e l'armonia si realizzano mantenendo una giusta tensione tra gli opposti. Tuttavia, eccessi o mancanze possono portare a uno squilibrio distruttivo. Quindi, l'armonia nel fluire del mondo viene raggiunta attraverso un equilibrio delicato tra gli opposti, evitando gli estremi (Trabattoni 2008 : 27). Ci deve essere sintonia nel *polemos* e la tensione corda/legno non deve essere portata all'exasperazione, altrimenti si corre il rischio di rompere il rapporto e mandare alla deriva la famiglia o il minore. La dinamica del *polemos* è individuabile in ogni struttura umana e non umana: «luce e tenebre, amaro e dolce si avvinghiano strettamente tra loro, come due lottatori, ciascuno dei quali riesce, alternativamente, a ottenere il sopravvento» (Nietzsche 1896 : 112).

11 Giano, il Dio romano delle Porte e degli Inizi, con due volti che guardano al passato e al futuro. Simbolo dei cambiamenti e delle opportunità nei riti di passaggio e nel nuovo anno.

Per esempio, una democrazia si ritiene “malata” quando le manca un’opposizione, cioè quando manca un antagonista, e quindi corre il rischio di diventare tirannia. Il dibattito, anche violento, nelle aule parlamentari, è il segnale di una democrazia sana che utilizza lo spirito “dell’Agone omerico”, cioè un mondo «aspro e crudele che fa dello scontro aperto tra rivali l’unica misura e l’unico senso dell’esistere» (Fabbrichesi 2017 : 57).

L’individualismo sfrenato porta il soggetto ad amarsi nella propria diversità, negando la collettività che viene vista come moltitudine di uguali da cui differenziarsi. La responsabilità individuale, portata all’estrema radicalità, trasforma l’individuo in “colpevole”, autore dei propri insuccessi (Baumann 2000 : 6-10). Nella ricerca della soggettività, la persona crea un “individuo immaginario”, il numero uno, disegnato come l’immagine vincente del suo sé proiettato in un futuro idealizzato a cui tendere come un miraggio (Escobar 2006 : 120-124). Questo fenomeno è un processo che colpisce tutte le fasce di reddito, dal ricco imprenditore all’impiegato, dall’operaio al disoccupato. Viviamo per essere i migliori, per eccellere a discapito dell’avversario, il quale, non essendo più riconoscibile in un altro uomo - in quanto modello immaginario - non può generare soddisfazione. Così, da frustrati, come dice René Girard, «quando ci guardiamo intorno, la maggior parte di noi scopre che, lungi dall’essere il numero uno, siamo persi tra la folla» (Girard 1999).

L’individuo è alienato in una lotta per il successo in cui l’antagonista del *polemos* è l’immagine del sé ideale vincente e pienamente responsabile della sua individualità. “L’individuo immaginario” diventa la nuova divinità in omaggio alla quale bisogna compiere riti egoistici che ci privano della vita e del tempo per gli Altri.

Non c’è *polemos*, nel senso puro di scontro con un avversario e, quindi, equilibrato, perché l’avversario non è individuabile o percettibile e, quindi, non vi è sottomissione. Il modello da battere per il successo è sempre avanti a noi e ci estranea dal mondo.

2.13 La pratica sportiva

Nell’opera *Essere e tempo* (1927) di Martin Heidegger, all’interno del concetto di *aver cura* e *prendere cura*, indirettamente c’è un’importante differenziazione tra il formare un individuo con o senza libera esplorazione del mondo. La *cura* per il filosofo tedesco è il commercio – cioè l’interazione dell’essere umano con il mondo e le cose - che avviene in due modi: tramite processi *maneggianti-usanti* relativi alle cose materiali, che lui chiama *semplice-sostanza* (*prendere-cura*) e tramite processi di cura collaborativi relativi agli Altri (*aver-cura*):

Quanto ai modi positivi dell’Aver Cura, ci sono due possibilità estreme. L’Aver Cura può in certo modo sollevare l’altro dalla “Cura” sostituendosi a lui nel pren-

dersi Cura, intromettendosi al suo posto. Questo Aver Cura assume, per conto dell'Altro, ciò di cui ci si deve prendere Cura. L'Altro risulta allora espulso dal suo posto, retrocesso, per ricevere a cose fatte e da Altri, già pronto e disponibile, ciò di cui si prendeva Cura, risultandone del tutto sgravato. In questa forma di Aver Cura, l'altro può essere trasformato in dipendente e in dominato, anche se il predominio è tacito e dissimulato per chi lo subisce. Questo Aver Cura, che solleva l'Altro dalla "Cura", condiziona largamente l'Essere-Assieme e riguarda per lo più il Prendersi Cura degli utilizzabili. Opposta a questa è la possibilità di Aver Cura la quale, anziché intromettersi al posto degli Altri, li presuppone nel loro poter essere esistitivo, non già per sottrarre Loro la "Cura", ma per inserirli automaticamente in essa. Questa forma di Aver Cura che riguarda essenzialmente la Cura autentica, cioè l'esistenza dell'altro e non qualcosa di cui egli si Prenda Cura, aiuta l'altro a divenire trasparente nella propria Cura e libero per essa (Heidegger 1927 : 153).

Un individuo non va formato sostituendosi a lui, ma si deve fare in modo che acquisisca capacità di agire da solo, in totale *autarkeia*. Allenare o educare mediante metodi direttivi, in cui si ha premura che l'atleta, o il figlio, non compia errori, è il miglior modo per creare soggetti «dipendenti» e «dominati». Come la pratica sportiva insegna, il metodo direttivo è una veloce scorciatoia per un risultato prestativo immediato. Su obiettivi a lungo termine, invece, risulta essere una nave che imbarca acqua fino ad affondare. Formare con metodi esplorativi, al contrario, stimola l'individuo, coinvolgendolo nella sua intera dimensione psichica aumentando la sua capacità di risposte adattive e alternative alle numerose problematiche della vita e dello sport. La pratica sportiva - intesa nell'accezione positiva individuata nei capitoli precedenti – può essere uno strumento efficace nella formazione etica e morale per le seguenti ragioni:

1. I valori sportivi, che sono interno dell'*áskēsis sportiva*, hanno di per sé una ripercussione pratica nella vita quotidiana.
2. Gli stimoli comportamentali, somministrati dall'*áskēsis sportiva*, sono così intensi che possono avere una forte risposta adattiva anche in poche ore di esposizione.
3. Un individuo all'interno dell'*áskēsis sportiva* ritrova il suo dominio di azione e si soggettivizza. Questo fatto crea un soggetto motivato e sensibile ad acquisire nuove competenze etiche e morali dalla relazione con l'allenatore.
4. La pratica sportiva simboleggia il *polemos* in cui due antagonisti si fronteggiano per il dominio sull'altro. I greci, per esempio, hanno inventato l'Olimpiade, in cui, tramite i duelli e le gare, un contendente deve prevalere sull'altro e la Contesa cattiva «viene sublimata in Contesa buona, capace di mettere in scena un'imitazione della lotta reale e trasformare la distruzione dell'altro in pura competizione simbolica» (Fabbrichesi 2017 : 58).

Questa contesa simbolica, individuata nell'agonismo sano, diventa *áskēsis* non solo dal punto di vista del risultato, ma anche come rito d'iniziazione. La

gara responsabilizza il soggetto e lo getta nel mondo con la propria *paraskenē* all'interno del *polemos* della società civile. In questa lotta, l'adolescente trova indipendenza, responsabilità e riconoscimento universale, in quanto pratica accettata da tutta la comunità. Gara dopo gara, esperienza dopo esperienza, l'adolescente acquisisce la consapevolezza del peso delle scelte, delle responsabilità e delle proprie azioni, prima ancora di diventare legalmente maggiorenne. I ritiri sportivi costringono l'adolescente a uscire dalla famiglia e a sperimentare realmente l'indipendenza dalle cure familiari, educandolo a fronteggiare da solo la vita e la solitudine.

Lo sport agonistico, affrontato con serietà e valorizzato negli aspetti esistenziali, diventa una tecnologia del sé, tramutando l'individuo da soggetto dipendente a soggetto indipendente, che compie scelte etiche e morali e che afferma con forza la sua esistenza, proclamando il suo ingresso nell'età adulta. Tramite il processo "maneggiante-usante" e la libera esplorazione motoria, l'individuo crea la rappresentazione simbolica del mondo in cui è immerso. Un'immersione che è carica di senso e di emotività, come vedremo nel prossimo capitolo.

Capitolo 3.

Emozione, cognizione e prestazione

In questo capitolo vengono poste le fondamenta teoretiche per indagare come lo sport influisca sulla costruzione di una mente. Se si vuole intraprendere un percorso scientifico e metodologico sportivo - in grado di soddisfare le esigenze espresse da Filostrato nel primo capitolo, e comprendere le capacità poetiche che possiede una pratica sportiva, come esposto nel secondo capitolo - è necessario costruire un paradigma teorico, in grado di includere la cognizione e l'emozione all'interno delle variabili condizionanti la prestazione. Nelle pagine a seguire si tenterà di far dialogare l'antropologia filosofica, l'ontologia, la gnoseologia e le scienze cognitive con la metodologia sportiva. Questo dialogo, di indubbia difficoltà terminologica, deve essere affrontato con pragmatismo e intuizione. I termini fenomenologici della scuola Heideggeriana sono stati volutamente mantenuti secondo la traduzione di Pietro Chiodi (se non in qualche punto, in cui ci si è permessi di modificare leggermente il termine per una più facile comprensione). La necessità di mantenere un registro il più possibile fedele al testo è data dalla complessità dei concetti e dalla umiltà interpretativa che si è voluta mantenere davanti ai grandi maestri della filosofia. Pertanto, se la traduzione di Pietro Chiodi avrà la funzione di guidare il lettore in questo aspro capitolo, l'interpretazione filosofica di Gilles Deleuze dell'immenso Baruch Spinoza permette al testo di mantenere un filo argomentativo il più lontano possibile dall'incappare in *fallacie logiche*. Ad esempio, il termine latino *affectio*, che nella infelice traduzione italiana risulta *affezione*, viene mantenuto in latino, come nel testo originale. Soltanto nell'ultimo capitolo verrà sostituito dal termine, più contemporaneo, "perturbazione". Per concludere, gli assunti teorici delineati offriranno una base d'appoggio concettuale per la creazione di un metodo di ampio respiro, che verrà testato sui tre più importanti stati mentali sportivi conosciuti dalla psicologia dello sport. Questi, essendo casi limite nell'ambito prestativo, sia in positivo che in negativo, possono essere un buon campo di prova della teoria nascente.

3.1 Mondo sportivo

Le scienze motorie sono una branca del sapere che studia la scienza dell'azione dell'uomo, dirigendo la propria attenzione - soprattutto negli ultimi anni - al mondo prestativo.

La pratica sportiva può aggiudicarsi con diritto la capacità di creare fattori ambientali e culturali tali da definire uno specifico dominio di realtà, che viene per l'appunto chiamato *mondo sportivo*.

La parola *mondo*, fenomenologicamente, richiama la categoria esistenziale della *mondità*. Questa, secondo Heidegger, può essere intesa come «concetto ontico e significa allora la totalità dell'ente» (Heidegger 1927 : §14), ovvero come l'insieme delle cose materiali di cui è composto l'ambiente (alberi, montagne, fiumi, rocce ecc.). La *mondità* può essere intesa anche da un punto di vista ontologico: in questo caso, significa la somma della sostanzialità degli enti, il carattere d'essere delle cose naturali (ivi : §14).

La polisemia della parola “mondo” può acquisire significati relativi alla sostanzialità di una particolare e specifica «molteplicità di enti» che, analizzati, determinano un mondo ontologico “regionale”, come per esempio il mondo nel linguaggio matematico o, per l'appunto, il mondo della pratica sportiva. Da un punto di vista esistenziale, *mondità* assume il significato del mondo in cui l'individuo «vive come tale», come soggetto situato che percepisce ed è in grado di agire sugli enti che incontra (ivi : §14).

Esiste quindi un mondo “pubblico” cioè la «*mondità del mondo in generale*» (ivi : §14) - il mondo comune, che si riferisce alla quotidiana realtà - e un mondo “privato”, cioè il mondo-ambiente proprio, rivestito di valori soggettivi.

La trasformazione del mondo “privato”, soggettivo ed esperienzialmente auto-riferito, in mondo “pubblico” - condiviso da una determinata categoria di soggetti che riconoscono il significato di *quel* mondo - è resa possibile dai processi culturali. Ogni pratica sportiva può definirsi “culturale” in base alla condivisibile descrizione dei requisiti che una cultura deve avere secondo Foucault. Per il filosofo francese, infatti, si può parlare propriamente di *cultura* quando vi è un riconoscimento uniforme di determinati valori accessibili solo ai praticanti, cioè a un gruppo in cui gli individui, per farne parte, devono adottare un determinato *bios* (stile e condotta di vita), regolato da norme precise che richiedono sforzo e impegno per essere rispettate.

La condotta di vita diventa un criterio di selezione ed esclusione degli individui, necessario per fissare e condividere i valori della *mondità privata* di un determinato gruppo ed espanderli, successivamente, ad una più vasta popolazione.

Una volta stabiliti i valori della *mondità*, possono essere trasmessi e insegnati all'interno di paradigmi pratici e concettuali, in grado di erigere la dinamica e imponente struttura chiamata cultura (Foucault 2003 : 157).

All'interno del *mondo sportivo* vengono, dunque, a crearsi infiniti “mondi” privati e specifici, delle vere e proprie *micro-culture*¹ che educano individui dalla *forma mentis* differente a seconda dell'attività praticata. Questa, a sua volta, si differenzia regionalmente per l'influsso della cultura dominante del territorio.

È per queste ragioni che esistono mezzi e metodi differenti tra federazione e federazione, tra stato e stato, tra squadra sportiva e squadra sportiva, che non

1 Questo termine viene usato da McCurdy (2006) per indicare gruppi di interesse che presentano sottogruppi specializzati, contrassegnati dai propri linguaggi, etica e aspettative di regole.

sempre possono essere condivisi e addirittura non sempre sono funzionali a tutti gli atleti.

3.2 Natura e cultura

Questa riflessione preliminare sul *mondo sportivo* è importante, in quanto le scienze motorie sono sempre alla ricerca di metodi e mezzi allenanti universali.

La stragrande maggioranza degli studi metodologici è di natura fisiologica-prestativa e tiene divisi gli aspetti culturali e psicologici dagli aspetti fisici e prestativi. La ricerca, nel progresso metodologico sportivo, è condizionata, ancor più di quella scientifica laboratoriale, dalla dicotomia tra natura e cultura. La presupposizione di una natura fisiologica relativamente stabile e universale della specie umana induce l'allenatore a elaborare metodi di allenamento con l'aspettativa di individuare sistemi di carattere universale per il miglioramento della performance.

L'errore risiede nella definizione di cultura. Questa viene sì modernamente definita come «costituita dai costumi», ai quali è riconosciuta l'importanza «della loro incidenza in una molteplicità di ambiti del comportamento umano» (Remotti 2018 : 7), ma viene altresì sovrapposta al livello biologico come se fosse un abito di “usi e costumi” che riveste un idealizzato “uomo di natura”. Viene supposto, insomma, che esista un punto zero della specie umana, in cui l'individuo è spoglio di qualsiasi matrice culturale (Keesing 1975 : 73-97).

Studi nell'ambito della paleoantropologia (Remotti 2018 : 17) negano questa visione “stratigrafica”, osservando la presenza di elementi culturali già negli ominidi antenati dell'*Homo Sapiens* e, quindi, come afferma l'antropologo fisico Sherwood Washburn:

è probabile che sia più corretto pensare che le nostre strutture siano il risultato della cultura, piuttosto che pensare che degli uomini, anatomicamente come noi, abbiano lentamente scoperto la cultura [It is probably more correct to think of much of our structures as the result of culture than it is to think of men anatomically like ourselves slowly discovering culture] (Washburn 1959 : 21).

Secondo queste scoperte paleoantropologiche, è inaccettabile «uno schema di sovrapposizione di piani paralleli costituenti la realtà umana (livello organico e livello culturale)» (Remotti 2017 : 17-18).

Nonostante questo, l'allenatore approccia le metodologie di allenamento spogliando l'atleta della sua cultura e somministra l'allenamento a un individuo che lui stesso idealizza come facente parte di una realtà fisiologicamente e biomeccanicamente universale e fissa.

Con questo non si vuole dire che fisiologicamente non esistono caratteristiche stabili e comuni a tutta la specie umana. La contrazione della mio-fibrilla e i meccanismi di risintesi dell'adenosina trifosfato (ATP) sono ovviamente una componente universale della specie umana (e non solo), come l'accosciata sulle gambe, detto *squat*, sottostà sicuramente a leggi biomeccaniche compatibili con qualsiasi *homo sapiens sapiens*.

Prendere in considerazione, però, un modello di tipo chimico, come il ciclo dell'ATP² o un movimento biomeccanico, spogliati delle componenti motivazionali ed esistenziali che possiede l'azione sportiva di un atleta, equivale a ridurre il gesto e l'abilità motoria a un mero risultato di componenti ossee, chimiche e muscolari, e a considerare l'essere umano come esterno alla *mondità* di cui si è parlato nelle pagine precedenti. Equivale a porre l'individuo come ontologicamente separato da quel mondo intriso di simboli condivisi, come se non fosse l'individuo stesso a ricreare la realtà del *mondo privato*.

Gli atleti, ma anche gli individui in generale, vanno invece situati in un modello interattivo, in cui la cultura «è un elemento indispensabile per la loro stessa vita, proprio come lo è l'acqua per i pesci o l'aria per gli animali che dispongono di polmoni» (ivi : 20). Come afferma Clifford Geertz, nell'opera *Interpretazione di culture* (1973), il modello interattivo esclude la dicotomia natura-cultura e ritiene che l'apparato fisiologico umano sia «cresciuto in gran parte in interazione con la cultura» (Geertz 1987 : 91), e che con questa sia così ontologicamente legato, che non si possono considerare gli aspetti simbolici e culturali come aiuti esterni al sistema fisiologico umano, ma occorre pensarli come «da base stessa della sopravvivenza» (Remotti 2017 : 21).

Ricerca metodi di allenamento in grado di ottenere i medesimi risultati su culture e micro-culture differenti porta spesso a risultati contraddittori. Se un programma di pesistica russo viene utilizzato su un atleta italiano, non è detto che, a parità di abilità, abbia la stessa efficacia e porti a risultati simili. Gli stessi volumi di allenamento e la loro percezione in termini di fatica variano notevolmente a seconda del *mondo sportivo* di appartenenza e della formazione che l'individuo ha avuto, relazionandosi con la cultura dominante.

Infatti, il termine cultura, che, per come lo abbiamo definito, comprende i simboli condivisi e tramandati all'interno di sistemi di insegnamento, deriva dal verbo latino *colere*: coltivare, abitare, esercitare (ivi : 6).

2 L'ATP (adenosina trifosfato) è una molecola essenziale coinvolta nel trasferimento di energia all'interno delle cellule viventi. È spesso descritta come “la valuta energetica della vita”. L'ATP è costituita da una base di adenina, uno zucchero chiamato ribosio e tre gruppi fosfato. La sua importanza deriva dalla capacità di rilasciare energia quando il legame tra il secondo e il terzo gruppo fosfato viene spezzato, formando adenosina difosfato (ADP) e un gruppo fosfato libero. Questa reazione di idrolisi dell'ATP, catalizzata da specifici enzimi, fornisce energia utilizzabile per svariati processi cellulari, tra cui il movimento muscolare, la sintesi di proteine, la divisione cellulare e il trasporto attivo di sostanze attraverso le membrane.

«Alla base vi è l'idea di un intervento modificatore, trasmessa subito dal gesto di chi si insedia in un luogo per abitarvi e perciò stesso lo trasforma, così come lavora e trasforma l'ambiente circostante al fine di coltivarlo» (*ibidem*).

Individui cresciuti in dinamiche culturali differenti, sia in termini di macro-culture che di micro-culture, saranno persone “differenti”, con rapporti esistenziali e *mondi sportivi* differenti tra loro. Il carico interno di una seduta di allenamento, di una prestazione di gara o di un esercizio fine a se stesso, somministrato ad individui diversi, potrebbe essere percepito e vissuto diversamente, sia nel miglioramento che nel peggioramento prestativo. Il rapporto che può avere un pesista con un'alzata olimpica, rispetto a quello che può avere un pugile, sarà esistenzialmente carico di valori diversi che influiranno sugli aspetti motivazionali, prestativi e sugli adattamenti neuro-muscolari.

3.3 *Psyché* ed emotività

L'atleta, oltre ad essere simbolicamente situato nella *mondità*, vi è immerso anche emotivamente, infatti, un altro fattore che influisce sulla prestazione è quello emotivo.

La dicotomia anima-corpo genera un paradigma che disincarna la psicologia e l'emotività. Secondo il senso comune, la psiche e le emozioni sono attributi metafisici e, seppur individuabili in un correlato fisiologico o in un marcatore biologico, sono quindi entità extracorporee.

La psiche, termine che deriva dal greco *psyché* (anima), è stata presa in considerazione dal pensiero occidentale a partire dalla filosofia platonica. Seppur il concetto di anima fosse già presente nelle filosofie presocratiche, Platone lo incluse nell'ideologia di una scuola filosofica, l'Accademia, che riuscì a sopravvivere all'oblio della storia. Da allora, il concetto di anima disincarnata è stato un pilastro fondamentale della cultura occidentale, e ha permesso alla scienza di superare il veto relativo allo studio del corpo.

Quando, successivamente, Cartesio ipotizzò il dualismo, non parlò più di anima, ma di *spirito*, in modo da evitare equivoci con le dottrine precedenti (Legrenzi 2012 : 37). Grazie a questa distinzione, il corpo iniziò ad essere considerato una perfetta macchina meccanicista.

Il modello di Cartesio è quello di «una macchina idraulica, come gli orologi, le fontane artificiali, i mulini, allora giunti ad un livello massimo di estensione» (*ibidem*), che può funzionare autonomamente anche escludendo la *res cogitans*. Quest'ultima diventa oggetto di studio unicamente della teologia e ciò consente di dare «un enorme impulso alle ricerche anatomiche e fisiologiche» (*ibidem*).

Nel corso dei secoli, l'unità mente e corpo è stata oggetto di tentativi di ripristino da parte di numerosi autori come Baruch Spinoza, Locke, Hume, Condillac, Buffon e con gli *idéologues* (soprattutto con Cabanis), tuttavia questa riunificazione non è stata né definitiva né totale (ivi : 39-59).

Le correnti psicologiche hanno sempre riflesso questa dicotomia e hanno creato due posizioni antitetiche tra: «coloro che considerano l'uomo come una macchina – il cui funzionamento è determinato dalle leggi della neurofisiologia e della biochimica - e coloro che lo considerano come una persona capace di scopi, aspettative e intenzioni» (ivi : 151).

Tra la fine del 1800 e la prima metà del 1900 si sono affermate importanti interpretazioni della psicologia che hanno cercato di rincorrere la concezione positivista delle scienze naturali. Dallo strutturalismo al funzionalismo, dalla psicologia della *Gestalt* fino al comportamentismo, si sono sviluppate differenti concezioni dell'uomo e del rapporto *psyché/corpo* per illustrare le quali sarebbe necessario un saggio dedicato³.

Per il fine di questa trattazione, invece, l'attenzione va posta alla psicologia cognitivista di chiara filiazione comportamentista. L'approccio cognitivista, degli anni Sessanta, Settanta e Ottanta tenta di riunificare la psicologia partendo dall'assunto che l'individuo sia una macchina computazionale in grado di processare le informazioni come elementi simbolici ed elementi ambientali – da qui l'approccio ecologico⁴ –, all'interno di schemi che stabiliscono il legame tra percezione e pensiero (ivi : 193).

Le cosiddette “valutazioni”, per lo psicologo cognitivista, sono di natura sequenziale e possono essere elaborate mediante un approccio connessionista, ovvero basato su modelli di reti neurali artificiali (Garson 1997), o mediante un approccio modularista, che si basa sull'assunto che il funzionamento della

3 (1) Lo strutturalismo si concentra sull'analisi degli elementi fondamentali della coscienza. Considera la mente come una serie di elementi psicologici isolati e studia la loro struttura. Tende a separare la psiche e il corpo, focalizzandosi principalmente sulla mente cosciente e sull'esperienza soggettiva. (2) Il funzionalismo enfatizza il ruolo delle funzioni mentali nel comportamento adattivo. Vede la mente come un sistema dinamico che si adatta all'ambiente. Il funzionalismo mette in relazione la psiche e il corpo, esplorando come le funzioni mentali interagiscono con il corpo per adattarsi all'ambiente circostante. (3) La psicologia della *gestalt* si concentra sulla percezione e sull'organizzazione delle esperienze. Riconosce l'importanza dell'integrazione tra gli elementi psicologici e considera la mente e il corpo come un'unità interconnessa. La psicologia della *gestalt* studia come la mente organizza le informazioni sensoriali per creare significato. (4) Il comportamentismo pone l'attenzione sui comportamenti osservabili, tralasciando la psiche interna. Vede il comportamento come una risposta a stimoli esterni e considera la mente come irrilevante per la comprensione del comportamento. Il comportamentismo tende a separare la psiche e il corpo, concentrando l'attenzione sul comportamento osservabile. Per approfondire vedi Legrenzi 2012; Morabito 2007.

4 L'etimologia della parola “ecologico” deriva dal termine greco “oikos”, che significa “casa” o “ambiente”. La radice “logia” deriva dal greco “logos”, che può essere tradotto come “studio” o “discorso”. L'uso del termine “ecologia” nel contesto della psicologia cognitiva, in particolare nell'approccio ecologico, si riferisce alla considerazione dell'ambiente come un fattore cruciale nel comprendere la cognizione umana.

mente si fondi sul calcolo inferenziale di strutture simboliche e regole sintattiche (Fodor 2008)⁵.

Simile all'approccio ecologico cognitivista è la *teoria della percezione*, teorizzata dallo psicologo statunitense James Jerome Gibson. Infatti, per un breve periodo, fu proprio lui l'ispiratore di numerose ricerche cognitive, ma ben presto rigettò il postulato cognitivista secondo cui la mente sarebbe una macchina computazionale.

Secondo Gibson, le informazioni sono già presenti nella percezione per come si presenta al soggetto. Lo stimolo percettivo, detto anche *stimulus array*, fa cogliere direttamente all'individuo, senza processi sequenziali o strutture rappresentazionali, le *affordances*, ovvero le azioni appropriate per l'invito all'uso (Gibson 1979).

In tutte queste scuole di pensiero, la cognizione è intesa, comunque, come un modo astratto e disincarnato di elaborazione delle informazioni, come un processo «intellettuale e di testa, separato dal corpo» (Colombetti, Thompson 2008 : 77). Pertanto, nessuna di esse riesce veramente a essere di natura unitaria, e tutte rimangono ancorate al paradigma cartesiano.

Che la cognizione sia interpretata come processo disincarnato è evidente anche nella concezione che i cognitivisti hanno avuto, per lunghi anni, della teoria delle emozioni. La cognizione, negli anni Ottanta, era ancora un processo freddo e non emotivo. Solo con l'avvento delle scienze cognitive è avvenuto il processo di unificazione e incarnazione della cognizione (*embodied cognition*), teorizzata da Varela, Thompson e Rosh (1991), e dimostrata da una serie di esperimenti di neuroscienze, come, per esempio, la scoperta dei neuroni canonici da parte di Rizzolatti e Fadiga (1998)⁶.

Attualmente, la scienza cognitiva è il sapere interdisciplinare predominante nell'ambito della ricerca laboratoriale. La differenza rispetto ai primi cognitivisti risiede soprattutto nella volontà di ricercare meccanismi generali di elaborazione delle informazioni, che riescano a *bypassare* le differenze culturali e comportamentali tra gruppi umani e, soprattutto, che si riesca a fare ricorso ad analisi a più livelli astratti, assumendo che «la cognizione emerge da strutture e processi materiali» (Stillings et al. 1995 : 12).

5 Per il Modularismo la mente è composta da moduli specializzati, autonomi e separati che svolgono funzioni cognitive specifiche. Per il Connessionismo, invece, la mente è una rete neurale interconnessa, in cui l'elaborazione delle informazioni avviene attraverso l'interazione tra i nodi neuronali.

6 I neuroni canonici sono una classe di cellule nervose presenti nella corteccia premotoria ventrale. Si possono distinguere i neuroni bimodali e trimodali che rispondono a stimoli sensoriali diversi, come suoni o stimoli tattili. Questi neuroni multisensoriali integrano informazioni provenienti da diverse modalità sensoriali, come la vista, l'udito o il tatto. Tra i neuroni canonici vi sono anche classi di "neuroni specchio", che si attivano sia quando un individuo compie un'azione che quando osserva qualcun altro compiere la stessa azione.

Per quest'ultima ragione, le neuroscienze sono uno delle discipline più considerate all'interno delle scienze cognitive e, insieme con la linguistica, l'informatica e la filosofia, hanno formato quell'intreccio interdisciplinare che sta modificando la storia della psicologia.

Mediante l'approccio enattivo - secondo il quale la cognizione e l'esperienza emergono dalla relazione attiva e reciproca tra l'organismo e il suo ambiente, in cui il corpo e le azioni dell'individuo giocano un ruolo centrale nell'elaborazione delle informazioni e nella creazione del significato - le scienze cognitive hanno incluso nel loro paradigma interpretativo la teoria delle emozioni. Il termine "approccio enattivo" è stato introdotto da Varela nel 1991 ed è una modello teorico che pone in stretta relazione le scienze cognitive e la fenomenologia.

L'approccio fenomenologico, infatti, vede il corpo non come «un'entità fisica (un *körper*), ma piuttosto come un *corpo vissuto soggettivamente* (un *leib*)» (Colombetti, Thompson 2008 : 83).

Il *leib* esperisce se stesso come un corpo situato, agente, sociale, affettivo e cognitivo in continua e necessaria relazione con la *mondità*. La cognizione è in una «*relazione di costituzione* con i suoi oggetti», cioè ciò che il soggetto esperisce dell'oggetto (*ibidem*). La sua idea di oggetto è condizionata dall'attività della sua mente e la *mondità* è costruita dal soggetto in relazione alla cognizione fenomenologicamente incarnata, e dall'esperienza di soggetto situato ed emotivamente coinvolto.

L'approccio enattivo delle neuroscienze condivide questi punti, affermando che il dominio cognitivo è il risultato dell'autonomia dell'agente, che produce informazioni «attraverso continue interazioni con il proprio ambiente» (ivi : 82). L'uomo non è una macchina computazionale che riceve informazioni da una sfera separata "esterna", la realtà esperita è il prodotto del sistema nervoso e del suo ambiente, in una sinergia che è in grado di generare e mantenere «configurazioni coerenti di significato» che variano a seconda del contesto (ivi : 83).

Per entrambe le discipline, quindi, l'esperienza non è un epifenomeno⁷ che si sviluppa a latere della cognizione, ma è la *conditio sine qua non* della conoscenza del mondo.

Una definizione più esaustiva di cognizione viene esposta dagli studi di Varela, il quale afferma che essa è un'azione incarnata che produce significato dalla continua emersione di fenomeni di percezione e azione del *leib* (Rosch et al. 1991). In questa prospettiva, che tenta di andare oltre la dicotomia mente/corpo, anche l'emozione non è un fenomeno causato dalla "valutazione", ma esiste all'interno dell'interpretazione della *mondità*. Nell'interpretazione emotiva è impossibile distinguere il momento dell'azione da quello della valutazione,

7 L'epifenomeno è una manifestazione secondaria o "spettatrice" di un fenomeno primario, che non ne influenza direttamente la causa o la natura.

perché il *leib* è emotivamente immerso e situato nella co-originatoria esistenza (Colombetti, Thompson 2008 : 84).

3.4 Un legame tra l'ontologia di Heidegger e la gnoseologia di Spinoza

3.4.1 Vestire il mondo simbolicamente ed emotivamente

La fenomenologia di Martin Heidegger - che, a differenza di quella di Husserl, possiede una dimensione pragmatica (Rosch et al. 1991 : 19) - indaga l'ontologia dell'essere, assumendo il corpo come *leib* che è presente nel mondo, con gli altri, e comprensibile solo nella sua totalità: *corpo* che è *con-altri* (*con-Esservi*), corpo che è *nel-mondo* (*essere-nel-mondo*), corpo che è *presente e situato* (*in-essere*), corpo che manifesta la sua esistenza in quanto è-agente (prendersi cura).

L'uomo non è una "tabula rasa", chiusa al mondo esterno, a cui si aggiunge la capacità cognitiva. Heidegger attribuisce all'essere umano la caratteristica ontologica di essere immerso in un mondo dialogante e relazionante con il *leib* (*apertura*), il quale si modella sulle esperienze e sviluppa le già presenti capacità cognitive (ivi : §16, §28).

Come viene ben esposto in *Scienza e Mimesi* (Garrels 2016), e come si riporta qui brevemente, il neonato non è un'entità solipsistica. Il «mito del bambino asociale» (Meltzof 2016 : 79) - descritto nelle teorie di Skinner, Freud e Piaget -, cioè l'idea del bambino «radicalmente egocentrico» (Piaget 1977), descritto come una «tabula rasa sociale» (Skinner 1971) o paragonato ad un «uccellino rinchiuso nel guscio d'uovo» in uno «stato di isolamento sociale» (Freud 1911), è stato confutato dalle moderne scienze cognitive. Il neonato è da subito aperto e relazionante con il mondo. Se così non fosse, sarebbe arduo spiegare la velocità di apprendimento del neonato, sia a livello motorio, sia a livello cognitivo.

Per Martin Heidegger, l'esperienza si innesta su una visione del mondo in cui l'Essere è naturalmente e necessariamente in grado di rivelare la realtà (Heidegger 1927, §15). Quella con il mondo è un'interazione di tipo utilitaristico rispetto al proprio corpo e alle proprie capacità. Heidegger chiama questa pre-comprensione *visione ambientale preveggen*te (ivi : §15), elaborando una teoria che ha trovato riscontro nelle odierne scienze cognitive e nella teoria di Gibson delle *affordances*, citata nel paragrafo precedente.

Questa *visione ambientale preveggen*te è un'apertura al mondo data dalle capacità motorie. Ciò significa che l'uomo vede il mondo carico di significati prima ancora di tematizzarli e categorizzarli tramite le conoscenze pregresse.

Le cose e gli Altri, che circondano il soggetto, non vengono letti come oggetti *semplice-presenza*, ma come *mezzo* per compiere un'azione, come qualcosa di *utilizzabile*: «il modo di essere del mezzo, in cui questo si manifesta da se stesso,

lo chiamiamo *utilizzabilità* [...] e non è anche qualcosa di semplicemente presente: esso è usabile nel senso più largo e disponibile».

Si pensi ad un oggetto che, nel momento stesso in cui viene percepito, esercita delle interazioni con il soggetto e con il mondo, prima ancora che il soggetto possa analizzarne le proprietà e le caratteristiche (il materiale, la misura, il peso, la forma etc). «La scarpa è costruita per portarla (è mezzo per camminare), l'orologio è fabbricato per leggervi l'ora.»

Il senso dell'*utilizzabilità* emerge dagli oggetti mediante il commercio che il soggetto fa con il mondo: «L'utilizzabile non è affatto conosciuto teoricamente», ma tramite il «maneggiante e usante» (ivi : §15), nella relazione con il mondo, definita da Heidegger *prendersi cura*, ovvero *l'uso motorio* del mondo e delle cose.

Questa idea ha importanti ripercussioni nella scienza dello sport, poiché, nel processo di apprendimento, stabilisce una precedenza della conoscenza pratica rispetto a quella teorica.

Secondo il senso comune, il comportamento “pratico” è considerato “ateoretico” - come se fosse privo di una “visione” - mentre la contemplazione viene vista come qualcosa che precede l'azione pratica. Tuttavia, secondo Heidegger, «il contemplare è originariamente un prendersi cura, allo stesso modo che l'agire ha un *suo proprio* modo di vedere. Il comportamento teoretico è un limitarsi a guardare, senza *visione ambientale preveggen*te» (ivi §15). In sostanza, Heidegger suggerisce che la contemplazione e l'agire pratico non sono separati in modo netto, ma sono interconnessi. Il prendersi cura e l'anticipazione dell'ambiente sono aspetti essenziali dell'essere nel mondo. Questa prospettiva sfida chi adotta una prospettiva che tende a separare la contemplazione dalla pratica, affermando che entrambi sono parte integrante della nostra esistenza e non possono essere considerati in modo isolato.

La *visione ambientale preveggen*te si costruisce mediante il commercio *maneggiante e usante*, con il moto esplorativo, tramite *prove ed errori*, e acquisisce gli *a-che* degli utilizzabili, cioè coglie i *mezzi* dell'ente nella finalità dell'opera. Quindi, la sciarpa è un *mezzo* per proteggersi dal freddo ed è costruita per indossarla. Il *leib* coglie nel commercio con il mondo sia il *mezzo*, sia tutta una serie di «rimandi di qualcosa per qualcosa» (ivi : §15).

Il fatto che non sia possibile un'assenza di *visione ambientale preveggen*te non significa che non esista una visione analitica in grado di indagare l'ente come *semplice-presenza*, ovvero nei soli aspetti quantitativi e categoriali, ma specifica che la visione scienziata del mondo è un *a-posteriori* di un elaborato modo di conoscere, che non è originario del *leib*, ma un costruito dell'attuale paradigma culturale.

Con l'azione, il *leib* manipola, prende *cura* e riempie la *mondità* di significatività di *mezzi* (ivi : §18). Il sistema motorio è condizione necessaria per la presenza di una visione preveggen

3.4.2 L'interpretazione emotiva: la paura e l'angoscia

Se da un lato, quindi, le scienze cognitive e la pratica motoria individuano la catena causale relativa alla natura biologica degli schemi motori di base del *körper*, Heidegger ne intuisce la natura esistenziale, impostata dal *leib* cognitivamente situato. Questo, infatti, non agisce nella consapevolezza di costruire strutture neuronali, ma sceglie di compiere atti in virtù della sua natura necessariamente agente, per l'essere stato *gettato* nel mondo in una situazione emotiva fondamentale⁸.

Originariamente il *leib*, immerso e spaesato, vede il mondo e questo «assume il carattere della più completa *insignificatività*», essendo privo di elementi di familiarità in cui il *leib* possa sentirsi appropriato (ivi : §40). L'essere in una situazione imprevedibile, nel senso più ampio del termine “imprevedibilità”, ovvero di non conoscenza del fenomeno e di impossibilità di *vedere-davanti* le possibilità dell'evento, determina angoscia.

«*Il-non-sentirsi-a-casa-propria* deve essere concepito come il fenomeno originario» *che non si manifesta come qualcosa* che ci si trova davanti in grado di generare una determinata situazione emotiva, cioè, ad esempio, qualcosa che si avvicina minaccioso, ma come qualcosa che non è in «*nessun luogo*», *qualcosa che il leib* non può vedere. L'angoscia «è così vicino che ci opprime e ci mozza il fiato, ma non è in nessun luogo» (ivi : §40).

«*L'angoscia apre quindi originariamente e direttamente il mondo come mondo*», il che non significa che il *leib*, dopo l'analisi degli enti, avverta poi l'angoscia; «è invece l'angoscia che, come modalità della situazione emotiva, apre primariamente *il mondo in quanto mondo*» (ivi : §40). In questa situazione emotiva, il *leib* commercia con il mondo per fuggire all'angoscia dell'*insignificatività* e determina il proprio mondo privato, in cui trovare elementi di appropriatezza.

Non bisogna confondere, a questo proposito, la paura con l'angoscia, anche se nel linguaggio quotidiano tali stati d'animo vengono spesso associati come gradi differenti dell'*interpretazione emotiva*. In realtà, la paura è una reazione scatenata da una minaccia concreta, ad esempio un ente potenzialmente «nocivo e tale da poter essere evitato» (ivi : §40) che si presenta davanti al *leib* e viene interpretato come pericoloso. L'angoscia, invece, è una condizione emotiva originaria, che non è generata da una causa materiale: non c'è nulla da interpretare e questo fa sprofondare nella vacuità.

Come hanno confermato i padri della psico-cinetica (circa 80 anni dopo le teorie di Heidegger) rispetto all'uso pedagogico della motricità, i bambini devono manipolare il mondo, farne esperienza con le azioni motorie. Il bambino attua continuamente un moto esplorativo per creare una rappresentazione di *mondo-utilizzabile* sulla misura delle proprie capacità motorie (Le Boulch 1979).

8 Il termine fondamentale viene usato da Heidegger per indicare qualcosa che è essenziale, radicale o costitutivo per l'esperienza umana.

Sulla base delle interazioni con il mondo, egli costruisce uno spazio, che legge come appropriato, che gli permette di fuggire dall'angoscia ontologica.

Se l'interazione con ciò che circonda l'uomo fornisce il mondo di simbologie di *utilizzabilità*, il risultato delle esperienze, che si fanno con i *mezzi*, verrà archiviato nella memoria insieme con il giudizio di valore prodotto dall'efficacia che i *mezzi* hanno avuto, rispetto alla propria predizione o aspettativa dell'atto eseguito o osservato: «l'utilizzabile ha semmai appropriatezze e non appropriatezze» (Heidegger 1927 : §18) e queste portano il soggetto ad avere o non avere paura.

Attraverso i rimandi di appropriatezza o non appropriatezza, il soggetto, incontrando enti che possono essere o non essere nocivi, mette in rapporto l'ente-mondo con le proprie capacità. Allora il *leib* non appropriato al fenomeno interpreterà emotivamente la situazione con paura, mentre, se appropriato, la interpreterà con assenza di paura.

Come detto, tuttavia, non è possibile che esista un “vuoto” emotivo, in quanto il soggetto è da sempre immerso nella situazione emotiva non distinguibile dalla “valutazione”. Ogni commercio che l'individuo ha con il mondo è carico di *valutazioni funzionali emotive* rispetto alle proprie capacità.

Come l'uomo interagisce col mondo, così l'atleta interagisce con il *mondo sportivo* fissato da elementi culturali e da esperienze soggettive, e lo legge con gli occhi della micro-cultura di appartenenza e con i propri giudizi di valore, dettati dal risultato delle esperienze sportive.

Successi e insuccessi, vittorie e sconfitte, infortuni e recuperi assumono per l'atleta l'*a-che* della prestazione; le tecniche, le metodologie, i compagni e gli allenatori sono i *mezzi* per affrontare una determinata situazione tecnico-tattica; l'essere *appropriato* o *inappropriato* determina l'interpretazione emotiva, che si può manifestare con gradi di tensione come timore, ansia, paura, fobia, panico, terrore, orrore o gradi di distensione come calma, serenità, attrazione, freddezza, audacia, meraviglia.

3.4.3 Le abilità motorie e l'estensione del *leib*

Stando a questi assunti ontologici, le abilità motorie sono *mezzi* per “significare” il mondo.

La categorizzazione *leib*/mondo, però, è fuorviante, perché crea ancora una divisione tra il mondo-ambiente e l'individuo. Il mondo è la rappresentazione soggettiva del *leib* che, tramite gli schemi e le abilità motorie, è in grado di relazionarsi con l'ambiente, agire su di esso e creare interazione. Il *leib*, quindi, vede a sua volta il proprio *körper* come un ente e osserva i propri muscoli e le proprie articolazioni come se fossero *semplici-presenze*, con il rischio, in casi patologici, di non riconoscerne più la personale proprietà (Maidera 2016).

Il *körper* diventa anch'esso un *mezzo* per l'azione nell'ambiente, essendo un mezzo mobile nello spazio.

Rimane, quindi, da analizzare come si possa costituire la rappresentazione spaziale in base ai *mezzi* che il *leib* possiede, avendo addestrato e condizionato il proprio *körper*. Le parole di Jules-Henri Poincaré, nell'opera *Scienza e metodo* (1908), sono molto efficaci per esporre il concetto:

Vi sono punti che rimarranno per sempre fuori dalla mia portata, per quanto mi possa sforzare di allungare la mano. Se fossi ancorato al suolo come un polipo idroide, per esempio, che può solo stendere i suoi tentacoli, tutti questi punti sarebbero al di fuori dello spazio, dato che tutte le sensazioni che potremmo provare a causa di corpi situati in quei punti non sarebbero associate ad alcun movimento che ci permetta di raggiungerli, ad alcuna parata appropriata. Queste sensazioni ci apparirebbero prive di ogni carattere spaziale, e non cercheremmo di localizzarle. Ma noi non siamo inchiodati al suolo come gli animali inferiori; se il nemico è troppo lontano, possiamo andargli incontro e poi stendere la mano quando gli saremo vicini. Anche in questo caso si tratta di una parata, ma a lungo raggio (Poincaré 1908 : 89).

Poincaré quindi afferma, in linea con Heidegger, che la rappresentazione del mondo, degli spazi e delle nostre possibilità di azione sono una conseguenza delle nostre esperienze e capacità motorie. Se fossimo come un polipo idroide e non avessimo in alcun modo la possibilità di agire nel mondo extra-personale, non per incapacità, ma per inesistenza biologica di *mezzi*, non ci potrebbe essere la coscienza dello spazio lontano. Non esisterebbe rappresentazione dello spazio extra-personale neanche a livello biologico come substrato neuronale e non ne esisterebbe neanche il concetto.

La percezione dello spazio lontano non sarebbe comparabile con quella di un primitivo umano che guarda il cielo stellato e lo può immaginare come qualcosa di lontano, ma irraggiungibile. Se fossimo un organismo immobile e fisso, non potremmo concettualmente immaginare lo spazio lontano. Non esisterebbe nelle nostre rappresentazioni e non ne avremmo percezione/consapevolezza. Essendo noi, invece, organismi dotati di gambe con capacità di locomozione, quindi, essendo *leib* dotati di un *körper*, a sua volta dotato di significatività di *mezzi*, consideriamo lo spazio lontano come qualcosa di non raggiungibile in termini di capacità di azione immediata, ma raggiungibile concettualmente, grazie all'uso del corpo, che può potenziarsi mediante l'allenamento di abilità e il condizionamento di qualità.

Potendo usare un *mezzo* (in questo caso, il *körper*) per raggiungere determinati spazi, lontani dalla capacità di azione immediata, lo spazio esterno viene a rappresentarsi come oggetto di una possibile capacità di azione e acquisisce un significato concettualmente possibile.

Il *leib* estende la propria *visione ambientale preveggen*te cogliendo *affordances* anche lontane, ma possibili, che permettono all'individuo di progettare piani di azione

per il raggiungimento della possibilità e dello sviluppo di capacità in grado di farlo sentire *appropriato*.

3.4.4 La potenza di agire

Nel paragrafo precedente, esponendo il problema dell'*interpretazione emotiva*, si sono messi in luce i caratteri esistenziali delle emozioni in termini di azione e adeguatezza alla percezione.

Come può l'estensione del *leib*, dettato dai *mezzi* del *körper*, essere influenzata dalla percezione di enti *inappropriati* alle proprie capacità? In altre parole, cosa succede all'atleta quando si "blocca", assumendo quello stato di crisi chiamato *freezing*?

La capacità di azione nello spazio richiama la nozione di *potenza di agire*, elaborata da Baruch Spinoza nell'opera postuma *Etica* (1677). Prima di affrontare questo concetto del filosofo olandese, occorre fare chiarezza rispetto al suo raffinato uso terminologico.

Spinoza è un oppositore del dualismo cartesiano e, attraverso il suo ragionamento logico, dimostra che non possono esserci una realtà pensante e una realtà estesa, ma che esiste un'unica realtà perfetta e divina così com'è, perché Dio è la sostanza, Dio è la realtà e questa, quindi, non può essere divisa. «Dio è causa immanente e non transitiva di tutte le cose», cioè Dio è causa di tutte le cose che sono in lui e nulla esiste fuori da lui (Spinoza 1677).

Gilles Deleuze, grandissimo studioso e interprete di Spinoza, sottolinea quanto sia stato rivoluzionario porre alla base teologica/ontologica il concetto di immanenza: «lo ingiuriarono e denunciarono prima ancora che scrivesse anche solo mezza riga: Spinoza l'ateo, l'abominevole» (Deleuze 2013, 73).

È molto importante capire questo presupposto, perché ci proietta verso un mondo deterministico e "materiale", in cui non c'è posto per la trascendenza o l'immaterialità.

Le idee, per esempio, sono un modo del pensiero di rappresentare qualche cosa. Nascono, quindi, dalla relazione tra la mente del soggetto e l'oggetto, tra *leib* ed ente mondano. Questa definizione esclude completamente la definizione di idea platonica, trascendente la realtà e posta in una dimensione immateriale.

Se non vi è oggetto, non c'è idea, ma *affectus*. Gli affetti sono le modalità del pensiero privi di rappresentazione. Sono, per esempio, le emozioni e i sentimenti, e sono la parte che interessa quest'opera, rispetto ad una possibile estensione emozionale del *leib*. Dell'amore, per esempio, non si può avere una rappresentazione, al massimo è possibile avere la rappresentazione dell'oggetto dell'amore.

In accordo con le teorie spinoziane, esistono diversi tipi di conoscenza.

La conoscenza percettiva, ovvero l'*affectio*, che, contrariamente agli *affectus*, risulta dalla modificazione che la percezione dell'oggetto induce nel corpo. Per chiarire questo punto, si cita direttamente l'esempio che fa Deleuze:

Un'affezione consiste in uno stato causato dall'azione di un corpo su un altro corpo. Cioè? “Mi sento addosso il calore del sole”, oppure, “un raggio di sole si posa su di voi”: sono “affezioni del corpo”. In che senso: “affezioni del corpo”? Nel senso che si tratta dell'effetto che il sole induce su di voi. Non si tratta del sole preso in se stesso, ma dell'azione del sole nei vostri confronti (Deleuze 2013 : 50).

La percezione è un tipo particolare di idea, che determina una conoscenza imperfetta. In questo tipo di conoscenza, il *leib* non conosce le cause dell'affezione che l'azione di un altro corpo genera sul proprio corpo, ma solo gli effetti e, per questa ragione, produce nella sua mente *idee inadeguate*, come potrebbe accadere nella visione di un oggetto di cui non si ha esperienza (ivi : 51).

Ne segue che la mente umana ogni qual volta percepisce le cose secondo il comune ordine della natura non ha una conoscenza adeguata, bensì soltanto confusa e mutilata, di se stessa, del proprio Corpo e dei corpi esterni. La Mente, infatti, non conosce se stessa se non in quanto percepisce le idee delle affezioni del corpo. E non percepisce il proprio Corpo se non per mezzo delle stesse idee delle affezioni mediante le quali soltanto percepisce anche i corpi esterni; e perciò, in quanto ha queste idee, non ha una conoscenza adeguata, ma soltanto mutilata e confusa di se stessa e dei corpi esterni (Spinoza 1677 : II, XXIX, Corollario).

Al contrario, quando il soggetto conosce le cause, attraverso la ragione e l'intuizione, produce necessariamente un'*idea adeguata* (Deleuze 2013 : 59).

Per comprendere il secondo tipo di conoscenza, occorre analizzare l'*affectus*, che è «una variazione continua [...] della forza di esistere, che viene determinata dalle idee con cui entriamo in rapporto» (ivi : 48). Tali variazioni sono continue perché «non siamo noi ad avere delle idee, ma sono le idee che si afferrano in noi» in quanto, come è stato detto, le idee nascono dall'affezione che l'oggetto produce sul soggetto (ivi : 47).

In queste continue transizioni delle idee, determinate dall'incontro del *leib* con gli enti mondani, a seconda del grado di perfezione dell'idea e del tipo di *affectio* che genera nel corpo – ovvero, del grado formale di *adeguatezza* dell'idea in rapporto alla *aggregazione* o *disgregazione* del corpo –, si genera nell'individuo un aumento o una diminuzione della *potenza di agire*. Questa transizione costituisce l'*affectus*:

Che succede quando incontro un corpo con un rapporto caratteristico tale che, agendo su di me e modificandomi, si combina con il mio? La mia potenza di agire aumenta in relazione alla specifica composizione che si ottiene. Al contrario, quando incontro un corpo che mi danneggia o mi disgrega, la mia potenza di agire diminuisce al punto da poter anche svanire completamente. Ritroviamo i due affetti – *affectus* – fondamentali: gioia e tristezza (ivi : 54).

Secondo Spinoza, il corpo può incontrare enti che determinano *affectio* disgreganti o aggreganti, in grado di modificare la potenza di agire. Questa transazione è recepita emotivamente come *affectus* di tristezza o di gioia. Gli effetti sul corpo delle *affectio* sono determinati anche dal grado di adeguatezza dell'idea che aggancia l'individuo alla percezione. Se la percezione provoca idee inadeguate, allora è più facile che decresca la potenza di agire e si può percepire tristezza, se, invece, la percezione provoca idee adeguate, è più facile che la potenza di agire cresca e si percepisca gioia. Da questi due tipi di *affectus*, gioia e tristezza, Spinoza genera tutte le sfumature emotive/passionali che caratterizzano l'essere umano.

Bisogna, però, stare attenti a non considerare il secondo tipo di conoscenza, ovvero quella razionale che può determinare idee adeguate, come un tipo di sapere teoretico. Deleuze è molto tranciante su questo punto: «pensare che il secondo genere sia ridicibile esclusivamente a una conoscenza di tipo matematico, è una bestialità abominevole» (ivi : 176). La matematica e la geometria sono solo una regione del secondo grado di conoscenza; Spinoza era materialista e determinista, la realtà “è tutta qua”, perfetta nella sua esistenza.

Il secondo tipo di conoscenza, piuttosto, è un tipo di conoscenza pratico, che razionalizza l'azione e consegna dei *mezzi* all'individuo, che, grazie ad essi, cessa di essere in balia degli eventi. Ciò significa che conoscere è agire coscientemente, in quanto la sostanza, la realtà, è infinita capacità agente (ivi : 14). Si cita in questo caso ancora Deleuze:

La conoscenza adeguata può essere paragonata al saper nuotare: “Saper nuotare”! Nessuno può mettere in dubbio che non sia una conquista vitale. Assolutamente fondamentale. Capite? Significa conquistare un nuovo elemento. Non è roba da nulla. “Saper nuotare”, “saper volare”. Formidabile! Che significa? Evidentemente non saper nuotare significa andare a picco! Ossia, essere del tutto in balia delle onde. L'onda è composta da infiniti insiemi di molecole d'acqua. L'onda esiste perché dei corpi semplicissimi, chiamati “molecole”, sono connessi in un rapporto determinato: l'onda, appunto (ivi : 176-177).

Insomma, per semplificare il ragionamento, possiamo definire il secondo tipo di conoscenza come consapevolezza della propria potenza di agire. Mediante l'attività conoscitiva delle cause, acquisita grazie alla *praxis* e alla condotta di vita, si governano le passioni e si tiene salda la propria *potenza di agire*. Non si tratta di nulla di metafisico o teoretico: la *potenza di agire* si assapora ogni qual volta la nostra vita si scontra con qualcosa che ci genera un determinato stato d'animo.

Avete mal di testa e vi lamentate: “Non riesco manco a leggere!”. Significa che investite la traccia dell'emigrania, che provoca il cambiamento in negativo di un vostro rapporto minore, con la vostra forza di esistere. Conseguentemente la vostra potenza di agire diminuisce. Tutt'altra cosa quando dite: “Oh! Quanto mi sento

bene!». Siete felici, e lo siete perché dei corpi si sono combinati in proporzione e modalità favorevoli con il vostro rapporto caratteristico. In quel momento, la potenza del corpo che vi affetta si compone con la vostra e la aumenta (ivi : 56).

Il terzo e ultimo livello di conoscenza è quello relativo alle essenze: «la conoscenza di terzo genere è la cognizione del grado di potenza posseduto da tutte le essenze, la propria come quella degli altri». Le essenze sono caratterizzate da un gradiente intensivo, il *gradus* (ivi : 179) . Questo è un termine che Spinoza eredita dalla tradizione filosofica medievale ed è una «quantità intensiva, differente e opposta alle parti estese» (ivi : 65). L'individuo, composto nelle sue parti in rapporti di aggregazione, forma essenze singolari e queste non sono altro che il gradiente intensivo della propria potenza di agire. Raggiungere il terzo tipo di conoscenza significa, quindi, comprendere il gradiente di intensità della *potenza di agire* di ogni essenza.

Nonostante Spinoza affermi che esiste un grado di potenza assoluta, che «è la natura infinita nella sua interezza» (ivi : 180), specifica che esistono gradi intensivi di potenza delle cose singolari, che quindi soggiacciono, per la naturale composizione dei corpi, a determinati parametri, quali l'estensione, il tempo e il luogo.

Le essenze singolari possono essere, quindi, distrutte da una essenza con un gradiente di potenza maggiore. Un individuo è una parte estesa che ha sempre un tempo e una durata, il che significa che due individui possono configgere, mettendo in gioco le loro parti estese. Deleuze, infatti, riguardo a ciò, afferma: «La posta in gioco è il teatro del conflitto, sono sempre le parti estese. Per forza! E per che cos'altro potrebbero mai scontrarsi gli uomini?» (ivi : 182). In questo «regime dei conflitti», gli individui distruggono la *potenza di agire* di altri individui, appropriandosi delle parti estese per il proprio rapporto costitutivo (ivi : 183). Questa è la morte, il passaggio di appartenenza delle proprie parti estese a vantaggio di qualcos'altro. Questo "qualcos'altro" può essere un altro individuo più forte, con un gradiente di intensità maggiore, che può distruggere l'essenza di un individuo con minore grado intensivo di *potenza di agire*. Possedere il terzo tipo di conoscenza non è solo un salto mistico verso l'amore per l'essenza delle cose, ma una consapevolezza della propria posizione intensiva nel mondo e negli enti. Vale a dire che, nella propria finitezza, l'individuo è in grado di percepirsi parte di un tutto assolutamente infinito e immanente, ma anche di individuarsi come parte di un'esistenza in cui la propria essenza può controllare, dominare o essere dominata da un'altra essenza. «L'esistenza è una guerra di tutti contro tutti. Per Spinoza i conflitti non avranno mai fine» (ivi : 185).

Addestrare l'atleta nel sapere pratico equivale a dargli strumenti in grado di aiutarlo, nel conoscere il mondo, a espandere la propria *potenza di agire*, riducendo la possibilità che si annulli, cosa che viene normalmente manifestata con stati di *freezing* (inazione totale) o con stati di *choking* (perdita dell'azione fluida).

L'atleta in competizione vive "l'esistenza dei conflitti" in cui il proprio *gradus* può essere ridotto, annullato o distrutto da un altro atleta con gradiente intensivo maggiore. Un atleta che comprenda questo avrà la possibilità di controllare ed espandere enormemente la sua azione nel contesto performativo, controllando e dominando l'avversario e l'ambiente.

3.5 Ricapitolazione

Il *leib* dell'atleta, che da adesso verrà chiamato "*leib sportivo*", è naturalmente e necessariamente situato in un *mondo sportivo* vestito di simbologie (*significatività*) tramite l'appropriazione di strumenti (*utilizzabili*) e abilità (*mezzi*) acquisiti con l'allenamento e il moto esplorativo (commercio *maneggiante-usante*).

Il *leib sportivo* non solo comprende le funzioni di utilizzo del proprio *mondo sportivo*, ma è immerso anche in una spazialità determinata dalle proprie abilità sportive che sono acquisite allenando il *körper*.

L'atleta può accrescere la sua *potenza di agire* migliorando i *mezzi* di azione, strumenti che possono essere tecnologici (racchette da tennis, mazze da golf, fucili a lunga gittata ecc.), fisiologici, cioè il *körper* stesso, oppure conoscitivo-predittivi.

I processi di costruzione del *mondo sportivo* sono tali da poter essere tramandati e ritualizzati in condotte di vita tramite l'insegnamento e possono essere considerati processi culturali relativamente stabili.

La reificazione dei valori morali avviene all'interno di comportamenti e atteggiamenti che permettono di «conoscere di cosa si è capaci», il che per Deleuze «va inteso come una visione fisica, più che morale, del corpo e dell'anima» (Deleuze 2013 : 55).

La performance di un atleta è, quindi, un complesso insieme di variabili culturali, simboliche e attitudinali, definite e incarnate in un percorso di vita sportiva e quotidiana.

Per accrescere la *potenza di agire* del *leib sportivo* è necessario educare all'utilizzo del *körper* e degli strumenti tecnologici, e all'utilizzo del *leib* in termini di apprendimento incarnato. Questo è necessario per poter comprendere le cause, e predire gli effetti, di una situazione sportiva.

L'educazione alla lettura dei processi ambientali (stadi, tifoserie, ingiurie, pressioni ecc.), che potrebbero generare affezioni di *idee inadeguate* o, heideggerianamente, *inappropriate* rispetto alle proprie capacità, è un processo necessario ai fini della creazione di un atleta dalle prestazioni affidabili.

In termini pratici, l'allenatore deve far prendere familiarità e consapevolezza con il *mondo sportivo*, addestrando l'atleta al più alto numero di strumenti da utilizzare come abilità appropriate in ogni situazione. Infatti, solo tramite l'azione è possibile riempire di *significatività* la *mondità*.

Più il *mondo sportivo* è carico di simbologie adeguate, più l'atleta può trovarsi immerso in un mondo fatto di cose e di Altri di cui comprende gli infiniti

affordances/mezzi, reputandosi appropriato agli enti che lo circondano e rimanendo immerso in un'interpretazione emotiva di un fenomeno adeguatamente conoscibile nelle cause e, quindi, in grado di accrescere la *potenza di agire*.

Costruire una personalità al neonato o al bambino mediante la motricità, la manipolazione e il moto esplorativo significa formare, nel percorso evolutivo, un atleta sicuro e disponibile all'azione.

Un individuo goffo ha una rappresentazione del mondo con poche possibilità di interazione. Nel proprio *mondo privato*, egli si reputa inappropriato. La sua *potenza di agire* decresce per colpa delle limitate capacità motorie, che lo immergono emotivamente nei variabili gradi di tensione della paura.

Un mondo incomprensibile, spogliato di elementi di familiarità, affetta di idee inadeguate la Mente spinoziana che, quindi, che non è in grado di comprendere pienamente il fenomeno. Un luogo poco interpretabile, nel quale avvengono eventi disturbanti, è poco desiderabile. Quando questo avviene, il soggetto vuol "fuggire verso casa", ovvero verso un ambiente familiare, dotato di significati comprensibili.

Un bambino che è stato in grado di riempire di *significatività* il mondo che lo circonda ha costruito una capacità di comprendere i fenomeni che gli permette di avere idee adeguate e la capacità di situarsi in luoghi utilizzabili, comprensibili e familiari. In un bambino di questo tipo, non decresce la *potenza di agire*, anzi si espande e il soggetto sarà immerso in un'interpretazione emotiva tendente ai gradi affettivi della gioia e della felicità.

Che cosa sono quindi le emozioni? Sono comprensioni incarnate di appropriatezza o non-appropriatezza che generano gradi di tensione o distensione, che vengono chiamati gradi della paura o gradi dell'audacia.

Quando un fenomeno viene percepito come inappropriato dall'atleta, si verifica una diminuzione della sua *potenza di agire*, accompagnata da una serie di emozioni che vanno dal timore all'ansia, dalla paura alla fobia, dal panico al terrore o all'orrore. Al contrario, quando l'atleta interpreta un fenomeno come appropriato, si genera in lui un aumento della *potenza di agire*, accompagnato da una sensazione di distensione che può manifestarsi come calma, serenità, attrazione, freddezza, audacia o meraviglia. Esattamente come trovarsi nel bel mezzo del mare in tempesta: l'individuo impreparato al mare, non addestrato nella nautica, non è provvisto di *mezzi* appropriati per affrontare il fenomeno, ma, al contrario, si scontra con una serie infinita di enti sproporzionati rispetto alle sue alle proprie capacità, riducendo la propria *potenza di agire* alla inazione, immerso nell'emozione dell'orrore.

Si immagini al contrario di osservare un terreno fertile, una natura umanizzata, addomesticata, dove vengono percepiti solo elementi appropriati alla vita. La *potenza di agire* si espande per quanto lo concedono le abilità e, più c'è possibilità di agire, più l'individuo si immerge in un senso di meraviglia in cui "può tutto".

Le complessità e la numerosità delle variabili prestantive comportano una serie di difficoltà nel poter predire, con un buon margine di sicurezza, il risultato di una performance. Le affezioni che l'atleta può subire, oltre che nel *mondo sportivo*, nel *mondo privato*, sono molteplici e poco controllabili. Gli eventi negativi nella vita privata si presentano in modo causale e possono cogliere impreparato l'atleta e l'allenatore.

L'allenatore o il preparatore, potendo controllare principalmente il *mondo sportivo*, devono, almeno in questo spazio di dominio, rendere l'atleta appropriato alla sua disciplina, agli strumenti specifici, all'ambiente in cui si svolge la gara e all'avversario. Se l'atleta viene educato a riempire di significatività l'ambiente e i mezzi che lo circondano, allora si sentirà appropriato e sarà più facile che le affezioni esterne o interne possano accrescere la sua *potenza di agire*.

Un allenatore, quando si trova nella situazione di far debuttare un neo-atleta in una competizione, spesso affida la sua speranza e la sua fiducia al fatto che il ragazzo non incontri stati di *freezing*, come il terrore, l'ansia o la tensione. Queste emozioni possono essere prevenute attraverso un approccio formativo che considera la complessità del fenomeno. Durante l'addestramento dell'atleta, un allenatore competente non si limita ad allenare le sue abilità tecniche e la capacità di comprendere le abilità dell'avversario. L'allenatore si impegna anche a sviluppare il senso di appropriatezza dell'atleta nei con-gli-Altri e a farlo sentire situato nella *mondità*.

Oggi, i buoni allenatori utilizzano questo approccio olistico grazie all'esperienza, alla componente fortuita del proprio moto esplorativo e alla loro finezza empatica.

Gli stessi allenatori, nell'atto di prendersi cura del loro atleta, imparano ad essere più appropriati al ruolo, così come un genitore potrebbe compiere meno errori con il decimo figlio, avendo acquisito, con l'esperienza, la capacità di comprendere comportamenti che altrimenti non avrebbe riconosciuto.

Queste considerazioni metodologiche risultano quasi ovvie per chiunque abbia conosciuto un buon allenatore, ma, nei fatti, sono spesso lasciate al caso o sono coltivate inconsapevolmente da chi eccelle per via esperienziale.

Le stesse considerazioni devono essere fatte anche per la figura professionale dei preparatori atletici.

Può un preparatore predire la disponibilità alla fatica e la *potenza di agire* di un atleta? Un atleta disponibile alla fatica è un atleta che vuole raggiungere i limiti della sua *potenza di agire*, limiti che, una volta superati, possono essere acquisiti e consolidati grazie alla creazione di nuove simbologie positive che rendono gli obiettivi raggiungibili.

Un buon preparatore non somministra allenamenti, ma educa all'addestramento e alla ricerca dell'efficacia. Bisogna che il preparatore rifugga da una visione dell'atleta come "semplice presenza", ma lo osservi come *leib sportivo*.

L'atleta deve percepire il preparatore come strumento (*mezzo*) per vincere o migliorare la performance e deve avere in lui una fiducia assoluta.

L'approccio è lo stesso usato in ambito pedagogico, ma su piani diversi. Il genitore/allenatore deve rendere appropriato il bambino/atleta mediante la formazione di consapevolezza dei suoi mezzi, che è possibile con la pratica e il rinforzo motorio.

Un moto esplorativo che deve essere condotto e accompagnato, e che non esclude la possibilità di errori, ma li considera come elementi positivi che il genitore/allenatore utilizza: occasioni per aiutare il bambino/atleta a esplorare strade differenti. Sbagliare significa costruire davanti a sé una moltitudine di esperienze e di percorsi, nei quali l'atleta e il bambino riescono a vedere la strada per raggiungere la difficile meta.

Educare infatti significa condurre, prendere per mano e mostrare le infinite possibilità di azione tra cui un *leib* può scegliere.

3.6 Prime conclusioni

Un *leib* costruito tramite esperienze libere o guidate può avere la percezione di una realtà strettamente deterministica, in cui è negata la libertà di scelta. Questo è un tema complesso su cui sono stati scritti fiumi d'inchiostro e non è oggetto di quest'opera. Vanno però fatte alcune considerazioni, a mio avviso importanti, per permettere di capire la profondità del ruolo dello scienziato motorio.

Gli insegnanti, gli allenatori e i preparatori educano l'individuo mediante pratiche nozionistiche o esperienziali perché si aspettano che tali pratiche agiscano sulla formazione della personalità e sulla costruzione di abitudini che possano influire sulle scelte etiche e morali.

Un *leib* educato a una lettura varia e molteplice del mondo, nelle sue possibilità di azione, sarà un soggetto dotato di un maggior numero di opzioni, che riterrà "giuste o sbagliate" a seconda della cultura, delle esperienze passate e delle aspettative create da queste scelte. In questo senso, educare significa insegnare ad essere liberi.

Il compito dell'allenatore è quello di creare spazi di libertà mediante l'insegnamento della motricità e delle esperienze in un mondo che, se non è indeterministico e neppure deterministico, potrebbe essere chiamato *non-deterministico* (cfr. De Caro et al. 2011; Zhok 2017).

3.7 Le variabili mentali sportive: cosa si intende?

Dopo queste prime conclusioni di natura fenomenologica, cercheremo di applicare la struttura teorica delineata nei precedenti paragrafi per analizzare la

mente dell'atleta. L'obiettivo è quello di trovare un punto di contatto tra i dati empirici e il paradigma fenomenologico del *leib* sportivo. Avere dei dati empirici che possano dare autorevolezza alla teoria può permettere alla metodologia di allenamento che abbozzeremo nell'ultimo capitolo di governare con maggior controllo la burrascosa crescita della mente dell'atleta. In questo modo, seppur sia probabile che molti aspetti rimarranno di natura speculativa, si potranno possedere strumenti teorici più efficaci per controllare le variabili mentali che condizionano la prestazione.

Per variabili della mente si intendono le componenti psichiche che possono influenzare la performance sportiva. Tali variabili possono incrementare le funzionalità o al contrario peggiorarle.

Le più importanti per il vissuto sportivo sono: lo stato emotivo, la riflessione, la comprensione, il desiderio e la motivazione (Carlstedt 2004).

Lo *stato emotivo* è correlato ad uno stato umorale ed è percepibile dalla coscienza come una sensazione. La *riflessione* è la capacità di trasformare le sensazioni o le azioni in asserzione tramite linguaggio privato o linguaggio pubblico. La *comprensione* è un insieme di processi deduttivi che coordinano e codificano le rappresentazioni mentali e i saperi derivati da esperienze empiriche o teoriche. Il *desiderio* – che verrà trattato nel dettaglio sul finale di quest'opera – è un comando all'azione «impartito al nostro corpo quando avverte dolore o bisogno» (Mormino 2016 : 35). Tale azione si manifesta con il movimento e rappresenta la prima interazione tra individuo e ambiente. Gianfranco Mormino lo esemplifica nella sua opera *Per una teoria dell'imitazione* (2016):

Cercare il nutrimento ogni volta che il corpo lo richiede, posizionarsi in un luogo che abbia una temperatura giusta, sfuggire a un predatore o anche semplicemente evitare un rumore eccessivo, una luce troppo intensa o una postura che causi dolore alle membra (*ibidem*).

Primariamente il movimento desiderativo non ha alcun scopo, se non effettuare un “moto esplorativo” in grado di allontanare il disagio o soddisfare il bisogno biologico. L'azione teleologica, invece, presuppone una conoscenza «del proprio corpo e di quelli circostanti», nonché dell'ambiente e delle strutture normative e sociali che lo regolano (*ibidem*). Anche un'azione desiderativa ha ovviamente il suo fine ma, poiché il suo fine è solo “incontrato” e non “conosciuto”, non può essere paragonata ad un'azione motivata, che invece punta specificatamente a qualcosa che conosce o pensa di conoscere.

La *motivazione* è legata al desiderio e non può esistere se non è supportata da un piano di azioni finalizzate al raggiungimento di un obiettivo.

La capacità di predire gli atti nei loro effetti è una condizione necessaria della motivazione, la quale, aldilà della correttezza o meno delle predizioni, è

alimentata dal fine desiderativo e dalle capacità cognitive del *leib* di interpretare l'ambiente e gli *Altri* in vista dei propri atti.

Per esemplificare: l'atleta può desiderare di diventare campione del mondo di pugilato, perché ciò genera piacere tramite l'immaginazione del riconoscimento, la sensazione del successo o a causa della sua vanità. Il soggetto, in questo caso, *desidera*, ma è *motivato* a diventare campione del mondo solo quando conosce il percorso di azioni che gli danno la possibilità, tra infinite variabili, di portarlo di essere effettivamente campione del mondo. Solo allora si alzerà ogni giorno alle 5.00 del mattino per andare a correre, solo allora calcherà il ring di allenamento con determinazione e solo allora sarà in grado di mantenere un regime alimentare ferreo per raggiungere un risultato prestativo.

Il lavoro armonico o disarmonico delle variabili mentali viene percepito come uno stato mentale. Gli stati mentali più evidenti e più analizzati dalla psicologia dello sport sono tre: il *flow state*, il *choke state* e il *clutch state* (Swann et al. 2017a).

Nel seguito si cercherà di cogliere le differenze fondamentali tra questi stati mentali, analizzando gli studi della psicologia dello sport, cominciando da una descrizione fenomenica delle loro manifestazioni nell'ambito sportivo.

3.8 Stati mentali suffragati dalla psicologia dello sport: flow, choke e clutch

Letteralmente questi tre stati sono tradotti come flusso, soffocamento e pressione e rappresentano i più evidenti stati mentali condizionanti la performance.

Flow state – Csikszentmihályi, psicologo ungherese, descrive il fenomeno dell'esperienza ottimale (*flow experience*), come una condizione caratterizzata da un totale coinvolgimento dell'individuo: focalizzazione sull'obiettivo, motivazione intrinseca, positività e gratificazione nello svolgimento di un particolare compito (Csikszentmihályi 1975). Questa teoria trova applicazione nello sport, in psicologia e nell'istruzione.

Atleti che hanno vissuto una condizione di *flow experience* descrivono uno stato mentale in cui è assente il pensiero critico e vi è un grado ottimale di eccitazione ed euforia, che li porta a compiere azioni guidate da automatismi e attività non conscie; descrivono anche una sensazione di assenza di fatica e capacità di compiere azioni complesse.

Choke state – opposta alla *flow experience* vi è l'esperienza di soffocamento chiamata "*choking under pressure*" o "*choking effect*" o solamente "*choke*" (Beilok 2011). Questa esperienza si manifesta con una sensazione di incapacità da parte dell'atleta di impiegare *skills* corrette, che abitualmente hanno successo nella routine di allenamento, per cui l'atleta percepisce un aumento della sensazione di fatica.

Egli vive la possibilità di giungere ad un *choke state* come una minaccia, chiamandolo "crollo" e indicando lo stress e la tensione come cause scatenanti

(Cappuccio 2017 : 252). Spesso, infatti, si associa questo fenomeno all'enfasi dell'aspettativa di produrre risultati eccellenti (Baumeister 1984).

Vi sono tre teorie che provano a spiegare le cause di questa esperienza: 1 – *self monitoring* o *self focus theories*, per cui il soffocamento sarebbe causato da un'eccessiva attenzione su se stessi o sul compito. 2 – *distraction theories*, secondo cui il disturbo della memoria di lavoro dell'atleta lo porterebbe a distrarsi dall'esercizio. 3 – *overload theories*, secondo cui la *choke experience* sarebbe causata da un impegno cognitivo superiore alle capacità dello sportivo (Cappuccio 2017).

Clutch state – in sovrapposizione alla *flow experience* e in alternativa alla *choke experience*, studi recenti di psicologia mostrano la presenza di uno stato mentale che si manifesta come un episodio di superiore funzionalità umana, che avviene quando l'atleta è sotto pressione.

Le gesta sportive sono caratterizzate da una deliberata concentrazione sul compito, sforzi intensi e un incremento della consapevolezza della situazione (Swann et al. 2017b).

Vi è una significativa differenza tra il *flow state* e il *clutch state*. Nella descrizione dell'esperienza, entrambi gli stati sono accomunati da senso di soddisfazione e orgoglio, ma, mentre la *flow experience* è riportata, alla fine della prestazione, come uno stato in cui si potrebbe continuare a svolgere l'attività all'infinito, nel *clutch state*, alla fine della prestazione, sopravviene un senso di esaurimento dovuto all'enorme sforzo compiuto, che si riflette in descrizioni dell'atleta quali “ho spinto oltre il mio limite” o “ho dato tutto” (Swann et al. 2017a).

Ancor più rilevante è la differenza tra *choke state* e *clutch state*: entrambi gli stati possono sopraggiungere quando l'atleta è sotto pressione, ma la differenza sostanziale sta nel modo in cui l'atleta approccia la difficoltà dovuta a pressioni esterne.

Normalmente le strategie pre-gara sono finalizzate al successo, e, se corrette, possono veicolare l'atleta verso una *flow experience*. Tuttavia, può succedere che queste strategie non abbiano successo e che l'atleta incappi in uno scenario del “fai o muori”, in cui è richiesto un altissimo impegno cognitivo per superare le difficoltà.

Mentre nel *choke state* l'atleta non trova la soluzione, crolla e peggiora la sua performance (“muori”), nel *clutch state* l'atleta attinge a riserve energetiche tali da spingersi oltre il limite e migliorare la sua prestazione (“fai”).

3.9 Le scienze cognitive, la filosofia della mente e la coscienza

Le scienze cognitive, negli ultimi vent'anni, hanno ricercato le basi neurali e i meccanismi fisiologici che sottostanno ai processi cognitivi del *leib* tramite la neuro-fenomenologia, sapere interdisciplinare che utilizza l'approccio

fenomenologico nelle ricerche neuro-scientifiche. Questo ambito delle scienze cognitive – proposto da Varela nel 1996 in un articolo del *Journal of Consciousness Studies* – nasce dall'esigenza di individuare un nuovo approccio al problema della coscienza e al fenomeno dell'esperienza soggettiva.

La coscienza, infatti, può essere approcciata con modelli computazionali relativamente semplici. Tramite una classificazione funzionale è possibile osservare i meccanismi neuronali che stanno alla base della percezione, dell'azione e della veglia – come, per esempio, la capacità di discriminare, classificare e reagire agli stimoli ambientali o l'integrazione delle informazioni da parte del sistema cognitivo. Si può descrivere la capacità del soggetto di riferire i propri stati mentali e quindi la capacità di un sistema di accedere ai propri stati interni come l'attenzione, la capacità deliberativa o la differenza tra veglia e sonno (Chalmers 1995 : 202).

Tutte queste funzioni della coscienza possono essere descritte con semplici spiegazioni causali, individuabili con le tecnologie neuroscientifiche.

La difficoltà maggiore nello studio della coscienza, però, è ancor oggi riuscire ad avere un approccio integrato nell'analisi della mente, che possa permettere di cogliere le caratteristiche qualitative e l'esperienza stessa tenendo conto della soggettività. Il problema dell'analisi “dell'esperienza cosciente” (*conscious experience*) o semplicemente “esperienza” (*experience*) in chiave prettamente materialistica, evitando dicotomie metafisiche, rimane tutt'oggi una discussione aperta (Chalmers 1995 : 203).

La vera sfida nello studio della coscienza è il riuscire ad accedere alla parte sostanziale della percezione e del *leib* – cioè dell'esperienza cosciente che permette all'individuo di distinguersi da una semplice macchina computazionale e di avere un rapporto identitario con l'impronta e il giudizio sensoriale – in continuità con le proprietà e i processi accettati dalle scienze naturali (Gallagher 2009, p 470-472).

Mentre l'approccio classico delle scienze cognitive adotta una descrizione dell'esperienza in terza persona, mediante modelli e rappresentazioni, la neuro-fenomenologia sfida la ricerca dell'*embodied cognition*, mediante un'analisi dell'esperienza situata cognitivamente, emotivamente interpretata e descritta in prima persona (Rudrauf et al. 2003 : 42).

Nelle pagine seguenti si cercherà di trovare un modello integrato che interpreti le funzioni della coscienza in un approccio emotivamente e cognitivamente situato, caratteristico della strada intrapresa dalla moderna neuro-fenomenologia per indagare l'esperienza cosciente.

3.9.1 Le funzioni della coscienza: l'ambito sportivo

Secondo la famosa distinzione di Block (1995), le abilità sportive coinvolgono sia la coscienza psicologica (*psychological consciousness* – lo stato mentale che gioca un ruolo di funzione causale nella produzione di un comportamento) sia

la coscienza fenomenica (*phenomenal consciousness* – “come ci si sente” e “com’è” avere una certa esperienza).

La coscienza fenomenica è il vissuto soggettivo dello stato mentale di tutti i soggetti viventi che hanno un corpo e abitano il mondo (Cappuccio 2017 : 257).

Le caratteristiche della coscienza psicologica sono definite in otto dimensioni funzionali che Massimiliano Cappuccio espone nell’articolo *Flow, choke, skill: The role of the non-conscious in sport performance* (2017) e che qui si riporta:

1. *Veglia*: la soglia che delinea lo stato di coscienza dallo stato di non coscienza, come per esempio quello di chi dorme o di chi è in coma.
2. *Introspezione*: la capacità di monitorare i propri stati interni fisici ed emozionali. Include la propriocezione e la interocezione.
3. *Riferibilità*: la possibilità di riferire mediante asserzioni eventi caratteristici della nostra esperienza.
4. *Auto-coscienza*: il senso della nostra identità e delle nostre capacità distinte dagli altri.
5. *Attenzione*: l’attiva e selettiva collocazione delle nostre risorse cognitive per processare stimoli. Può essere ampia, stretta, focalizzata ecc.
6. *Consapevolezza*: uno stato di prontezza mentale, in cui siamo pienamente presenti e attenti a ciò che accade in noi stessi e nell’ambiente circostante. È una forma di percezione e comprensione attiva che va oltre la mera ricezione di stimoli.
7. *Controllo volontario*: il senso di essere “agenti”, che include il senso di iniziativa e di controllo. Il termine “senso” in questo contesto non si riferisce alla semplice percezione fisica, ma piuttosto alla consapevolezza soggettiva di essere il “motore” o l’autore delle nostre azioni. È la sensazione di avere un ruolo attivo e di poter influenzare gli eventi attraverso le nostre scelte e le nostre azioni.
8. *Conoscenza*: include i processi di elaborazione delle informazioni come la cognizione, la capacità di adattamento, la comprensione e la previsione, che consentono all’agente di gestire efficacemente situazioni familiari e non familiari, basate su informazioni ed esperienze archiviate precedentemente.

Secondo Massimiliano Cappuccio, queste otto funzioni della coscienza psicologica vengono armonizzate in un funzionamento unitario dalla *coscienza fenomenica* (ivi : 258).

Il fatto che si sia portati a pensare che l’atleta nello stato di *flow* perda completamente la percezione cosciente – e il suo corpo si muova tramite automatismi privi di agente volontario, o di interazione ambientale, e spesso non sia in grado di raccontare dettagliatamente l’esercizio svolto – non prova che vi sia l’assenza della coscienza fenomenica. Le prestazioni degli atleti sono sempre caratterizzate e distinte da un’esperienza ego-centrica “sentita”, che prende una particolare strada non riducibile a una prosa verbale. L’atleta ha sentito emozioni, *sa* che era attivo, emozionato, impaurito, divertito ecc.

Questa conoscenza diretta non arricchisce solo qualitativamente le esperienze e le sensazioni degli atleti, ma contribuisce anche ai processi cognitivi determinanti il successo della discriminazione percettiva sensoriale (la selezione delle sensazioni funzionali al compito) e la scelta dell'azione e del comportamento.

La dimensione qualitativa dell'esperienza dell'atleta non è un epifenomeno, ma un fenomeno reale fondamentale per il funzionamento e la sintonizzazione ottimale tra l'agente e il suo mondo (*ibidem*).

Senza la coscienza fenomenica e solo con le otto funzioni della coscienza psicologica, sarebbe molto arduo spiegare il funzionamento della mente dell'atleta in un sistema unitario. Il fattore unificante rappresentato dalla coscienza dell'esperienza personale è una sovrastruttura che permette la comprensione armonica e umanizzata dell'esperienza e differenzia l'essere umano da un robot o da uno zombie (ivi : 257).

3.9.2 La conoscenza

Gli stati mentali degli atleti, quindi, sono il risultato della co-presenza di otto dimensioni funzionali – che si manifestano coscientemente con diversi gradi di “attivazione” a seconda della situazione – con una nona dimensione, chiamata appunto coscienza fenomenica.

Tra queste otto funzioni della coscienza psicologica ve n'è una che influenza enormemente le altre: mentre la veglia, l'introspezione, la riferibilità, l'auto-coscienza, l'attenzione, la consapevolezza e il controllo volontario sembrano possedere caratteristiche che pongono in relazione la coscienza principalmente con se stessi e solo passivamente con l'ambiente, la conoscenza rappresenta il ponte causale tra ciò che avviene all'esterno dell'*Io* e la conseguente reazione che avviene all'interno dell'*Io*.

La lettura simbolica del mondo che ci circonda e del significato che determinati stimoli visivi e sensazioni percettive assumono nel verificarsi del momento percettivo determina la differenza tra lo stato di coscienza e lo stato di non coscienza, l'attenzione ad aspetti propriocettivi o estero-cettivi, i diversi modi di manifestazione dell'attenzione, la prontezza più o meno consapevole nel reagire a stimoli esterni.

Anche le proprietà qualitative sono influenzate enormemente dai processi cognitivi della lettura simbolica di un mondo personale (ovvero la nostra, e solo nostra, rappresentazione qualitativa del mondo), a sua volta influenzata dalle esperienze vissute, archiviate con giudizi di valore, generate dal risultato delle azioni passate.

Nel paragrafo precedente è stato esposto un ragionamento fenomenologico sui processi di vestizione del *mondo sportivo* di simboli, significati e tonalità emotive. A proposito della tematica del funzionamento della coscienza, si può ipotizzare quanto segue: la coscienza fenomenica percepisce e conosce il mondo colorandolo qualitativamente.

Le funzioni della *conoscenza* e dell'*auto-coscienza* sono il ponte (*apertura*) con il mondo e generano differenti manifestazioni di *attentività*. L'agire è accompagnato dalla funzione di *veglia* e di *introspezione* e si interfaccia con la funzione di *consapevolezza* e con il *controllo volontario*. L'azione può essere archiviata come esperienza *referibile*. Tutti questi passaggi vanno intesi come un'unità armonica che agisce nel medesimo istante, variando in innumerevoli sfumature. La modulazione della coscienza è data dal ponte con l'esterno (*conoscenza*) e dalla relazione con l'interno (*auto-coscienza*).

3.9.3 Modulazione della coscienza negli stati mentali sportivi

Come viene modulata la coscienza rispetto ai tre stati mentali sotto indagine (*flow state*, *choke state* e *clutch state*)? Utilizzando i presupposti heideggeriani e le funzioni della coscienza esposte da Cappuccio si può ipotizzare quanto segue:

1. Nel *flow state*, vi è una lettura appropriata dei risultati delle proprie azioni e dell'avversario/ambiente. Il *leib sportivo* legge come comprensibili – tramite la funzione della *conoscenza* – gli eventi che si presentano alla percezione e agisce economicamente, risparmiando sulla funzione di *auto-monitoraggio*, sull'*introspezione* e sull'innalzamento dello stato di *veglia*. Per questo, si manifesterà una possibile perdita di memoria, di *referibilità* e della sensazione di *controllo volontario* nel post-esercizio.
2. La comprensione delle situazioni e delle possibili problematiche che si presentano alla percezione non necessita di uno stato attento focalizzato (*fixed goal*). L'attenzione deve essere aperta e disponibile su più obiettivi, captando stimoli provenienti da più fonti (*open goals*). Il grado di *consapevolezza/prontezza* è mediamente attivo, senza stati di allarme. La *coscienza fenomenica* colora di qualità soggettive l'ambiente e le azioni mantenendo la percezione di identità e di *auto-coscienza*. L'atleta non percepisce un grosso dispendio energetico.
3. Nello stato di Choke e Clutch vi è una lettura inappropriata di ambiente/avversario. Vi è poca o assente capacità predittiva, perché mancano *skills* motorie per poter rappresentare soluzioni alternative.
4. Il *leib sportivo*, tramite la funzione della *conoscenza*, legge il fenomeno che si presenta alla percezione come sconosciuto: o non riesce a interpretarlo o lo interpreta come inappropriato rispetto alle proprie capacità. La lettura inappropriata estrema di una situazione del genere, come già accennato, è la seguente: “fai, o muori!”. Il *leib sportivo* può comportarsi in due modi:
 - Veicola le risorse energetiche verso un aumento della *veglia*, della *consapevolezza*, dell'*auto-coscienza* e modula l'*attenzione* verso un obiettivo specifico (*fixed goals*), intensificando il consumo energetico per la funzione di *auto-monitoraggio* – rispetto all'intensità dell'azione e all'obiettivo specifico dell'*azione volontaria* – ignorando l'autoanalisi della cinetica del gesto. L'atleta è presente, come è presente la funzione di *referibilità*

dell'esperienza vissuta, si sente agente dell'azione e si reputa esausto dopo l'esercizio. È il caso del *clutch state* (Fail).

- Veicola le risorse energetiche verso un aumento della *veglia*, della *consapevolezza*, dell'*auto-coscienza* e modula l'*attenzione* verso un obiettivo specifico (*fixed goals*), intensificando in questo caso, però, il consumo energetico sulla funzione di *auto-monitoraggio* della cinetica del gesto. Questo provoca un gesto innaturale e poco fluido e l'atleta perde di vista il fine dell'azione. L'atleta probabilmente fallisce e riferisce sensazione di lentezza e crollo dovuto alla fatica. Questo è il caso del *choke state* (muorì).

Prestando attenzione alle differenti modulazioni della coscienza appena descritte, si può comprendere l'importanza della lettura simbolica/funzionale del mondo e dei fenomeni da parte degli atleti.

Occorre ora esporre i meccanismi biologici che permettono al *leib sportivo* di agire in fase pre-riflessiva, ovvero senza bisogno della mediazione del linguaggio pubblico o del pensiero, e di colorare qualitativamente l'esperienza cosciente.

Gli automatismi devono essere intesi in senso largo, come automatismi a più variabili che si auto-modulano nell'intensità, che possono modellarsi e adattarsi al fenomeno percepito e che vengono attivati per finalità tattiche.

In questi automatismi l'atleta si identifica e si riconosce nell'azione compiuta. Se non vi fosse identificazione con l'atto, non vi sarebbe percezione identitaria. Se l'automatismo, per esempio, fosse considerato in senso stretto – come avviene in una risposta miotattica – l'azione complessa e finalizzata sarebbe percepita dall'atleta come un comando proveniente da un agente esterno e percepito come patologico e psichiatrico.

Nelle risposte automatiche del *flow state* c'è un auto-monitoraggio ridotto, ma è presente comunque una coscienza fenomenica che permette all'individuo di sapere “dove è” e “perché è”, circostanza che lo porta a identificarsi con l'attività svolta in modo “automatico”.

Senza spingersi nella ricerca ontologica della coscienza, si possono individuare vari modi della sua manifestazione in ambito sportivo. Negli stati mentali sopra citati s'individuano facilmente diversi approcci all'esercizio, dettati da una differente risposta negli atti, in virtù della codifica cosciente o sub-cosciente del fenomeno che si pone davanti agli occhi dell'atleta.

Se nella *flow experience* la coscienza si manifesta con automatismi, sensazioni di piacere, perdita della temporalità e attenzione su obiettivi aperti – tanto che essa può essere definita come uno stato di incoscienza – nella *choke experience* e nella *clutch experience* si manifesta come un'analitica e pesante presenza su obiettivi specifici in azioni determinate, con la sensazione di dilatazione della temporalità e con la percezione di aumento di fatica (Swann et al 2017a; Cappuccio 2017 : 250).

In altre parole, se nella *flow experience* l'individuo interpreta un ambiente e un avversario come conformi al piano tattico, nella *choke experience* e nella *clutch*

experience qualcosa nell'interazione ambientale e interindividuale è in conflitto con la rappresentazione mentale e strategica preparata.

Nel prossimo capitolo si esporranno le basi biologiche della *embodied cognition*, in modo da definire un terreno scientifico solido per elaborare strutture teoriche utili ai fini dell'allenamento e della prestazione.

3.10 Embodied cognition

Seguendo le orme di Cappuccio, nella *review* sugli studi dell'*embodied cognition* (2019), si possono analizzare i processi che sottostanno all'apprendimento incarnato di azioni finalizzate, che necessitano di qualità conoscitive e predittive. L'analisi viene esposta seguendo una classificazione heideggeriana modificata della costituzione esistenziale del soggetto che comprende: “*commercio motorio*”, “*visione*”, “*spazialità*”, “*comprensione*” e “*immersione*”.

La cognizione incarnata è una teoria nata dalle scienze cognitive: è un sapere interdisciplinare che studia i processi e i meccanismi sottostanti alle funzioni mentali e all'intelligenza.

La teoria della cognizione incarnata suppone, mediante evidenze empiriche, che i meccanismi e i processi alla base della cognizione siano costituiti, e non solo integrati, dai processi corporei. All'interno dello sviluppo cognitivo, i meccanismi corporei non sono cause contingenti accidentali della rappresentazione di simboli e concetti astratti, ma ne costituiscono le basi, implementando, modellando e definendo la portata delle funzioni cognitive.

Mettendo in relazione le moderne scienze cognitive con le dottrine fenomenologiche, che concepiscono il corpo come il luogo in cui il sé e il mondo s'incontrano e si costituiscono, nascono studi di neuro-fenomenologia che affrontano in profondità il rapporto d'interdipendenza mente-corpo, sostenendo che il cervello non è l'unica parte coinvolta nell'attività cognitiva: l'attività mentale non è riducibile a neuroni che implementano l'elaborazione delle informazioni nel cervello, e il corpo extra-neurale non è solo una nave biologica necessaria per mantenere vivo il cervello in un sistema di sensori e attuatori strumentali alla cognizione (Cappuccio 2019).

3.11 Le costituzioni esistenziali della conoscenza incarnata

Gli esempi di evidenze sperimentali di neuro-fenomenologia che considereremo aiutano a comprendere l'effettiva base biologica della cognizione incarnata, rispondendo alle costituzioni esistenziali sopra citate: vediamole una per una.

3.11.1 Commercio motorio

In questa linea di ricerca, numerosi studi hanno portato alla luce – insieme con le dinamiche dei processi causali sottostanti alla base biologica – molte conferme rispetto alle intuizioni fenomenologiche classiche e alle metodologie pedagogiche sportive.

Infatti, negli studi di Rizzolatti e Gentilucci (1988a; 1988b) sono individuate nell'area F5 della corteccia premotoria – una regione della corteccia motoria posta nel lobo frontale anteriormente alla corteccia motoria primaria – famiglie di neuroni con sorprendenti proprietà “finalizzanti”. Questo gruppo specializzato di neuroni, all'interno dell'area F5, «*non codifica singoli movimenti, bensì atti motori, cioè movimenti coordinati da un fine specifico*» (Rizzolatti e Sinigaglia 2006 : 25). L'individuazione biologica di *network* neuronali finalizzati a compiere atti è una spiegazione materiale della classificazione degli schemi motori di base teorizzati dalle scienze motorie.

Nella prima infanzia (0-2 anni), nella seconda infanzia (3-6 anni), fino alla terza infanzia (7-11 anni), il sistema nervoso, grazie alla plasticità neuronale, elabora e costruisce connessioni sinaptiche relazionate alle esperienze vissute tramite la motricità.

Mediante moti esplorativi non programmati in anticipo, ma guidati esclusivamente dalla finalità dell'azione (Le Boulch 1979 : 68), il bambino comincia il percorso di esperienze che stabilizzeranno nella sua corteccia motoria i *network* neuronali adibiti ad atti motori, tramite “ripetizioni” o “rinforzi motori” anch'essi a loro volta rinforzati dal grado di successo all'azione, mediante processi di *auto-imitazione* (Mormino 2016 : 36-37). Tramite un approccio all'azione funzionale alle necessità (saziarsi, divertirsi, colpire, portare, arrivare, prendere, lanciare ecc.), con azioni sperimentate in processi essenzialmente per “*prova ed errore*”, il giovane individuo instaurerà nella propria area premotoria le possibili azioni consolidate e reperibili in modo immediato e pre-riflessivo.

Nella pratica sportiva ciò dovrebbe essere evidente, eppure, nell'addestramento tecnico di un'abilità, spesso si utilizza il metodo analitico, che scompone il gesto nelle sue parti, senza dare la giusta enfasi alla finalità del gesto e privando l'atleta della possibilità di trovare, prima di tutto, l'efficacia dell'azione e dell'abilità.

3.11.2 Visione

In uno studio di Murata e colleghi (1997) sono state individuate - nello specifico, nella scimmia - ulteriori famiglie di neuroni motori nell'area F5, selettivi anche a stimoli visivi, e per questo denominati visuo-motori. Murata ha elaborato e affinato lo studio di Rizzolatti e Gentilucci e ha creato un paradigma sperimentale per indagare il network neuronale del “come” correlato alla prensione.

Nell'atto del "prendere" determinati oggetti tridimensionali, di differente grandezza e forma, i ricercatori sono riusciti a isolare quei neuroni che si attivano specificando il tipo di presa (di precisione, larga, di forza). Il prendere diventa un *prendere-come*.

Il paradigma sperimentale⁹ si svolgeva con tre tipi di prova: in un caso la scimmia vedeva l'oggetto e al segnale lo prendeva; nella seconda situazione, vedeva l'oggetto e poi lo prendeva al buio; nell'ultimo caso vedeva l'oggetto, ma al segnale doveva solo fissarlo.

Questo esperimento, sorprendentemente, ha rivelato che anche alla sola vista degli oggetti, senza azione motoria, i neuroni visuo-motori "sparavano" come se avessero portato l'azione di presa dell'oggetto dalla potenza all'atto.

Che cosa significa quest'attivazione di neuroni a carattere motorio per stimoli visivi? È la conferma della già citata teoria di James Gibson delle "affordances" (Gibson 1979).

La presenza dei neuroni visuo-motori appare come la base fisiologica di un cervello comprendente, che, prima ancora di tematizzare, attua la visione *pre-veg-gente* che permette di vedere il mondo come un *utilizzabile* formatosi attraverso i nostri moti esplorativi.

L'attivazione dei neuroni visuo-motori è fondamentale per un approccio immediato col mondo, che permetta di interagire rapidamente e con sicurezza sull'ambiente conosciuto.

In un altro task sperimentale sulle scimmie, sono stati inibiti selettivamente i neuroni visuo-motori della presa: i soggetti prendevano l'oggetto non più in modo sicuro e immediato, ma con un maggiore tempo di acquisizione della presa corretta, spesso manipolando l'oggetto qualche secondo per coglierne le caratteristiche.

Atushi Iriki e colleghi (1996) hanno ricercato e indagato la funzione di network neuronali che risiedono nell'area F4 dell'area premotoria, che hanno la caratteristica di essere somato-visivo-sensoriali, e sono per questo chiamati *bimodali*.

I neuroni bimodali hanno, infatti, le caratteristiche dei neuroni somato-sensoriali (neuroni attivati da stimoli tattili superficiali), ma vengono attivati anche da stimoli visivi. Una stimolazione visiva, presentata vicino al campo recettoriale tattile, attiva i neuroni bimodali, determinando un campo di recezione somato-sensoriale espanso. Questo campo va considerato non come un'area di recezione fissa, quantificabile in centimetri, ma come un campo a estensione dinamica.

9 Un paradigma sperimentale nelle scienze cognitive è un modello o un approccio di studio che fornisce una struttura e delle procedure controllate per investigare un fenomeno specifico e ottenere dati empirici. Serve a manipolare variabili e osservare gli effetti sul comportamento o sui processi cognitivi dei partecipanti, consentendo agli scienziati di trarre conclusioni sul funzionamento della mente.

La velocità di entrata di un oggetto nel campo di recezione, per esempio, può modificare temporaneamente la profondità del campo di recezione somato-sensoriale.

L'attivazione di questi neuroni bimodali avviene a distanze più grandi rispetto alla velocità captata per vie sensitive dal soggetto. Se a un pugile, per esempio, viene "lanciato" un diretto destro al volto, egli attiva i neuroni bimodali prima rispetto a quando gli viene data una carezza.

Questi campi di recezione permettono di offrire una mappatura dello spazio. Non essendo solamente campi recettoriali visivi, ma anche somatici, essi consentono all'individuo di localizzare gli oggetti nello spazio in relazione alla propria possibilità di azione sull'oggetto percepito.

Si crea dunque una rappresentazione spaziale di due tipi: una vicina o peri-personale, a portata di azione, nella quale si attivano i neuroni bimodali, e una lontana o extra-personale, nella quale questi neuroni non si attivano. In sintesi, c'è un campo di azione dove il corpo comprende ciò che è motorialmente accessibile.

Atsushi Iriki e colleghi (1996) hanno mostrato come i campi recettivi visivi delle scimmie, e i loro spazi di azione, possano essere modificati mediante l'addestramento nell'uso di uno strumento.

Nell'esperimento, le scimmie venivano addestrate a recuperare palline di cibo tramite un rastrello, e si è verificato che i campi recettivi della mano si espandevano fino a includere il rastrello.

Le stesse evidenze sono state riscontrate negli uomini: Anna Berti e Francesca Frassinetti (2000) hanno dimostrato come la rappresentazione dello spazio corporeo, a livello corticale, possa subire variazioni in ragione dell'utilizzo di strumenti da parte del soggetto agente. Così che lo spazio, prima considerato lontano, viene in seguito considerato vicino.

Una paziente con un deficit dovuto a lesioni dell'emisfero destro mostrava problemi percettivi nello spazio peri-personale, mentre il deficit nello spazio extra-personale era assente. Mediante l'uso di una bacchetta, il deficit si espandeva anche nello spazio extra-personale. Questo perché la bacchetta era in grado di aumentare la possibilità di azione nello spazio, modificando quindi l'ampiezza dello spazio peri-personale.

Questo studio suggerisce, e conferma empiricamente, la possibilità dell'estensione del *leib sportivo* mediante l'utilizzo del *körper*, che diventa strumento e mezzo per l'espansione della propria capacità di agire, permettendo al *leib* di rappresentare lo spazio circostante come *utilizzabile* e appropriato alle proprie capacità.

Non solo, il dato che evidenzia l'estensione dei campi recettoriali somato-visivi in modo dinamico e determinato dall'addestramento con uno strumento lascia aperta la possibilità di ricerca che tale campo possa essere parallelamente

interpretato emotivamente nei gradi di tensione e distensione della teoria della *potenza di agire*.

3.11.3 Comprensione

Studi di Rizzolatti e Gallese del 1996 hanno individuato, sempre all'interno dell'area F5, famiglie di neuroni visuo-motori che si attivano, non solo quando la scimmia compie una determinata azione, ma anche quando vede un altro soggetto compiere l'azione (Rizzolatti et al. 1996; Gallese et al. 1996). Queste famiglie di neuroni sono chiamate *neuroni a specchio*, nome che richiama la loro caratteristica di attivarsi in risonanza alla visione di un atto motorio.

Dal punto di vista delle proprietà motorie, questi neuroni specializzati non presentano alcuna differenza, se non che si attivano selettivamente per atti specifici codificati. Occorre, quindi, che vi sia un vocabolario d'atti sviluppato e specializzato nella corteccia premotoria, che permetta di avere un effetto di risonanza tra l'azione percepita visivamente e l'attivazione potenziale dei network neuronali che sono adibiti all'effettiva realizzazione dell'atto.

Far apprendere le capacità motorie di base a un bambino o le *skills* specializzate ad un atleta evoluto significa aiutarlo a costruire, all'interno della corteccia motoria e premotoria, reti di attivazione neuronale specializzate, che siano in grado di avere effetti di risonanza con le azioni osservate. Ciò significa che l'atleta può avere una comprensione incarnata dell'azione osservata "come se" la stesse facendo lui stesso. Comprendendo l'azione in fase pre-riflessiva, quindi con pochissima modulazione di coscienza, l'atleta è in grado di attivare i neuroni preparatori per una possibile contro-azione o per un'azione analoga in brevissimo tempo.

Un fattore molto importante riguardo al comportamento funzionale di queste famiglie di neuroni è che l'attivazione avviene selettivamente per gesti che comportino un'effettiva interazione tra effetto e oggetto. L'azione mimata del portare del cibo alla bocca, senza l'effettivo utilizzo di cibo, non attiva nessuna risposta da parte dell'osservatore, cosa che, diversamente, avviene se la presa sia effettivamente utilizzata per afferrare l'oggetto e portarlo alla bocca.

Umiltà e colleghi (2001) hanno condotto un esperimento per studiare la comprensione come capacità di cogliere il significato dell'azione. Prima di tutto, hanno fatto eseguire ad una scimmia l'azione in modo da creare un vocabolario motorio. Successivamente, lo sperimentatore ha ripetuto la stessa azione di fronte all'animale, per verificare se vi fosse un effetto di risonanza neurale.

Nel dettaglio, l'esperimento consisteva nell'osservare la presa di un oggetto in due modalità diverse: nella prima modalità, la parte finale dell'azione di presa era nascosta, quindi, l'osservatore poteva vedere solo l'inizio del gesto ma non la sua conclusione; nella seconda modalità, l'osservatore poteva vedere l'intero movimento dal suo inizio alla conclusione. Entrambe le modalità includevano

sia un gesto senza la presenza dell'oggetto che un gesto con l'effettiva presenza dell'oggetto.

I risultati dell'esperimento hanno mostrato che l'attività dei neuroni specchio si manifestava solo quando l'oggetto era effettivamente presente, indipendentemente dalla sua visibilità dall'inizio alla fine dell'azione. Questo suggerisce che l'osservatore comprende il significato dell'azione nella sua totalità, indipendentemente dalla percezione visiva dell'oggetto, e che determinati sottoinsiemi di neuroni specchio si attivano anche quando l'azione compiuta da un altro viene vista *solo nelle sue fasi iniziali*, ricostruendo, quindi, in modo proiettivo, la fine del gesto, sulla base della sua finalità.

Inoltre, Fogassi e collaboratori (2005) hanno dimostrato che è possibile rilevare l'intenzione di un gesto, come ad esempio una presa per spostare o una presa per portare alla bocca. I neuroni specchio specifici per questi due tipi di azioni si attivavano in risposta ai segnali simbolici e cinematici del movimento osservato, anticipando il fine dell'azione.

Questo è molto importante, perché spiega come l'osservazione di indizi motori, per esempio i movimenti di un avversario, possa influire enormemente sulla cognizione tattica e sulla previsione della finalità dell'azione contrapposta. E questo vale non solo nei singoli atti, standardizzati e semplificati, ma anche per azioni più complesse, nelle quali bisogna individuare un insieme di atti che collaborano armonicamente.

3.11.4 Immersione

Gli studi di *brain imaging* condotti da Bruno Wicker e colleghi (2003) hanno fornito prove dell'esistenza di un meccanismo specchio coinvolto nell'osservazione delle emozioni vissute da altre persone.

Nell'esperimento, gli osservatori sono stati esposti a diverse espressioni facciali, tra cui disgusto, neutralità e piacere, da parte di individui che stavano annusando il contenuto di un bicchiere. Prima di procedere con l'esperimento, è stata effettuata una mappatura delle aree cerebrali coinvolte nell'attivazione emotiva del disgusto, del piacere e della neutralità negli osservatori.

I risultati dell'esperimento hanno dimostrato l'esistenza effettiva di un meccanismo di risonanza neuronale durante l'osservazione delle espressioni facciali degli altri. Ciò significa che gli osservatori hanno mostrato attivazioni simili nelle stesse regioni cerebrali coinvolte quando sperimentavano le emozioni stesse. Ad esempio, se l'osservatore vedeva un'espressione di disgusto sul volto di qualcuno che annusava qualcosa di disgustoso, le aree cerebrali coinvolte nell'esperienza del disgusto si attivavano anche nell'osservatore.

Questi risultati supportano l'idea che il meccanismo specchio possa contribuire alla comprensione delle emozioni degli altri attraverso la simulazione interna delle stesse emozioni nell'osservatore.

Ancora più rilevante, per poter affermare che i meccanismi specchio sono condizione della conoscenza, è stato uno studio effettuato da Calder e colleghi (2000). Essi hanno riportato il caso di un paziente patologico che presentava gravi danni cerebrali e non riconosceva l'espressione di disgusto. Non si parla di una diversa interpretazione della smorfia osservata, ma di una vera e propria non comprensione del fenomeno, che risultava come dato tralasciabile dalla coscienza. Egli osservava e comprendeva tutte le altre emozioni, perché le poteva provare lui stesso. La parte del cervello adibita alla codifica dell'emozione del disgusto aveva subito danni e, non potendo più essere sperimentata, l'emozione spariva dal suo vocabolario neuronale e spariva, quindi, dalla rappresentazione del suo mondo. Il paziente non era più in grado di *comprendere* il disgusto.

Dal punto di vista sportivo, questo esperimento pone l'attenzione sull'importanza del provare in prima persona determinati stimoli emotivi e sull'inscindibilità, da parte della coscienza, della comprensione emotiva dall'ambiente in cui l'atleta è inevitabilmente immerso.

3.12 Unità prestativa

L'intento di questa terza parte dell'opera è di illustrare un nuovo paradigma di allenamento in cui la parte cognitiva dell'atleta non rappresenta solo uno strumento per acquisizioni tattiche e strategiche, ma uno strumento più ampio, che è parte del corpo e che non può scindersi da esso. In questa prospettiva, allenare non assume il solo significato di condizionare a livello metabolico, fisiologico e neuro-muscolare l'organismo, ma diventa un concetto più ampio che coinvolge tutti gli ambiti umani, includendo gli aspetti simbolici della rappresentazione soggettiva del mondo.

L'azione motoria è normalmente suddivisa in categorie che compongono una tassonomia di qualità e funzionalità fisiologiche o neuronali.

La visione positivista dell'azione motoria porta a leggere il movimento come un insieme di azioni meccaniche. Questa visione non è totalmente errata, ma non tiene conto di aspetti che, *prima facie*, possono sembrare di natura metafisica.

Aspetti dell'emotività, del desiderio e della motivazione, con un'analisi più approfondita, si accreditano come elementi concreti e portanti dell'azione umana e i più rilevanti fattori limitanti la prestazione. Considerare l'azione umana priva di questi elementi significa cercare di codificare un "agire umano" sradicato dal contesto ambientale e culturale, dalla consapevolezza del sé e del mondo.

Come già evidenziato, l'azione motoria – nella sua quotidianità – è senza dubbio immersa in una situazione emotiva e in un'immediata comprensione del mondo che permette di realizzare il movimento in molteplici sfumature e sfaccettature, creando differenziazioni comportamentali e culturali.

Ad esempio, uno schiaffo dato con cattiveria è immediatamente distinguibile da uno dato per gioco, e questo grazie alla nostra capacità cognitiva di leggere nel movimento simboli di aggressività o ludicità.

Per questo è necessario creare una classificazione motoria che tenga conto di parametri emotivi e cognitivi, oltre che di quelli bio-meccanici/fisiologici.

Essa sarà una sovrastruttura concettuale in grado di dirigere l'analisi motoria verso una lettura unitaria dell'azione umana finalizzata e fisiologicamente condotta.

La classificazione ordinaria nelle scienze motorie (capacità condizionali e capacità coordinative) non soddisfa la necessità previsionale di grandi prestazioni atletiche in situazioni competitive o di pericolo perché, tenendo conto solo delle capacità fisiologiche e neuronali, le decontestualizza.

La proposta di una sovra-classificazione in tre aree concettuali intrinsecamente unite e indivisibili vuole essere un aiuto concreto nella direzione dell'addestramento fisico, che deve considerare un soggetto *emotivamente immerso, fisiologicamente condizionato e cognitivamente presente*.

L'azione motoria è l'insieme unitario di *aspetti cognitivi, aspetti emozionali e aspetti motori*. Queste tre aree possono essere rappresentate come tre macro-insiemi che, nella loro intersezione, creano un'area condivisa che chiameremo *unità prestativa*.

Aspetto cognitivo: rappresenta la capacità di comprensione del mondo e del sé, costituita dalla capacità percettiva, dalla capacità di localizzazione e di orientamento spazio-temporale, e dalla capacità di apprendimento e di previsione.

Aspetto motorio: si riferisce alla struttura genetica, ai meccanismi fisiologici e bio-meccanici, alle strutture e alle qualità neuronali, alle secrezioni umorali, alle strutture neurali e alle capacità condizionali che insieme sono strutturalmente in grado di realizzare un movimento.

Aspetto emozionale: rappresenta le componenti psicologiche quali motivazione, desiderio, condizione psichica e percezione emotiva.

Queste tre aree non possono funzionare isolatamente: sono condizione una dell'altra, ma in un rapporto di parallelismo ontologico.

È possibile descrivere o focalizzare solo un'area funzionale, ma nessuna di queste aree è in un rapporto causale con le altre, bensì sono manifestazioni del *leib*, interpretate e lette su dimensioni e prospettive differenti.

Non vi può essere emotività senza comprensione e secrezioni umorali, non vi può essere comprensione priva di una condizione psichica e di una struttura neuronale produttiva, non vi può essere corpo strutturalmente vivo senza una dimensione cognitiva ed emotiva.

L'*unità prestativa* è l'azione sinergica e parallela di questi tre caratteri co-originari dell'essere umano inteso come *leib sportivo*. Questa unità prestativa prende forma mediante l'agire del corpo e assume diverse modalità a seconda della modulazione della coscienza.

Tale sovra-struttura concettuale deve essere tenuta presente nella somministrazione di allenamenti e di concetti durante la fase di apprendimento o di affinamento motorio, e anche nella parte di puro condizionamento fisico.

Un *leib sportivo*, allenato senza prospettive finalistiche e senza la comprensione concettuale dello stimolo allenante che viene somministrato, non può adattarsi con velocità e rischia di rallentare notevolmente la risposta adattiva dell'organismo, che si è detto essere comprendente, emotivamente immerso e strutturalmente e fisiologicamente composto.

Mediante la consapevolezza della composizione trina ma unitaria dell'agire umano è possibile tentare di sviluppare al meglio la performance, fino a riuscire a esplorare quella zona di sovra-funzionalità che si esibisce in fenomeni di altissima performance in casi di pericolo, di grande motivazione o di forte stress.

Capitolo 4.

Metodologia di allenamento

Nel primo capitolo si è chiarito il significato dell'agire atletico, ricercando un'originalità culturale ed esponendo i problemi epistemologici e pedagogici che si erano manifestati in epoca tarda imperiale secondo la prospettiva di Filostrato. Tali problemi vengono ancora posti dalle contemporanee scuole di scienze motorie, in cui i processi di quantificazione cristallizzano i dati empirici, decontestualizzandoli dal fenomeno, così riducendo il dialogo con gli aspetti umani e pedagogici della prestazione ed evidenziando la mancanza di una struttura teorica unificante.

Nel secondo capitolo si sono espone le possibilità antropopoietiche delle pratiche sportive, mettendo in risalto le caratteristiche delle "pratiche dell'agire" nel condizionamento e nella formazione della mente e della personalità di un individuo.

Nel terzo capitolo si è cercato di individuare la base incarnata dell'emozione e della coscienza con l'affidamento alle neuroscienze e all'approccio fenomenologico moderno.

Le conclusioni hanno messo in luce un differente concetto di corpo, di cognizione e di emozione e hanno evidenziato la necessità di trovare un approccio di allenamento in grado di condizionare tutta l'*unità prestativa*, evitando una visione dicotomica o addirittura tricotomica.

In quest'ultimo capitolo si espongono i punti fondamentali di un'adeguata metodologia di allenamento, elaborata sulla base dei concetti sin qui esposti, che possa essere sviluppata dagli allenatori per raggiungere l'obiettivo richiesto da Filostrato: essere un allenatore (*gymnastês*) che possieda la capacità di insegnare la tecnica (*technè*), dotato di un sapere scientifico (*episteme*) e in grado di indagare nel profondo la natura umana e metodologica con un approccio filosofico (*sophia*).

4.1 Il paradigma

Secondo Khun, una rivoluzione scientifica avviene per sostituzione di un paradigma teorico con uno nuovo (Khun 1962). Il paradigma può essere definito come una struttura teorica formata da principi, assunti e metodologie condivisi da un gruppo di individui appartenenti alla stessa *mondità*. Nella scienza, ramo di indagine filosofica di Khun, le *mondità* in cui questi assunti nascono e vengono accolti si trova nelle comunità scientifiche. Secondo Khun, queste comunità condividono la medesima visione del mondo, possiedono gli stessi criteri di giudizio e gli stessi modelli interpretativi di un fenomeno e fanno parte di un trasferimento culturale che difende in modo conscio e inconscio la struttura portante del paradigma vigente. Wittgenstein direbbe che il paradigma non è

altro che il risultato di un gioco linguistico in cui la comunità scientifica comunica con mobili costrutti fatti di parole, concetti e assunti che mutano di senso e significato in rapporto alle funzioni specifiche cui devono essere destinati (Wittgenstein 1953). Ogni comunità scientifica, infatti, ha le proprie “regole di gioco” e Khun mostra, per esempio, come la scienza sia intrisa di regionalità definitorie e concettuali, dovute principalmente al campo di applicazione del gruppo di ricerca (Khun 1962).

Nella comunità scientifica delle scienze motorie i paradigmi condivisi sono numerosi ed eterogenei rispetto alla regione di competenza. Questa peculiarità è data dall’oggetto stesso dello studio. Lo studio del movimento umano, la *kinesis* di un corpo vissuto, può essere colta da innumerevoli prospettive e con innumerevoli finalità, che portano le scienze motorie a essere contese da diversi rami della scienza e da diversi costrutti epistemici d’indagine. La motricità può essere sede della psiche e strumento dell’educazione “spirituale” dell’individuo e del fanciullo e, al contempo, può essere osservata e ridotta ad uno studio anatomico-funzionale o fisiologico.

Lo studio del sistema motorio può essere oggetto di letture terapeutiche preventive, curative o riabilitative. Può essere interpretato in chiave socio-antropologica, come base fondante i processi culturali e sociali di un determinato gruppo d’interesse. E, ovviamente, può essere considerato da un punto di vista ludico e prestativo, in cui il fenomeno motorio si mostra agli occhi dell’osservatore come un elemento che, nella sua globalità, presenta caratteristiche tecniche specifiche cariche di significato culturale e funzionale.

Si pone quindi un problema di natura fenomenologica: l’osservazione di un determinato fenomeno prestativo non può essere scevra da pregiudizi interpretativi. L’osservatore può incontrare ostacoli nel cercare soluzioni alternative e nel vedere il fenomeno da prospettive diverse, a causa del paradigma condiviso dalla comunità di appartenenza. La teoria delle forme, d’altra parte, spiega come la nostra percezione sia influenzata dalla tendenza innata a organizzare le informazioni visive in modo coerente e significativo. Secondo questa teoria, siamo inclini a organizzare le informazioni visive seguendo principi come la prossimità, la simmetria e la chiusura. Questo rende difficile per noi percepire l’immagine in modo diverso da come siamo abituati a fare. Ciò significa che siamo inclini a interpretare i fenomeni basandoci su modelli di pensiero e su preconetti condivisi, che possono ostacolare la nostra capacità di percepire le cose in modo differente.

La sfida di cambiare la percezione di un’immagine gestaltica¹, in cui percepiamo un’intera figura organizzata e significativa, può essere paragonata alla difficoltà di cambiare la visione sportiva.

1 Un’immagine gestaltica è un’immagine visiva composta da elementi che si combinano in modo tale da creare una figura riconoscibile, come ad esempio un volto, un oggetto o una forma. Questi elementi vengono organizzati secondo principi di prossimità, simmetria e

Infatti, nella visione sportiva, gli allenatori e gli atleti sviluppano un paradigma specifico basato sulle loro esperienze, conoscenze e strategie di gioco. Cambiare la visione sportiva richiede la capacità di adattarsi a nuove prospettive, tattiche e strategie, superando le abitudini e i modelli di pensiero consolidati.

Il paradigma condiviso dalla comunità scientifica e professionale degli allenatori è frammentato e molto eterogeneo a causa della mancanza di una struttura teorica unificata che possa tenere in pugno tutti gli aspetti riguardanti la prestazione. Per questa ragione, un determinato percorso formativo dell'allenatore può far prevalere uno degli approcci epistemici rispetto a un altro, creando uno squilibrio conoscitivo che compromette l'osservazione di un fenomeno sportivo.

Le aporie che si palesano nello studio della prestazione sportiva sono innumerevoli. In questo contesto, intendo per "aporie" quei fatti straordinari che sfidano le spiegazioni fornite dalla teoria sportiva vigente. La scienza tradizionale dello sport si concentra principalmente sul consolidamento del paradigma esistente e può trovarsi di fronte a eventi eccezionali che sembrano sfuggire alle spiegazioni convenzionali (Khun 1962 : 43-64). La mente umana, le emozioni e le manifestazioni di abilità particolari vengono talvolta considerate come fenomeni casuali o addirittura metafisici, e non vengono pienamente integrate in una teoria di allenamento unificata, che consenta di prevedere e controllare la maggior parte delle variabili legate alla prestazione. Queste "aporie" mettono in discussione la nostra comprensione attuale della mente e delle sue interazioni con le performance sportive, aprendo la strada a una necessaria esplorazione di nuove prospettive e approcci teorici per affrontare tali fenomeni straordinari.

Il modello metodologico teorico di allenamento che si vuole proporre in quest'opera è, invece, un paradigma che accoglie sia gli aspetti motori sia gli aspetti cognitivi ed emozionali come co-originari e concausali all'*unità prestativa*. Partendo, quindi, dalla disamina della metodologia di allenamento e dei processi pedagogici sportivi classici, si tenterà di implementare la struttura teorica e fornire uno strumento che abbia capacità previsionali maggiori e, soprattutto, uno spettro di possibilità condizionali più ampio rispetto alla precedente metodologia.

4.2 Induttivismo e deduttivismo

Gli approcci pedagogico-sportivi con cui si formano atleti e non-atleti si rifanno a una suddivisione che delinea e separa l'approccio deduttivo da quello

chiusura, che ci permettono di percepire l'immagine come un tutto coerente e significativo (Legrenzi 2012).

induttivo, utilizzando metodi globali e metodi analitici. I processi metodologici deduttivi e induttivi in ambito scientifico sono tuttora una disputa aperta.

Il metodo deduttivo accede alla conoscenza partendo da una teoria razionale generale utilizzata per spiegare i fenomeni particolari.

Fin dai tempi di Aristotele, la tendenza metodologica deduttiva presentava problematiche di natura conoscitiva, in quanto questo tipo di paradigma, partendo da assiomi, e quindi da principi evidenti che non hanno necessità di dimostrazione, produce conclusioni necessariamente coerenti, ma non stabilisce un principio di verità. Un esempio classico è il sillogismo aristotelico che, per quanto possa funzionare a livello logico, non stabilisce la veridicità dei principi primi.

La storia della filosofia della scienza è piena di tentativi di riadattamento e rielaborazione dell'approccio deduttivo. Da Aristotele, che pone l'intuizione come qualità sovra-razionale in grado di cogliere l'essenza stessa delle cose, a Popper, che nei primi del '900 lo rielabora per criticare le teorie positiviste, il mondo della filosofia della scienza è ricco di proposte e teorie attraenti, fornite dai massimi e più autorevoli filosofi.

Non meno discussa e antica è la tematica riguardante l'approccio induttivo che, in contrasto con l'approccio deduttivo, accede alla conoscenza partendo dall'esperienza e dai fenomeni particolari per costruire una legge universale. L'attrattiva di questo approccio – di cui Aristotele attribuiva la paternità a Socrate (Topici : I, 12, 105 a11) – è la sua natura empirica che, muovendosi dal sensibile, è ancorata a processi di verifica inferenziali. Come afferma Bertrand Russell con la celebre metafora del tacchino induttivista², tuttavia, l'inferenza induttiva non può pretendere validità in senso assoluto. Infatti, nonostante la quantità enorme di esperimenti che possono “dimostrare le mie ragioni”, basterà un solo caso per confutarmi, come il tacchino che prevede di ricevere il cibo ogni mattina e scopre invece che verrà mangiato dal contadino (Chalmers 1979).

In ambito sportivo questi approcci vengono utilizzati dalla metodologia di allenamento per inquadrare al meglio il modo con cui accedere ai processi di apprendimento dell'atleta. La traslazione concettuale che questi sistemi subiscono cambiando campo di applicazione genera confusione metodologica. Il metodo deduttivo, in ambito sportivo, presuppone che l'allenatore abbia un'idea tecnica,

2 La metafora del “tacchino induttivista” è stata proposta da Bertrand Russell e successivamente ripresa da Karl Popper per illustrare la fallacia dell'induzione. Russell immagina un tacchino (in realtà nella versione originale era un pollo) che viene alimentato ogni giorno dal contadino, senza eccezioni. Dopo un certo periodo di tempo, il tacchino può trarre una conclusione induttiva: “Il contadino mi nutre sempre, quindi il contadino mi nutrirà sempre”. Tuttavia, la conclusione del tacchino è improvvisamente contraddetta il giorno del Ringraziamento, quando il contadino lo uccide per il pranzo. La metafora del tacchino induttivista rappresenta l'illusione della validità dell'induzione basata su osservazioni passate, poiché le conclusioni induttive non possono essere giustificate in modo logico o razionale (Russell 1912; Chalmers 1979).

tattica e strategica ben precisa da insegnare al proprio allievo. Emerge subito che l'approccio deduttivo sportivo si compone di più livelli che vanno dall'insegnamento tecnico e delle abilità motorie specifiche della disciplina, in cui gli elementi del gesto sportivo devono essere consolidati e insegnati seguendo un preciso modello teorico e cinematico, all'insegnamento tattico o strategico, in cui il modello di gioco viene reificato nella prassi d'insegnamento globale.

L'approccio induttivo in ambito sportivo, invece, presuppone una relazione quasi orizzontale tra l'allenatore e l'allievo, in cui gli elementi dell'esperienza vengono discussi e veicolati verso un tipo di apprendimento che vede il suo obiettivo nella soluzione tecnica o tattica del "problema" sportivo. Quindi, per imparare un gesto tecnico specifico si opererà per un'analisi esperienziale in cui la condivisione degli avvenimenti e dei risultati passati dell'allenatore e dell'allievo rappresentano la bussola che determinerà la direzione dei passi successivi.

Questi due approcci metodologici, *prima facie*, trainano il metodo direttivo e il metodo non direttivo, e il metodo globale e il metodo analitico. Il metodo deduttivo sembra necessariamente dover utilizzare metodi diretti e analitici per ricostruire al meglio e nel dettaglio il modello teorico di gioco e di tecnica *a priori*. L'approccio induttivo, ricorrendo a moti esplorativi ricchi di "scopritività", sembra dover essere principalmente non direttivo, con un approccio globale in cui gli elementi dell'esperienza, colti nel gioco, debbano essere analizzati e razionalizzati *a posteriori*.

La praticità, in ambito sportivo, dell'applicazione di questi due metodi fa emergere in modo chiarificante quanto sia inconsistente, almeno a livello dell'insegnamento motorio, la presa di posizione dogmatica a favore di una delle due correnti di pensiero filosofico-scientifico. Esattamente come affermava Thomas Kuhn, è assurdo idealizzare un modello di accesso alla conoscenza della verità basato solo ed esclusivamente sull'esperienza *a posteriori*, tanto quanto è assurdo idealizzare un modello teorico costruito *a priori*, senza fare i conti con l'esperienza. Infatti, ogni processo esplorativo non può esimersi da un *pre-giudizio* gnoseologico dettato da un'intenzionalità e da un'aspettativa di risultato, così come qualsiasi modello teorico sportivo non può omettere o ignorare i *giudizi* di efficacia dell'esperienza empirica.

Nel precedente capitolo si illustrava lo scisma avvenuto attorno agli anni '80 tra i due grandi orientamenti didattici sportivi, che è stato caratterizzato da una lotta di prevaricazione tra un modello fortemente teorico e uno pratico. Questa lotta ideologica è priva di senso: un modello teorico sportivo non può, e non deve, reificarsi in un modello assoluto privo di componenti duttili dialoganti con l'esperienza, esattamente come un modello pratico non può non approcciare una visione teorica, anche se inconsapevole, che guidi i passi dell'esperienza e che permetta, per esempio, una correzione in divenire basata sull'aspettativa dell'osservatore.

Se si analizzano, infatti, le progressioni di apprendimento sportivo, si nota fin da subito come l'esistenza stessa di una "progressione" presupponga l'esistenza di una teoria *a priori* che, a sua volta, è stata formata da un percorso culturale e pragmatico determinato *a posteriori*. Per esempio, l'asserzione "un'abilità sportiva va insegnata dal semplice al complesso e dal grezzo al fine" stabilisce *a priori* un ragionamento deduttivo basato sull'esperienza pragmatica di tutti i giorni, che assume i caratteri di un assioma, e al contempo, questo assioma, dialoga tutti i giorni con l'esperienza induttiva dell'insegnamento che verifica e convalida la teoria (e l'esperienza non vieta anche di confutare tale assioma).

L'esempio più classico è la rivoluzione tecnica avvenuta nel salto in alto con Fosbury. In questo caso il cambio prospettico descritto da Kuhn, nella sua opera *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), appare illuminante. La teoria che precedeva Fosbury basava il superamento dell'asticella su un salto interpretato come il risultato solo della potenza muscolare dell'atleta, che doveva essere abbastanza forte da portare il suo centro di massa sopra l'asticella. Questa visione teorica dava risultati (non c'era stato uno stallone prestativo), ma è stata sostituita da un'altra teoria che non basava tutto il salto sull'idea che il centro di massa dovesse per forza essere portato sopra l'altezza dell'asticella. Sulla base della "nuova" teoria, grazie alla combinazione tra forze centrifughe e forza di elevazione e modalità di ingresso al salto, si sarebbe potuta superare l'asticella con minor sforzo fisico, perché si poteva mantenere il centro di massa sotto l'asticella. È impossibile definire una precedenza temporale tra ciò che si ipotizzò teoricamente e ciò che si sperimentò praticamente. Già altri atleti avevano cominciato a effettuare quel tipo di salto anni prima e, quindi, si può dire che Fosbury avesse una teoria in mente e che ci credesse. Dall'altro punto di vista, è indubbio che l'idea di Fosbury fosse non del tutto formata e che la pratica empirica del salto fornisse elementi continui alla teoria, sia di confutazione sia di aggiunta o modifica.

Il metodo che si propone in questo capitolo, pertanto, è un dialogo continuo tra metodo deduttivo e induttivo, in cui la validità degli assunti e dei principi viene fornita dal risultato evidente e indubitabile della prestazione, e in cui si lascia piena libertà all'allenatore di approcciare le problematiche sportive sia in modo analitico che globale, sia in modo diretto che indiretto, a seconda del piano programmatico previsto.

4.3 Il concetto di allenamento

In ambito sportivo l'allenamento può essere interpretato e definito sulla base di differenti modelli esplicativi. Infatti, in linee generali, è possibile definire l'allenamento come un'attività metodica di preparazione fisica in grado di aumentare le capacità condizionali (forza, resistenza e velocità), che coinvolge anche i fattori psicologici e cognitivi necessari alla codifica tattica situazionale

di una prestazione. È però anche possibile implementare la definizione con argomenti di carattere programmatico. Weineck definisce l'allenamento, per esempio, come un «processo d'azione complesso che si pone lo scopo di influire, in modo pianificato e rivolto a un oggetto (specifico), sullo stato (livello) di prestazione sportiva e sulla capacità di realizzare nel migliore dei modi possibili tale prestazione in situazioni di competizione» (Weineck 2009). Verkhoshansky (2009) introduce, in aggiunta, i concetti di *omeostasi* e *omeodinamica*³. Egli ritiene molto importante sottolineare che le ripetizioni razionalizzate di esercizi sono finalizzate «a modificare l'equilibrio organico individuale per il ripristino di un livello di efficienza superiore». Evidenziando l'aspetto dell'equilibrio organico, è possibile interpretare il concetto di allenamento come uno sforzo dell'organismo di resistere alle perturbazioni di stimoli esterni che modificano in continuazione la quiete del corpo. Come Spinoza afferma nel libro III dell'*Etica* «ogni cosa, in quanto è in sé, si sforza di perseverare nel suo essere»: il concetto di omeostasi nell'allenamento rappresenta l'esatta necessità del corpo di persistere nella sua funzionalità, nonostante vi siano richieste e stimoli ambientali esterni che continuano a minare il tranquillo funzionamento dei processi biologici.

Il *milieu intérieur*, reintrodotta da Damasio (2022 : 168), apre il concetto di equilibrio biologico anche ad un insieme semantico che include i fattori ambientali, sociali e culturali, e permette di abbracciare tutti i domini dell'*unità prestativa*. Da questa prospettiva, l'*unità prestativa* che, come detto, include, oltre ai fattori organici muscolari, anche gli aspetti di coscienza quali l'emotività e la cognizione, è in continuo aggiustamento al fine di persistere nella sua stabilità e, per fare ciò, deve implementare le sue funzionalità per adattarsi ad un ambiente che il *leib* percepisce come pericoloso per la sua quiete. I processi omeodinamici dell'organismo permettono di ristabilire le funzionalità ad un livello di efficienza superiore e cambiare il proprio *milieu intérieur*, che sarà più adatto al “nuovo” ambiente.

3 Nell'ambito dello sport, l'omeostasi è il processo che consente all'organismo di mantenere un equilibrio interno durante l'attività fisica. Durante l'esercizio, il corpo subisce una serie di cambiamenti fisiologici, come l'aumento della temperatura corporea, l'aumento del battito cardiaco e il consumo di energia. L'omeostasi si riferisce alla capacità del corpo di compensare questi cambiamenti e di ristabilire l'equilibrio. Ad esempio, quando ci si impegna in un'attività fisica intensa, il corpo aumenta la produzione di sudore per raffreddare la temperatura corporea e mantiene la pressione sanguigna entro limiti accettabili per garantire una corretta perfusione dei tessuti.

L'omeodinamica è la capacità del corpo di adattarsi e rispondere in modo dinamico ai diversi stimoli provenienti dall'attività fisica. Questo include l'adattamento dei sistemi cardiovascolare, respiratorio e muscolare per soddisfare le richieste dell'esercizio. Ad esempio, nel corso dell'allenamento regolare, il cuore diventa più efficiente nel pompare il sangue, i muscoli si sviluppano e si rafforzano, e i polmoni migliorano la capacità di fornire ossigeno al corpo. L'omeodinamica riguarda la capacità del corpo di adattarsi e rispondere in modo dinamico all'attività fisica, migliorando le prestazioni nel tempo.

L'adattamento sportivo, quindi, può acquisire zone di influenza che inglobano anche la sfera psichica dell'individuo. Ciò che sollecita la mente dell'atleta può essere interpretato come uno stimolo allenante, che obbliga il soggetto a implementare la sua funzionalità e la sua risposta ottimale a stimoli sfidanti. Come affermano Varela e Maturana (1985), il corpo entra così in un processo autopoietico (*autopoiesis*) ed è in grado di alimentarsi e variare il suo modo di essere rimanendo però sempre legato ad un nucleo centrale rappresentabile come il proprio corredo genetico. Il sé, la personalità, il comportamento e la mente di un individuo subiscono adattamenti che si auto costruiscono pur persistendo nella loro forma originaria, e acquisiscono strutture che permettono di vivere in quiete nel nuovo aggregato di stimoli che presenta il mondo esterno.

Gli stimoli condizionanti, ovvero quelle sollecitazioni in grado di alterare o suscitare una risposta dell'oggetto stimolato, possono variare di intensità, densità, durata e frequenza, permettendo un'ampia gamma di possibilità di stimolo-risposta. Le scienze motorie, rispetto alla gestione del carico interno, non fanno altro che cercare di monitorare il bilancio tra la somma degli stress fisiologici apportati dallo stimolo condizionante e la capacità di autoregolazione, riparazione e implementazione dell'organismo stesso. Nella prospettiva dell'*unità prestativa*, la psiche è sia corpo che manifestazione, quindi è plausibile porre lo stress psichico all'interno dello stesso meccanismo di mantenimento del *milieu intérieur*. Uno stimolo condizionante può modificare l'equilibrio degli aspetti cognitivi dell'*unità prestativa*, suscitando una risposta dell'atleta che, per necessità di percepire il sé in uno stato di quiete, produrrà un adattamento e quindi potrà definirsi "allenato" a quella data intensità.

La differenza tra un atleta esperto e uno meno esperto nel reagire a stimoli cognitivi sfidanti risiede nel maggior adattamento che i primi hanno subito rispetto ai secondi, per poter persistere nel proprio *essere*. Per fare ciò, l'atleta esperto è stato condizionato da stimoli adatti a produrre cambiamenti nei suoi meccanismi psico-fisiologici, modificando il proprio sé, senza però mai allontanarsi dal proprio nucleo centrale, ovvero il suo *essere autentico*.

Ciò determina il fatto che la sindrome da sovrallenamento coinvolge ogni sfera dell'*unità prestativa* e si presenta all'osservazione tramite fenomeni fisici, comportamentali e manifestazioni emotive estremamente correlate tra loro. Un atleta sovrallenato è sia organicamente in decremento e in calo prestativo, sia non disponibile dal punto di vista comportamentale, sia emotivamente apatico o depresso. Un sovrallenamento è causato dal bilancio negativo tra stimolo e risposta, quando l'organismo non è stato in grado di ristabilire il *milieu intérieur* e si sono attivati processi infiammatori che necessitano di tempo, di riposo e di aiuti esterni, come alimentazione o farmaci, per poter ristabilire l'equilibrio iniziale.

L'atleta, per tutta la sua carriera, è sottoposto a stimoli cognitivi, coordinativi e organici estremamente sfidanti che, come direbbe Spinoza, creano *affectio* disgreganti e l'individuo, per persistere nel suo essere, ha bisogno di tempo e di

gradualità di stimolo per incrementare la sua *potenza di agire* in modo ottimale. L'incremento prestativo deve riguardare tutti i domini dell'*unità prestativa*, che si manifesta in capacità fisiche, capacità di resistere a stress e pressioni psichiche e in una capacità di controllo e percezione emotiva consapevole e sapiente.

Il concetto di stimolo condizionale in ambito sportivo, quindi, non può e non deve ridursi agli stimoli organico-muscolari, ma deve estendersi a inglobare gli stimoli cognitivi e coordinativi. Un allenatore, consapevole di poter generare stimoli organici (che influenzano le capacità muscolo-scheletriche e metaboliche dell'organismo), stimoli coordinativi (che cercano di sviluppare la capacità di muovere in modo ottimale e controllato i distretti corporei in una spazialità) e stimoli cognitivi (che possono provocare risposte computazionali, emotive e di rappresentazione della coscienza), può ampliare la visione di allenamento a un condizionamento di tutta l'*unità prestativa*.

In accordo con Weineck, l'allenamento è un processo rivolto ad un oggetto specifico dell'atleta - ovvero ad una particolare qualità o caratteristica che si vuole stimolare tramite l'allenamento - per realizzare nel migliore dei modi possibili una prestazione in ambito competitivo e, in accordo con quanto afferma Verjoshansky, è volto a modificare l'equilibrio organico individuale per il ripristino di un livello di efficienza superiore, ma è anche una pratica esistenziale di modifica del *milieu intérieur* che si manifesta in tutto l'*essere* dell'atleta, in tutta la sua *unità prestativa*. Il concetto di *askēsis*, definito nel corso di quest'opera come un processo di trasformazione del corpo finalizzato al superamento di una prova, nella reinterpretazione di "corpo" che pretende l'immanenza del *sé* all'interno dello stesso ente, diventa il concetto stesso di allenamento finalizzato al superamento di una prova e al ritrovamento di un equilibrio omeodinamico e una funzionalità superiore, per adattarsi ad ambienti sempre più ostili alla propria stabilità.

4.4 Il pugilato: allenare l'*unità prestativa*

4.4.1 Unità prestativa

Il pugilato, come è stato analizzato all'inizio di quest'opera, è uno sport antico e particolarmente adatto a mettere in luce le influenze emotive e cognitive in ambito performativo. Lo scontro diretto dei due contendenti, la possibilità di provocare danni gravi all'avversario, ma anche la possibilità di subirli, in uno spazio delimitato e recintato, rendono questa disciplina fortemente emotiva e teatrale. La dinamica metodologica per allenare i diversi elementi costituenti l'unità prestativa si sposta facilmente e velocemente tra gli aspetti motori, cognitivi ed emozionali, permettendo una visione concausale degli stimoli allenanti somministrati.

In questo capitolo si esporranno alcune metodologie classiche del pugilato, suddivise per comodità nelle tre tipologie di stimoli identificate: organico-muscolare, coordinativa e cognitiva. Tuttavia, ci concentreremo anche sull'importante concetto di capillarità, che evidenzia la connessione e l'interazione tra gli oggetti dello stimolo allenante. Considereremo parallelamente la teoria delle emozioni di Spinoza, come esposta nel terzo capitolo, al fine di osservare l'aspetto motorio, cognitivo ed emozionale dell'unità prestativa con un'interpretazione unificante. L'obiettivo è comprendere come questi diversi aspetti si influenzino reciprocamente e come il miglioramento di uno possa influire positivamente sugli altri, riconoscendo la loro interconnessione nel raggiungimento di una prestazione ottimale.

4.4.2 Stimolo coordinativo

Le capacità coordinative generali, speciali e specifiche nei manuali classici di scienze motorie non sono classificate come capacità condizionali, ma sono categorizzate separatamente. Non è obiettivo di quest'opera discutere sulle ragioni che hanno portato i chinesologi a creare questo tipo di divisione, ma, per ragioni di natura metodologica, in quest'opera si partirà dal postulato seguente: si definisce capacità condizionale quella *qualità, o abilità, che per migliorare e perdurare nel tempo necessita di essere allenata con continuità*, ovvero necessita di essere condizionata mediante stimoli cognitivi, coordinativi e organici.

È chiaro che, tralasciando le possibilità di modifiche epigenetiche, l'*unità prestativa* viene considerata, da questo tipo di prospettiva metodologica, condizionabile in tutti gli aspetti, e le capacità coordinative, insieme con la forza, vengono trattate primariamente in quanto considerate *genesi stesse del movimento*. Si prenda, infatti, in esame la definizione di forza esposta da Vittori, che la descrive come *la capacità che hanno i componenti intimi della materia muscolare di accorciarsi*. La forza è la condizione di possibilità, oltre che del movimento, anche della vita di un individuo. Le capacità contrattili involontarie, infatti, sono meccanismi che attivano il sistema cardio-polmonare mediante l'attività involontaria dei vasi, della pompa cardiaca e dei bronchi, e possono considerarsi piccole manifestazioni di forza necessarie al perdurare del sistema omeostatico basale e quindi della vita. Nella quotidianità, le manifestazioni di forza sono quelle che permettono di sbattere le palpebre, di salutare con un cenno di una mano, di camminare, tutti piccoli gesti che necessitano di capacità contrattili e che, infatti, diventano problematici nell'anzianità al subentro di patologia sarcopenica⁴, e influenzano profondamente la qualità della vita del soggetto.

Le capacità coordinative, invece, definite da Hirtz (1981) come «le capacità dell'uomo, determinate primariamente da processi di controllo e regolazione

4 La sarcopenia è la perdita di massa e forza muscolare legata principalmente all'invecchiamento. Può causare fragilità e ridotta capacità fisica negli anziani.

dei movimenti, che mettono l'atleta in grado di controllare, con sicurezza ed economia, le sue azioni motorie sia in situazioni prevedibili sia in situazioni imprevedibili e di apprendere i movimenti sportivi in modo relativamente rapido», sono invece la condizione di possibilità, oltre che dell'apprendimento motorio, della capacità di utilizzare espressioni di forza finalizzate ad uno scopo, che si proiettano in una spazialità extra e peri-personale. Esse sono anche necessarie a un corretto utilizzo di gestualità culturali, come, ad esempio, salutarsi con un bacio o con una stretta di mano, coordinando reciprocamente i movimenti, le distanze e le intensità che sono necessari alla conduzione del gesto.

In una disciplina come il pugilato, in cui il modello prestativo prevede una capacità di utilizzare gambe e braccia in attività sincrone o dissociate, in cui i movimenti hanno uno spettro cinematico molto ampio, perché si devono adattare in tempo reale alla situazione e coordinarsi finemente, in tempi relativamente brevi⁵, con un avversario in movimento, è poco efficiente tentare la costruzione di un pugile adatto a questo alto livello senza aver condizionato le sue capacità coordinative. Se le capacità coordinative generali possono essere presupposte negli atleti cresciuti in ambienti socio-culturali in cui l'attività del gioco infantile ha potuto esprimersi liberamente, con stimoli di lunga durata e alta frequenza, le capacità coordinative speciali e le capacità coordinative specifiche necessitano sicuramente di stimoli condizionanti focalizzati su oggetti specifici ben precisi e calibrati. Bisogna distinguere, ovviamente, l'apprendimento di tali capacità dalla pedagogia della fase infantile. Infatti, nei bambini, la coordinazione generale, ovvero la capacità di apprendimento, controllo motorio e adattamento motorio, può incrementare notevolmente solo se le capacità coordinative speciali vengono stimulate parallelamente e se si evita un approccio troppo analitico.

Gli stimoli coordinativi speciali cui ci riferiamo, nella formazione di un atleta che va dai diciotto anni a fine carriera⁶, sono quel tipo di perturbazioni condizionanti causate dalla somministrazione di esercitazioni eseguite con mezzi speciali, che riescono a influenzare le capacità coordinative. La capacità di combinazione motoria, la capacità di equilibrio dinamica e statica, la capacità di reazione, orientamento e anticipazione possono essere stimulate con mezzi generali e speciali, esattamente come si è in grado di condizionare la differenziazione spazio/temporale, la ritmizzazione e la modulazione della forza. Un pugile che non presentasse una certa sensibilità e consapevolezza rispetto a questo tipo di capacità sarebbe un atleta limitato nelle sue prestazioni e, quindi, nella sua proiezione verso obiettivi ambiziosi.

La proposta allenante, per essere efficace, dovrà essere fatta, da parte dell'allenatore, con pretese prestative e con esercizi che impegnino l'atleta

5 Rispetto ad altre discipline ad opposizione con un avversario, nel pugilato i tempi di reazione devono essere molto bassi (Darby et al, 2014).

6 Ovviamente, per pugili dai 13 ai 18 anni si prevede la ri-acquisizione di tutte le capacità coordinative generali rispettando la metodologia di allenamento nelle fasi di sviluppo.

principalmente sul corretto utilizzo di queste capacità. La percezione di inadeguatezza coordinativa da parte dell'atleta deve essere tale da renderlo desideroso di uscire da uno stato inidoneo, sfruttando le competenze metodologiche e gli esercizi proposti dall'allenatore. Non basta quindi riuscire, o non riuscire, nella consegna dell'esercizio, ma occorre presentare all'atleta una possibilità di implementare la sua *potenza di agire* mediante esercizi in cui vede un *transfer*⁷ per la prestazione specifica. Stando attenti a queste sottigliezze, sarà possibile perturbare le capacità coordinative e motivare l'atleta ad uscire da uno stato inadeguato che altera la sua omeostasi, tramite il corretto utilizzo di progressioni di apprendimento. Riprendendo la teoria spinoziana delle emozioni, in cui l'*affectus* è una variazione della *potenza di agire* di un corpo, bisogna riuscire a sfidare le abilità dell'atleta nelle azioni richieste, tanto da farlo sentire inadeguato e quindi immergerlo in uno stato mentale d'insoddisfazione relativamente dolorosa. In questo scenario d'incapacità, il *leib sportivo* deve necessariamente compensare le sue mancanze e le richieste di stimolo coordinativo motorio, per ricreare un ambiente adeguato alla sua *potenza di agire*, uscendo così da una condizione dolorosa e inadeguata. La difficoltà dell'allenatore sarà quella di presentare possibili soluzioni che riescano a motivare, senza svilirlo, l'atleta a intraprendere il percorso *ascetico*. Occorrerà evidenziare le possibilità di ogni difficoltà presentata e, tramite la ragione e il dialogo, far tendere il desiderio dell'atleta verso quel tipo di adattamento coordinativo.

In questo modo è rispettato lo schema di stimolo allenante proposto in precedenza, ovvero una perturbazione dell'omeostasi dell'individuo che, non sentendosi più adeguato ed economicamente in vantaggio sull'ambiente circostante – ambiente che ora è rappresentato da un allenatore che pretende determinate consegne –, deve fare in modo che il suo *leib sportivo* s'implementi nella sua *potenza di agire* e possa ritrovare un equilibrio omeostatico adeguato alle richieste. Per riuscire a determinare in questo modo l'atleta, l'allenatore deve utilizzare nel migliore dei modi lo stimolo allenante, gestendo la sua modulazione nel tempo, nella frequenza, nella densità e nell'intensità.

4.4.3 Stimolo organico muscolare

In questo paragrafo vengono trattate quelle capacità condizionali che maggiormente possono essere considerate organico-muscolari per la loro peculiare caratteristica di riguardare sistemi energetici, come il sistema aerobico e

7 Nel contesto della metodologia dello sport, il termine “*transfer*” si riferisce alla capacità di trasferire le abilità, le conoscenze e le competenze acquisite in una determinata situazione o disciplina sportiva e applicarle in modo efficace in situazioni diverse. In altre parole, il *transfer* implica la capacità di utilizzare ciò che è stato appreso in un contesto specifico e adattarlo con successo a nuove situazioni o compiti sportivi. Il *transfer* può avvenire tra diverse discipline sportive, tra diverse situazioni di gioco o tra l'allenamento e la competizione effettiva.

anaerobico (lattacido e alattacido)⁸, meccanismi strutturali e nervosi della forza e della capacità di effettuare un gesto specifico incrementando la velocità.

Come si è detto, la forza può essere interpretata come *conditio sine qua non* del movimento. In questo caso si parla di espressioni di forza basali necessarie alla vita o espressioni di modulazione di forza. Le manifestazioni possono ricadere nell'ambito coordinativo o configurarsi come condizione necessaria per l'implemento dei sistemi energetici o riferirsi all'abilità di esprimere forza contro una resistenza esterna, che può essere il corpo stesso dell'atleta oppure un sovraccarico esterno inanimato (come un bilanciere, un manubrio o un elastico) o l'avversario. Nel modello prestativo del pugilato ci sono manifestazioni di forza di diversa natura che coinvolgono in modo differente vari distretti muscolari. La peculiarità del modello prestativo del pugilato risiede nella necessità di utilizzare espressioni di forza resistente di media durata, per quanto riguarda principalmente l'utilizzo degli arti inferiori, ed espressioni di resistenza alla potenza negli arti superiori. Infatti, vi sono due fenomeni ben distinti: da un lato, gli arti inferiori esprimono potenza per il gesto specifico e per gli spostamenti di rapidità e, nel contempo, mantengono una continuità di attivazione per tutta la durata dell'incontro⁹, il che permette all'atleta di mantenere prevalentemente il sistema ossidativo e ritardare l'accumulo di lattato¹⁰. Dall'altro lato e nello stesso tempo, gli arti superiori necessitano di sforzi aciclici di espressioni di forza veloce molto brevi e intermittenti che, poiché non permettono il ripristino ottimale dei substrati tra un gesto e un altro, essendo sforzi molto ravvicinati tra loro,

8 Il termine "lattacido" si riferisce al sistema energetico attivato durante l'esercizio ad alta intensità e breve durata, che produce energia senza ossigeno ma può generare acido lattico. Il termine "alattacido" si riferisce al sistema energetico che fornisce energia immediata senza formare acido lattico, ma con una capacità limitata nel tempo.

9 Diversi stili di combattimento possono prevedere un uso differente degli arti inferiori, rimane però un fatto costante, ossia che gli arti inferiori necessitano di una continuità di movimento e attivazione tale da riuscire a distinguersi in modo netto dalle manifestazioni di forza degli arti superiori.

10 Il sistema ossidativo è uno dei sistemi energetici coinvolti nella produzione di energia durante l'esercizio fisico. Questo sistema utilizza principalmente il metabolismo aerobico, che richiede l'apporto di ossigeno per produrre energia in modo efficiente a partire dai carboidrati e dai grassi.

Il lattato, o acido lattico, è un prodotto del metabolismo anaerobico dei carboidrati, noto come glicolisi anaerobica. Durante l'esercizio intenso o di alta intensità, quando la domanda di energia supera la capacità del sistema ossidativo di fornire energia in modo rapido, il corpo passa a un metabolismo anaerobico per soddisfare la richiesta energetica immediata. La glicolisi anaerobica produce lattato come sottoprodotto.

L'accumulo di lattato nel muscolo e nel sangue è associato a sensazioni di fatica muscolare e a un aumento dell'acidità. Questo può influire sulle prestazioni sportive, poiché un'elevata concentrazione di lattato può portare a una diminuzione dell'efficienza muscolare e all'affaticamento. Tuttavia, è importante sottolineare che il lattato non è la causa diretta dell'affaticamento muscolare, ma è piuttosto un indicatore della produzione energetica anaerobica. Per un approfondimento, vd. Autori vari (2013). *Fisiologia dell'uomo*. Edi-Ermes.

raggiungono molto prima l'accumulo di lattato e l'esaurimento. Queste sovrapposizioni di espressioni di forza sono intervallate secondo il modello prestativo da tre minuti di lavoro e un minuto di riposo, e sono ulteriormente intervallate, all'interno dei tre minuti, dalle azioni di combattimento, che possono variare d'intensità secondo il contesto tattico o in base alla strategia di gara impostata. Un'altra espressione di forza, che spesso viene accantonata dalle variabili condizionanti la prestazione, ma che si suppone sia responsabile di una percentuale molto importante del dispendio energetico totale, è l'impulso generato dall'urto anelastico dell'arto superiore nel momento in cui impatta sul bersaglio. Quest'urto generato dall'esecuzione del gesto specifico, che può impattare con differenti angoli e su diversi gradi di rigidità delle superfici (basti pensare alla differenza di urto nell'impatto contro un guantone o contro la calotta cranica dell'avversario), coinvolge la muscolatura dell'arto superiore in modo massivo. Quando il pugile impatta sul bersaglio, deve stabilizzare l'articolazione per poter evitare la deformazione della mano, del gomito e della spalla, e poter reagire alla forza uguale e contraria generata dall'urto, riuscendo a trasferire tutta la quantità di moto sul bersaglio. Questa breve finestra temporale, necessaria all'efficacia del colpo, sembra che manifesti tipi di forza massimale, che coinvolgono i muscoli antagonisti e agonisti contemporaneamente¹¹.

Questa contrazione, che pare involontaria, è in realtà frutto dell'intenzionalità del gesto che pone, come fine ultimo, il danneggiamento del bersaglio. Il termine involontarietà, in questo caso specifico, non viene inteso come un fenomeno patologico, cioè come qualcosa di indesiderato e incontrollabile che va contro la finalità dell'azione, ma come un'assenza di computazione razionale comandata dalla finalità del gesto compiuto. Come intuiva Eugène Minkowski (1957) nel descrivere i compensi che il corpo attiva per mantenere la posizione ortostatica la quale, disturbata da forze perturbatrici, è sempre in continua sollecitazione (Minkowski 1957 : 5). Il corpo attua compensi riflessi, che sono intrinsecamente motivati e intenzionati per il raggiungimento dello scopo; nel caso descritto da Minkowski, rimanere in piedi, in altri casi, può essere, come ad esempio nello studio di Lacquaniti e Maioli, prendere con la mano una palla lanciata. Nello studio si evidenzia che il corpo, "incoscientemente", compie

11 I muscoli agonisti, noti anche come muscoli primari o motori, sono responsabili di generare la forza necessaria per produrre un movimento specifico. Quando un muscolo agonista si contrae, si accorcia, creando la tensione necessaria per eseguire un'azione specifica. Ad esempio, nel caso del movimento di flessione del braccio, il bicipite brachiale agisce come muscolo agonista.

I muscoli antagonisti hanno una funzione opposta rispetto ai muscoli agonisti. Sono infatti responsabili di eseguire il movimento opposto o di rilassarsi per consentire al muscolo agonista di contrarsi correttamente, controllare il movimento e stabilizzare l'articolazione coinvolta. Nel caso del movimento di flessione del braccio, il tricipite brachiale agisce come muscolo antagonista, poiché si rilassa per permettere la contrazione del bicipite.

reclutamenti muscolari anticipatori per stabilizzare la postura e poter compiere il gesto cosciente (Lacquaniti, Maioli 1989).

Un impatto intenzionale, come un pugno o un appoggio di un piede dopo un salto, genera necessariamente un'azione involontaria muscolare per evitare un risultato inatteso. Quest'attivazione deve essere finemente sintonizzata con il gesto da compiere. Quando non c'è sintonia tra attivazioni di muscoli anticipatori/compensatori rispetto alla finalità dell'azione, si rischia il fallimento qualitativo del gesto o addirittura l'infortunio. L'esempio lampante è dato dalla sensazione di spavento, e in certi casi dolore, quando “viene a mancare” l'ultimo gradino di una scala. I muscoli anticipatori posturali non vengono pre-attivati dall'intenzionalità, in quanto tale ampiezza del passo e della caduta non era stata prevista dal soggetto, e viene a mancare l'azione ammortizzante, generando un forte urto che attiva in ritardo e in modo massiccio i muscoli antigravitazionali, col rischio di incorrere in una contrattura.

Recenti studi sulla corsa hanno mostrato che le ripetute forze d'impatto, provocate dagli appoggi del piede sul terreno, generano variazioni elettriche dell'attività muscolare necessarie a diminuire le vibrazioni dei tessuti molli e ridurre il carico muscolare e tendineo (Nigg, Wakeling, 2001; Nigg, 2001). Questo fatto suggerisce che più l'impatto aumenta, più aumenta il reclutamento muscolare al fine di ridurre il sovraccarico dell'articolazione e delle strutture muscolo-tendinee. Il recente studio pilota effettuato dal nostro gruppo di ricerca ha osservato, nel comportamento del bicipite brachiale, durante una forza d'impatto generata dall'azione di un pugno (un diretto destro) direzionata su un bersaglio rigido e immobile, un aumento importante dell'attività elettrica, che supera enormemente la massima contrazione volontaria, generando espressioni di forza massimale (Prenassi et al. 2018).

Questo genere di fenomeno chiarisce, in modo ancora più evidente, il tipo di sistema energetico coinvolto nella gestione della prestazione degli arti superiori, che avrà l'onere di recuperare i substrati energetici e smaltire il lattato accumulato localmente nel minor tempo possibile, per evitare acidosi muscolari e decremento dell'attività contrattile.

Non meno importante, inoltre, è l'attività dei muscoli della schiena e del tronco, che permettono il trasferimento dell'energia cinetica degli arti inferiori verso gli arti superiori. È assodato, ormai, che il gesto specifico è frutto di una coordinazione intra e intermuscolare tra l'attività di spinta delle gambe e della conseguente forza di reazione al suolo (*ground reaction force*), con l'estensione rapida dell'arto superiore interconnessa con l'attività rotatoria e stabilizzatrice della muscolatura del tronco (Khasanshin, 2021). Questa cinetica muscolare, che attiva principalmente la catena posteriore, ha una direzione vettoriale che va dal suolo al bersaglio e, durante l'impatto, ha una direzione opposta che dal bersaglio va bloccata con l'attivazione, già discussa, dell'arto superiore, con la stabilizzazione di spalle e tronco, e con il giusto posizionamento delle gambe e

dei piedi per mantenere l'equilibrio e trasferire la maggior energia possibile al bersaglio.

Lo stimolo organico-muscolare proposto, in ambito sport-specifico, deve dialogare all'interno di un sistema di sovrapposizione di sistemi energetici ed espressioni di forza, potenza e resistenza. Questa complessità di variabili condizionanti la prestazione, pur non permettendo di approssciare l'allenamento della disciplina esclusivamente con metodi analitici, permette però, allo stesso tempo, di influenzare l'oggetto dell'allenamento, mediandolo esclusivamente con la gestione dei parametri dello stimolo (densità, frequenza, durata, intensità)¹².

Tramite l'utilizzo di mezzi di allenamento, come il sacco pesante, per esempio, è possibile allenare il sistema aerobico centrale, portando l'atleta a una media del 90% di frequenza cardiaca, e allo stesso tempo migliorare la capacità lattacida e la resistenza alla forza veloce. Contemporaneamente, è possibile, abbassando la densità dei colpi al sacco, stimolare principalmente il sistema aerobico periferico, mantenendo una frequenza cardiaca media attorno al 60%-80% e allo stesso tempo richiedere gesti singoli di potenza, allenando la resistenza alla potenza. Diminuendo ancor più la densità dei colpi al sacco pesante, è possibile concentrarsi solo sul condizionamento del gesto tecnico, sulla capacità di generare un gesto potente e sulla capacità di produrre forza specifica d'impatto. La gestione dei parametri dello stimolo allenante e la sua razionalizzazione rispetto all'oggetto da condizionare permettono di influenzare, con relativa facilità, tutti gli aspetti corporei dell'*unità prestativa* con qualsiasi mezzo di allenamento specifico o speciale, riuscendo a mantenere un'armonia compensativa e a risolvere il problema dell'eterocronia degli adattamenti¹³. Infatti, tralasciando programmazioni

12 Frequenza: la frequenza dello stimolo allenante si riferisce al numero di volte in cui un allenamento o un esercizio viene eseguito durante un determinato periodo di tempo. Indica la frequenza con cui l'allenamento viene ripetuto o la frequenza degli allenamenti settimanali. Densità: la densità dello stimolo allenante si riferisce alla quantità di lavoro svolto in un dato periodo di tempo. Indica l'intensità o la quantità di esercizio eseguito in una determinata unità di tempo, come ad esempio la quantità di lavoro svolto in una sessione di allenamento. Intensità: l'intensità dello stimolo allenante si riferisce all'impegno o allo sforzo richiesto durante l'esecuzione di un esercizio o di un allenamento. Indica la quantità di lavoro svolto in rapporto alla massima capacità dell'individuo o alla sua soglia di resistenza.

Durata: la durata dello stimolo allenante si riferisce alla lunghezza complessiva dell'esercizio o dell'allenamento. Indica il periodo di tempo durante il quale viene svolta un'attività fisica specifica o un programma di allenamento

13 L'"eterocronia degli adattamenti" in ambito di fisiologia dello sport si riferisce al concetto che gli adattamenti fisiologici nel corpo umano possono verificarsi in tempi diversi a seguito di specifici stimoli allenanti. Significa cioè che diverse risposte fisiologiche, come l'ipertrofia muscolare, l'aumento della forza e della resistenza possono manifestarsi in momenti temporali diversi durante un programma di allenamento. In altre parole, il tempo richiesto per osservare gli adattamenti fisiologici può variare a seconda dell'obiettivo specifico dell'allenamento e delle caratteristiche individuali dell'atleta. Per approfondimenti v. McArdle, W. D., Katch, F. I. & Katch. (2013). *Fisiologia applicata allo sport. Aspetti energetici, nutrizionali e performance*. Zanichelli.

in cui sono previste fasi a blocchi o una multifrequenza di allenamento giornaliero¹⁴, in cui i mezzi generali comandano la gestione della preparazione atletica, si può utilizzare il concetto di stimolo allenante e di perturbazione omeostatica nell'ambito dei mezzi specifici e speciali, e rendere più omogeneo il controllo del carico interno nell'interrelazione degli oggetti di allenamento (forza, resistenza, velocità etc. etc.), rispettando il modello prestativo.

4.4.4 Stimolo cognitivo

Nella metodologia classica del pugilato, e nella prassi quotidiana delle palestre, lo stimolo cognitivo viene somministrato all'atleta principalmente per migliorare la reattività a un segnale esterno o per incarnare abilità motorie specifiche mediante la ripetizione e il rinforzo motorio. Il sistema dello *sparring* condizionato, l'addestramento tecnico al sacco pesante, l'allenamento stimolo-risposta mediante segnali acustici o visivi, sono ottimi mezzi speciali/specifici per stimolare gli aspetti cognitivi, coinvolgendo anche parte degli aspetti motori. Questi metodi di allenamento tralasciano però il condizionamento tattico, che spesso viene scoperto dal pugile in modo implicito e incosciente, mediante fasi computazionali riflessive, tramite consigli tecnici, nell'analisi delle proprie esperienze vissute, o incarnati per via funzionale inconsapevole durante le sedute di *open sparring*. La sfida metodologica sull'allenamento pugilistico odierno risiede nel riuscire a creare una progressione didattica che permetta al pugile di compensare le perturbazioni degli stimoli cognitivi specifici, come per esempio la capacità di discernimento dell'azione da eseguire o il riconoscimento dell'azione avversaria all'interno di uno spettro di possibilità, rispettando i principi pedagogici.

Per pervenire a questo risultato, il pugile deve aver modulato per l'ambito sport-specifico alcune categorie cognitive che sono intrinsecamente legate all'agire atletico. Lo spazio e il tempo, in una visione fenomenologica sportiva, sono categorie dell'atleta costruite grazie alle sue azioni esplorative. L'atleta è immerso e *gettato* in un *mondo sportivo* nel quale, tramite le sue azioni sportive, costruisce il concetto di spazio e tempo dell'ambiente sport-specifico. La spazialità del ring, la capacità di azione del braccio, la comprensione del tempo e del ritmo, la relazione spazio-tempo per agire efficacemente tramite le proprie abilità, sono categorie cognitive che si sono specializzate all'interno e grazie all'agire pugilistico. Queste categorie cognitive possono essere metodologicamente insegnate tramite progressioni didattiche per cui, come nell'esperimento di Atsushi Iriki (1996) descritto nel terzo capitolo – in cui le scimmie aumentavano il loro spazio

14 Non è compito di quest'opera trattare le metodologie di allenamento del pugilato utilizzando i mezzi generali. In programmazioni con sedute settimanali in multi-frequenza è possibile un approccio analitico della preparazione fisica e si rimanda ai manuali di metodologia di allenamento classici.

peri-personale grazie all'addestramento nell'uso di un rastrello – le tecniche, le abilità e le capacità del proprio corpo diventano strumenti capaci di ampliare lo spazio di possibilità dell'agire atletico. Le stesse considerazioni sono da ritenere valide per la capacità di avere una coscienza incarnata del tempo specifico dei round, del proprio ritmo e di quello sostenuto dall'avversario e per la capacità di poterlo modulare e gestire per attuare piani strategici e soluzioni tattiche.

La tattica deve essere considerata come cognizione incarnata, ovvero come uno strumento del corpo che, se ben allenato, permette un'*economia tattica* manifestata come economia corporea. Se l'economia del gesto tecnico viene raggiunta mediante la ripetizione e il rinforzo motorio e mediante la creazione di un'unità di senso del gesto, che permette l'utilizzo funzionale e modulato rispetto all'intento, così la tattica incarnata, intesa come strumento pre-riflessivo, è un'abilità allenabile che influisce fortemente sugli aspetti corporei ed emotivi.

Una comprensione incarnata di una situazione tattica permette di sorpassare la fase computazionale riflessiva che, oltre a far perdere tempo prezioso all'atleta durante un combattimento, risulta essere un dispendio energetico ulteriore e una possibile variabile condizionante l'emergere di un *choke state*. Inoltre, se si accettano le considerazioni elaborate dalle teorie enattiviste e dalla teoria delle emozioni di Spinoza, è impossibile trattare la cognizione come un elemento freddo e mancante di relazione con gli aspetti emotivi dell'atleta. Se la cognizione è sempre immersa in uno stato emotivo, e lo stesso giudizio dell'atleta può differenziarsi a seconda dello stato emotivo in cui è immerso (Naqvi et al. 2006), allora per un pugile che ha creato un *mondo sportivo* adeguato alle sue abilità corporee e cognitive – ovvero una *mondità* in cui le sue capacità cognitive riconoscono un mondo conosciuto, in cui la sua *potenza di agire* è ampia e mantiene un *gradus* elevato – impostare uno stimolo che lo guidi verso una cognizione incarnata tattica del pugilato permette di tenere in pugno la sua emotività e il suo stato mentale.

L'*economia tattica* è un concetto che necessita di essere chiarito, in quanto la prospettiva classica elabora la tattica sportiva in termini razionali – ovvero come capacità inferenziale dell'atleta di codificare situazioni di gioco e migliorare l'efficienza tattica – oppure la inserisce nella metodologia di allenamento in termini ecologici. La prospettiva ecologica sportiva è molto interessante perché, partendo dalle teorie dello psicologo Urie Brofenbrenner (1992), aggiunge, per lo sviluppo del soggetto, oltre ai processi ecologici culturali e sociali, anche gli aspetti ambientali e percettivi che caratterizzano il fenomeno in cui l'atleta è immerso durante la prestazione¹⁵. Secondo la prospettiva ecologica sportiva,

15 L'approccio ecologico nella metodologia di allenamento sportivo è una prospettiva che si concentra sull'integrazione e l'interazione degli elementi ambientali, sociali e cognitivi nel processo di allenamento e prestazione sportiva. Questo approccio considera l'atleta come parte di un sistema complesso che include non solo il corpo e le sue capacità fisiche, ma anche il contesto in cui si svolge l'attività sportiva, come il terreno di gioco, gli avversari, il

L'ambiente di gioco possiede informazioni da cui l'atleta attinge per codificare e risolvere problematiche prestantive in ambito situazionale. Come già detto precedentemente nel paragrafo 3.3, la prospettiva ecologica tratta la cognizione come un processo freddo e sequenziale, che esclude i processi emozionali. Grazie all'approccio ecologico di Gibson e mediante il concetto di *affordance* successivamente confermato dalla neuro-fenomenologia, questa teoria ha dovuto implementare il paradigma teorico, per riuscire a descrivere più approfonditamente il fenomeno della cognizione umana. L'approccio enattivo introdotto da Varela (1991) permette di ampliare il concetto di cognizione a un corpo vissuto soggettivamente e che include il dominio emotivo. La grande differenza rispetto all'ecologismo sportivo è che nell'enattivismo l'atleta è posto in una relazione bidirezionale con l'ambiente e produce necessariamente continue interazioni coerenti di significato, che variano a seconda del contesto, della situazione e dello stato emotivo. Se si assume il paradigma teorico che interpreta l'emozione come una manifestazione della *potenza di agire* dell'atleta, si può comprendere in profondità che cosa possa essere l'*economia tattica*.

Secondo le teorie spinoziane, un atleta influenzato da stimoli non noti avrà un primo livello di conoscenza privo di comprensione delle cause e degli effetti, e riceverà lo stimolo quasi passivamente. Uno stimolo di questo tipo, in ambito sportivo, è per lo più uno stimolo *disaggregante* che in acuto¹⁶ diminuisce la *potenza di agire*. Uno stimolo allenante organico-muscolare, infatti, è somministrato per perturbare l'omeostasi corporea in negativo, in modo da attivare i compensi biologici che permettano un'implementazione organica per lo svolgimento della data attività. Nella fatica in acuto la *potenza di agire* diminuisce e la manifestazione emotiva dell'atleta si presenta come un grado della tristezza. Solo la conoscenza esperienziale dello stimolo – ovvero una conoscenza del secondo livello che Spinoza definisce come la comprensione delle cause e degli effetti – permette all'atleta di proiettare la compensazione che lo stimolo allenante attiverà sul suo organismo e di provare gradi emotivi di gratificazione,

clima e altri fattori rilevanti. L'obiettivo è quello di creare un ambiente di allenamento che favorisca l'apprendimento e l'ottimizzazione delle abilità motorie, consentendo all'atleta di sviluppare strategie adattative e di prendere decisioni in situazioni reali di gioco.

- 16 Nel contesto della teoria dello stimolo allenante, "acuto" e "cronico" sono termini utilizzati per descrivere due tipi di risposte e adattamenti del corpo all'allenamento. L'acuto si riferisce alle immediate risposte fisiologiche ed emotive che si verificano durante o subito dopo una singola sessione di allenamento. Queste risposte possono includere l'aumento della frequenza cardiaca, dell'afflusso di sangue ai muscoli, della produzione di sudore e delle sensazioni di fatica o eccitazione. L'effetto acuto dell'allenamento può essere temporaneo e a breve termine. Il cronico, d'altra parte, si riferisce agli adattamenti a lungo termine che si verificano nel corpo in risposta a un regolare e prolungato allenamento nel corso del tempo. Questi adattamenti possono riguardare l'aumento della forza muscolare, della resistenza cardiorespiratoria, della flessibilità o di altre capacità fisiche specifiche. Gli effetti cronici dell'allenamento si sviluppano gradualmente nel corso delle settimane, dei mesi o degli anni e sono sostenuti da un allenamento costante e adeguato.

perché prevede un miglioramento prestativo e un conseguente riconoscimento da parte dell'allenatore.

In uno sforzo intenso e prolungato non conosciuto – come può presentarsi a un sedentario che non ha mai fatto un lavoro lattacido di media durata, d'intensità così elevata da provocare una perturbazione omeostatica tale da creare dei DOMS (Delayed Onset Muscle Soreness)¹⁷ – la diminuzione della *potenza di agire*, come detto, è percepita emotivamente come un grado di tristezza e scorporamento. In casi di forte dolore da post esercizio, spesso, un soggetto sedentario può percepire gradi di preoccupazione, fino alla paura, in quanto non conosce le cause e gli effetti dello stimolo e non riesce ad avere un atto *protensivo*¹⁸ della coscienza verso un futuro miglioramento performativo. Quando lo stimolo allenante è somministrato in modo prolungato, intenso e poco razionalizzato a partire dalle capacità compensative dell'atleta, la caduta in uno stato di sovrallenamento cronico porta a un decremento della *potenza di agire*, che si manifesta con stati d'indolenza spesso di carattere depressivo. In questa situazione, le *protensioni* attuate dall'atleta possono essere ulteriormente disgreganti, con la conseguenza di un prolungamento dello stato di sovrallenamento.

Se questa struttura causale, in cui l'emozione è una manifestazione esperita dall'atleta rispetto al decremento o all'aumento della sua *potenza di agire*, si proietta sugli aspetti tattici riscontrabili in un contesto sportivo, si può più facilmente comprendere cosa s'intende per *economia tattica*. Una situazione tattica genera, in un atleta che sta competendo, degli stimoli cognitivi. Un atleta esperto è in grado di comprendere questi dati meglio di un atleta meno esperto, in quanto quest'ultimo avrà una conoscenza di secondo livello sulle possibilità di causa-effetto meno approfondita rispetto a un atleta con un vissuto esperienziale maggiore. Le fasi di *freezing* sportivo o i *choking effect* avvengono quando c'è un'eccessiva richiesta cognitiva rispetto alle capacità incarnate dell'atleta. Quando non vi è conoscenza incarnata di un'abilità, l'atleta, per eseguire il gesto, deve utilizzare la via riflessiva, con conseguente perdita di fluidità. Inoltre, il gesto perde di economia ed efficienza per l'ipertonìa muscolare, derivata da stati di attivazione della coscienza molto intensi. Com'è stato esaminato nel precedente capitolo, il *choke state* emerge quando l'atleta percepisce fenomenologicamente un ambiente inadeguato alle sue abilità motorie. L'assenza di *affordances* e una lacuna nello sviluppo delle categorie cognitive sport-specifiche provocano un

17 I DOMS sono una condizione caratterizzata da dolori muscolari che si verificano dopo un periodo di esercizio intenso o non abituale. Sono il risultato di microlesioni dei muscoli causate da un carico eccessivo o insolito sull'apparato muscoloscheletrico. Durante l'esercizio intenso, i muscoli subiscono uno stress meccanico che provoca danni alle fibre muscolari. Questi danni attivano una risposta infiammatoria nel corpo, che contribuisce alla sensazione di dolore. V. Autori vari (2013) *Fisiologia dell'uomo*. Edi-Ermes

18 L'atto protensivo della coscienza è la capacità della mente umana di proiettarsi verso il futuro, anticipare e pianificare eventi e azioni.

senso di incapacità di azione o inadeguatezza alla situazione che, in vista di una risoluzione tattica, genera gradi di tensione. Questa situazione si traduce in minor *potenza di agire* e in un aumento dell'impegno cognitivo, attivando numerosi processi della coscienza come l'*introspezione*, la *referibilità* (la quale aumenta anche nell'auto-giudizio negativo), l'*attenzione*, che si focalizza su elementi particolari (*fixed goal*), e i processi di *conoscenza* che, per trovare la soluzione tattica vincente, devono computare molte più informazioni utilizzando vie riflessive rispetto a un ambiente con cui hanno maggior familiarità.

Riconoscere e incarnare situazioni tattiche aiuta l'atleta a trovare la soluzione senza passare dalla via riflessiva, facilitando l'emergere di un possibile *flow state*. Per rendere familiari all'atleta le situazioni tattiche più disparate, bisogna considerare le prestazioni sportive come abilità articolate incarnabili in processi motori complessi, in cui la variabilità è sì infinita, ma l'*intenzione* dell'atto funge da elemento ricorrente per la scelta delle possibili soluzioni.

Partendo da quest'assunto, la metodologia tattica deve adottare la medesima propedeutica utilizzata nell'ambito dell'apprendimento. Occorre una progressione che parta da elementi noti e che gradualmente faccia conoscere elementi nuovi, passando dal semplice al complesso, accettando prima risoluzioni grezze ed esplorative, per poi pretendere una via via maggiore raffinatezza motoria in termini di gestualità e temporalità. L'allenatore dovrà essere in grado di somministrare stimoli cognitivi tattici che siano specifici rispetto al "reale", ovvero rispetto alle effettive esperienze tattiche che l'atleta potrà incontrare durante una prestazione e che siano oltre modo variabili. In questo caso la variabilità non deve essere considerata solo dal punto di vista del contenuto, come per esempio cambiare continuamente tipo di azione pugilistica a ogni round, ma deve essere una variabilità situazionale rispetto alla stessa intenzione dell'avversario, che può scegliere diverse angolazioni, movimenti anticipatori o stili di attacco differenti, a fronte della stessa situazione tattica.

Inoltre, la classificazione di mezzi generali, speciali e specifici, utilizzata per i mezzi di allenamento, può essere applicata ai mezzi di allenamento cognitivi tattici. Si può definire un *mezzo specifico tattico* la presentazione di una situazione tattica aperta, in cui le variabili di azioni e d'intenzioni sono libere e spontanee, come durante la gara. Un *mezzo speciale tattico* è, invece, la presentazione di una situazione di combattimento in cui le variabili di azione e d'intenzione sono ridotte. L'allenatore, per rispettare i principi pedagogici, può aumentare o diminuire il numero di variabili e tenere sotto controllo la variazione della complessità. Se la somministrazione della situazione tattica è estremamente condizionata e non vi è contatto, ovvero i pugili non devono toccarsi al volto o al corpo, ma solo sulle mani (come un addestramento tecnico), allora può considerarsi *mezzo generale tattico*, in quanto si colloca al di fuori della situazionalità.

Riuscendo a incarnare, più che il riconoscimento del gesto (che ovviamente va di pari passo), il *riconoscimento intenzionale e situazionale*, l'atleta potrà percepire

un ambiente *adeguato* al suo vocabolario di *atti tattici* e attuare soluzioni evitando la via riflessiva e permettendo un risparmio energetico computazionale, organico e tattico. Questo permette all'atleta di poter *dominare* completamente l'avversario perché, avendo una *mondità* del ring estremamente familiare, potrà decidere quando e come impostare i suoi piani di azione. Nel termine *economia tattica* si includono processi economici in senso ampio, non solo in termini di risparmio, ma anche di amministrazione delle risorse. Un atleta che vuole "spendere" più energie per concludere un incontro lo può fare per necessità o per annullare la strategia avversaria, e deve essere in grado di creare la giusta situazione affinché effettivamente ciò sia possibile. Vi sono numerosi esempi di pugili che tatticamente riescono ad abbassare la densità di gara per attuare il loro stile pugilistico più congeniale. In tali situazioni si può notare la frustrazione dell'avversario che, privo di comando tattico, non riesce ad alzare il ritmo di gara. Un pugile che ha una buona *economia tattica* può concentrarsi sul modo in cui imporre la propria soluzione.

Per poter accedere a un'*economia tattica* molto sviluppata l'allenatore può suddividere tre momenti di sviluppo. Un primo momento di sviluppo del pugile, in cui si apprende il *cosa fare*, ovvero l'apprendimento dei mezzi tecnici in contesti situazionali definiti. Un successivo momento di sviluppo, in cui diventa importante il *quando farlo*, ovvero, padroneggiando una serie di atti incarnati, spostare l'attenzione dell'allenamento sul riconoscimento del momento situazionale e sulla capacità di discernere le possibili e varie soluzioni. E un ultimo momento di sviluppo, che esige un determinato grado di maturazione, in cui si prova a far concentrare l'atleta sul *come farlo*. Quest'ultima fase permette di mettere in atto diversi comportamenti che, in termini di *gradus* intensivo, permettono l'attuazione di soluzioni tattiche in modalità personalizzate e autentiche, modellate sulla personalità del pugile. Una soluzione tattica che ha un mezzo tecnico (*cosa fare*) ed è attuata in un momento giusto (*quando farlo*) può variare per il modo in cui viene presentata (*come farlo*). L'atleta può esprimersi in modo aggressivo, irruento, preservante, conclusivo, infastidito etc. etc. lasciando che il discernimento tattico sia a carico del *leib* fenomenologicamente immerso nel contesto, e in cui il pugile, come dice Deleuze, tiene in pugno la sua emotività e la sua *potenza di agire*. Attuare una metodologia d'insegnamento tattico utilizzando gli stimoli cognitivi significa poter governare i giudizi di valore e la creazione simbolica del *mondo privato sportivo* dell'atleta. Infatti, ridursi alla codifica tattica degli elementi situazionali vorrebbe dire utilizzare un approccio di tipo ecologico, già sviluppato in altre discipline. Lo sviluppo con approccio enattivo, invece, prevede il controllo dei giudizi di valore che l'atleta crea tramite l'esperienza e di cui riveste il suo *mondo sportivo*. Controllare enattivamente un atleta prevede, come nella crescita di un bambino, la capacità dell'allenatore di portare il proprio atleta alla creazione di una rappresentazione del *mondo sportivo*. L'atleta viene guidato, nel bene o nel male, dal proprio allenatore, nella definizione di simboli e giudizi

che rivestono gli *enti* che si relazionano con lui. Si tratta di una bi-direzionalità tra ambiente-atleta e atleta-ambiente co-veicolata dall'allenatore che, per un principio di autorità, deve sapientemente e consapevolmente decidere la rotta da seguire.

4.5 Breve indagine sul desiderio

Per Hobbes, l'uomo è un corridore il cui unico obiettivo è l'essere davanti:

Il paragone della vita dell'uomo con una corsa, per quanto non aderente in ogni punto, pure aderisce così bene per questo nostro proposito [...]. Ma dobbiamo supporre che questa corsa non abbia altra meta, né altro premio che l'essere davanti (Hobbes 1650 : I, XI, 21).

Per quanto questa sia una teoria antropologica criticabile sotto molti aspetti, contiene una descrizione molto affascinante e seducente, utile per individuare l'atleta agonista e vincente.

È da sottolineare il termine "atleta vincente", perché lo sport prestativo è una pratica esclusiva e selettiva, che ha il fine di gratificare le eccellenze. Se si mira agli aspetti più competitivi dello sport, e non agli aspetti ludici, è necessario un approccio educativo che punti alla antropopoiesi di individui che abbiano consapevolezza, soddisfazione e identità del sé nell'agone. Occorre essere vincente non dal punto di vista dei risultati, ma nell'attitudine con cui ci si avvicina alla disciplina nella finalità delle proprie azioni: l'atleta vincente non deve per forza vincere, ma il suo desiderio deve essere la vittoria o, come dice Hobbes, stare davanti.

Hobbes descrive le emozioni punto per punto, correlandole, parallelamente, alle azioni di un corridore. Si noti l'influenza che deve aver avuto il filosofo britannico su Spinoza. Infatti, le emozioni descritte da Hobbes non sono il risultato di una riflessione incorporea, ma sono la transizione in differenti stati corporei, misurabili in azione potenziale o in atto.

Nel corridore descritto da Hobbes le *affezioni* non generano le emozioni come se queste fossero regolate in rapporto causale con il corpo. Hobbes pone un rapporto di identità tra l'emozione e l'azione mediante il verbo *essere*, eliminando la possibilità di interpretare l'atleta come la co-presenza di due sostanze.

Lo sforzarsi è l'appetito. Il mancare di energie è la sensualità. Guardare gli altri che stanno dietro è gloria. Guardare quelli che stanno avanti è umiltà. Il perdersi terreno per guardarsi indietro, vanagloria. L'essere trattenuti, odio. Tornare indietro, pentimento. L'essere in fiato, speranza. L'essere affaticato, disperazione. Sforzarsi di superare chi sta immediatamente davanti, emulazione. Soppiantare o far cadere, invidia. Decidere di aprirsi a forza un varco in un ostacolo visto davanti, coraggio. Aprirsi a forza un varco in un ostacolo improvviso, ira. Aprirsi a forza un varco

con facilità, magnanimità. Perdere terreno per piccoli impedimenti, pusillanimità. Cadere all'improvviso, è disposizione al pianto. Vedere un altro cadere, disposizione al riso. Vedere sorpassato uno che non avremmo voluto, è compassione. Vedere uno, che non avremmo voluto, sorpassare gli altri, indignazione. Seguir d'appresso un altro, è amare. Spingere colui che così segua d'appresso, carità. Farsi male per troppa furia, vergogna. Essere superato continuamente, è infelicità. Superare continuamente quelli davanti, è felicità. Abbandonare la pista, è morire (*ibidem*).

I desideri che muovono un atleta sono culturalmente variabili: nel nostro caso, bisogna precisare che l'attenzione viene focalizzata su pugili facenti parte di un contesto olimpico o professionistico contemporaneo. Lo sport nell'epoca contemporanea è un fenomeno «socio-economico, politico strettamente legato al sistema e alle strutture della società in cui viene praticato», nel quale la gratificazione formale è data da medaglie, denaro e riconoscimento sociale (Giugni 1973 : 185). In tale ambito sportivo, figlio della cultura greca fusa con una economia liberista, la ricerca dell'eccellenza in contesti di altissima competizione sportiva porta effettivamente ad uno sfrenato individualismo, in cui ogni uomo è pronto a tutto pur di vincere.

Lo sport è diventato, afferma Pierre Laguillaine, «una ruota dell'ingranaggio del capitalismo monopolistico di Stato, i cui servitori incondizionati sono i campioni» (Laguillaine 1971 : 46). In questo contesto, l'atleta deve sopravvivere perché è una macchina che produce ricchezza. La pratica sportiva diventa «alienazione dell'individuo nel senso che costui perde la sua libertà, integrato com'è in un universo sportivo che egli non padroneggia più ma che, viceversa, lo domina e gli appare come una forza estranea» (Laguillaine : 53-54). Nonostante la dialettica politico-economica di Laguillaine sia superata e non più in uso, è innegabile come lo sport contemporaneo sia vincolato a processi economici e mediatici, in particolar modo nel pugilato.

La cultura del *fair play* gioca un ruolo importante nel frenare questa deriva culturale, ma si limita a porre dei paletti per contenere la disonestà e le scorrettezze, e incoraggiare il rispetto dell'Altro. Nonostante tutto, il fenomeno del doping è in crescita (Catlin, Murray 1996).

Tale circostanza va tenuta presente per poter guardare realisticamente all'atleta e al mondo sportivo; perché, se si vuole realizzare uno studio sull'antropologia del pugile, bisogna rifuggire da idealizzazioni, che sono poco utili per lavorare e programmare sul campo.

Il pugile vincente è, quindi, un uomo che vuole essere davanti, spinto da gratificazioni e riconoscimenti esterni (medaglie, fama, denaro ecc.) e da gratificazioni interne (realizzazione personale, fuga da dolori esistenziali, vanità ecc.). Lo sportivo, in generale, è un uomo che metaforicamente cerca il confronto, la lotta. Cerca una lotta per il prestigio di aver battuto e sottomesso un altro uomo e, quindi, essere il migliore, riconosciuto tale da altri individui.

Il pugile che si disinteressa del giudizio e del riconoscimento da parte degli altri o è un bugiardo, o un *boxer* mestierante, che ha assunto il ruolo di *vittima sacrificale*, oppure un vincente di basso livello: ma queste categorie di atleti, ancorché estremamente interessanti, escono dalle mire di questo studio.

La dialettica Hegeliana *servo e signore* descritta da Kojève nell'opera *Introduzione alla lettura di Hegel* (1947) può mettere bene a fuoco i meccanismi che stanno alla base della continua spinta desiderativa di cui è dotato un ottimo pugile. Il desiderio, secondo l'interpretazione di Kojève dell'opera di Hegel, è l'intenzione di:

trasformare mediante un'azione la cosa contemplata, di sopprimerla nel suo essere che è senza rapporto con il mio, indipendente da me, di negarla in questa sua indipendenza, e assimilarla a me, farla mia, assorbirla nel e mediante il mio io (Kojève 1996 : 208).

L'*Io* che ha fame è «un vuoto avido di contenuto» (*ibidem*). Mangiando, l'*Io* agisce a livello fisiologico per placare i dolori allo stomaco e soddisfa il dato biologico. A livello esistenziale, invece, sta compiendo un'azione trasformatrice richiesta da un «*Desiderio* attivo e negatore» (ivi : 209), assoggettando la natura ai suoi scopi. L'azione trasformatrice distrugge il dato naturale «negandolo, modificandolo, facendolo suo» (ivi : 210).

Per Kojève, l'*Io* che desidera (per noi, l'atleta) è un uomo vuoto «che vuole riempirsi mediante ciò che è pieno, riempirsi *vuotando* questo pieno, mettersi, una volta riempito, al posto di questo pieno, occupare con *il suo* pieno il vuoto formato dalla soppressione del pieno che *non* era suo» (ivi : 208).

Annientare un elemento naturale, tuttavia, non soddisfa pienamente il *Desiderio* dell'*Io*. Soddisfa solamente un *Desiderio animale*, per placare un desiderio biologico come, ad esempio, la fame, senza produrre la vera soddisfazione, perché il soggetto «*dipende* da esso e dunque non perviene a superarlo veramente» (ivi : 210)¹⁹. Si diventa dipendenti della cosa e quindi servi.

Sempre secondo questa interpretazione, «l'Uomo non può realizzarsi e rivelarsi pienamente, cioè *soddisfarsi* definitivamente, se non mediante la realizzazione di un Riconoscimento universale» (ivi : 211), che non può essere ridotto alla negazione della natura. L'individuo, per essere soddisfatto, deve negare la sua esistenza con una «lotta per la vita e la morte», così che «rischierà la propria *vita* biologica per soddisfare il suo *Desiderio non-biologico*» ovvero il desiderio di «sottomettere a sé un altro *Desiderio*» ed essere il Signore che comanda un Servo (*ibidem*).

L'*altro Desiderio* è il desiderio di un altro individuo: per questo l'uomo deve ricercare *lotte di prestigio* per metter in gioco se stesso e la propria esistenza in vista del riconoscimento da parte dell'avversario. In questa lotta, occorre che «uno degli avversari *ceda* all'altro e gli si sottometta, riconoscendolo senza essere

¹⁹ Frase riportata al singolare per coerenza con il testo

riconosciuto da lui» (ivi : 212). Superato e sottomesso un avversario, l'individuo torna a sentirsi insoddisfatto, perché «alla fine della Lotta egli non è riconosciuto se non da un Servo» e cerca un'altra lotta di prestigio (ivi : 217-218).

La vita di un pugile vincente, quindi, deve esser una continua ricerca di competizioni e riconoscimenti in grado di elevarlo di un gradino sempre più alto. Se questo non avviene, l'atleta smette di essere vincente o muore nella sua essenza di atleta.

L'atletismo «è un'*impasse* esistenziale». Il pugile può vivere solo di agonismo, al di fuori di esso si *abbruttisce* nell'inazione (*ibidem*). Per questa ragione sono frequenti le depressioni post-carriera, perché l'atleta, che ha basato la sua vita sulle lotte di prestigio, fatica a trovare ambiti di lotta che gli diano il riconoscimento universale.

Bisogna immaginare questa dinamica in un *leib* emotivamente coinvolto, cognitivamente attivo e biologicamente presente. Gli avversari, gli allenatori e il pubblico sono *mezzi* per il raggiungimento dello scopo, ovvero la piena soddisfazione esistenziale. Tutti questi elementi vanno tenuti presenti per una buona programmazione che sappia far acquisire ai mezzi di allenamento, alle persone, agli eventi, ai luoghi e ai metodi la simbologia necessaria di *mezzi* per il raggiungimento della vittoria. Da ultimo, ma non meno importante, la programmazione deve essere in grado di far emergere nuove gratificazioni e nuovi riconoscimenti, in cui l'atleta possa ricercare la lotta in modo da incrementare la propria *potenza di agire*.

Prima di una buona programmazione è necessario, quindi, istituire i ruoli all'interno della squadra sportiva, in modo che possano essere il più possibile funzionali al raggiungimento della soddisfazione dell'atleta che vuole emergere.

I rapporti di potere che si instaurano tra allenatori e atleti svolgono un ruolo fondamentale, perché sono condizione necessaria alla creazione delle simbologie e, per parallelismo di costruzione, delle *interpretazioni emotive* in cui sarà immerso l'agonista.

Il primo punto fermo, banale, ma mai abbastanza detto, è che l'allenatore lavora per l'atleta, e non il contrario. L'atleta aliena molte delle sue libertà all'allenatore. Egli rinuncia a vari diritti, come la libertà di negarsi ad un allenamento, la libertà di prendere una decisione rispetto ad una gara, la libertà nel decidere uno stile di vita rispetto ad un altro.

Se la rinuncia viene fatta dall'atleta di sua spontanea volontà, ciò avviene perché egli considera l'allenatore un *mezzo* per il raggiungimento delle sue soddisfazioni.

Citando le terminologie di Hobbes nell'opera *Il Leviatano* (1651), l'atleta aliena i suoi diritti mediante un *patto*, in cui riconosce l'autorità dell'allenatore per via funzionale. Egli si sottomette al volere dell'allenatore a patto che questo lo tuteli nella sua vita sportiva e gli offra la possibilità di migliorarsi e raggiungere riconoscimenti. Nonostante tutto, l'allenatore, pur sembrando un sovrano

assoluto, è servo dell'atleta, in quanto non deve lavorare per la propria idea, ma per l'idea di quest'ultimo²⁰.

L'atleta, che mira ad un riconoscimento universale, è il *signore* delle lotte di prestigio, ma si comporta da sottoposto nei confronti dell'allenatore; l'allenatore è il *servo* dell'atleta, ma si comporterà come un sovrano assoluto, in quanto è stato riconosciuto dallo stesso atleta come *mezzo* per il raggiungimento della soddisfazione e ha il dovere di tutelare l'atleta nella strada per il soddisfacimento del desiderio. Egli ha il dovere di proteggerlo, quando necessario, e di aiutarlo a trovare buone lotte di prestigio utili alla causa.

L'allenatore non deve quindi comportarsi come un suddito, pur essendolo nei fatti, ma deve essere duro e duttile all'evenienza, esattamente come una madre che cresce un figlio.

Nelle società sportive odierne, però, l'allenatore non è scelto dall'atleta, ma è imposto. In questo caso, l'allenatore deve fare in modo - mediante la reputazione, l'esempio, i fatti e la retorica - di avere un riconoscimento di legittimità da parte degli atleti. Se, in un primo momento, il suo potere è stato legittimato solo dal presidente e dalla società sportiva, deve essere legittimato, in un secondo momento, da parte degli atleti, grazie ai risultati e a comportamenti coerenti. Non ci sarà un patto formale, ma l'allenatore percepirà, tramite indizi comportamentali ed emotivi, la consegna del potere nelle sue mani.

Conclusioni

Questo libro termina con questa breve digressione sul desiderio, proprio per ribadire l'essenza stessa dell'uomo atletico. Come dice Gehlen «l'uomo è l'essere che agisce. In un senso che dovremmo precisare meglio, egli non è "definito", è cioè ancora compito a se medesimo» (Gehlen 1940 : 68). Queste parole aiutano a comprendere l'estrema complessità dell'*allenare*, attività che deve fare i conti con un pugile, o un atleta, che è alla ricerca infinita di completarsi, ovvero di divenire. È proprio questa *situazione emotiva* che permette all'allenatore di poter somministrare fatiche e dolori al proprio pugile. Per questa ragione, il metodo che abbiamo delineato non ha riferimenti e strutture fisse, ma, come la fenomenologia, riporta le capacità intuitive dell'allenatore all'apice delle qualità necessarie al raggiungimento dell'obiettivo. Quale è lo scopo di un allenatore? Guidare il divenire di un atleta verso quella meta esistenziale che l'atleta stesso ambisce. Una meta di cui l'atleta non è sempre cosciente, per cui ha bisogno di essere aiutato a "completarsi" in un infinito processo soggettivo. Con questo approccio, che punta a razionalizzare i processi "umani" dell'essere pugile, si è cercato di portare ad un livello corporeo e *agente* tutte quelle variabili prestative che, probabilmente, rendono la disciplina sportiva una scienza inesatta. In

20 Sull'idea di lavoro: Kojève, A., *introduzione alla lettura di Hegel*, Adelphi 1996. 213

questa incapacità di prevedere scientificamente tutti i fenomeni sportivi prestativi, ho cercato di porre l'accento sull'analisi ontologica di cosa siano la paura e la gioia in un atleta. Questo non per adottare ancora una volta un approccio riduzionista implementando le leggi della già considerata fisiologia. Ciò che si è cercato di fare è, piuttosto, cambiare prospettiva e, mantenendo le corrette e importantissime nozioni del sapere fisiologico, osservare l'essere atleta senza trascurare la sfera della soggettività e, soprattutto, senza delegare la problematica ad altri professionisti provenienti da altri campi del sapere.

Perché, in fondo, gli allenatori, soprattutto nelle palestre di pugilato, allenano in solitudine e si caricano di grandi responsabilità. È proprio questa, forse, la ragione per cui l'allenatore di *boxe* diffida di professionisti esterni come psicologi, preparatori o motivatori. La peculiare pericolosità della disciplina porta il fenomeno ad essere saturo di esperienze che solo un individuo immerso a pieno nella cultura pugilistica può comprendere. Anche il sociologo Wacquant, per comprendere cosa significa l'*habitus* del pugile, è stato costretto a sperimentare in prima persona la cultura pugilistica. E questo *habitus* si "indossa" e si sedimenta solo tramite «pratiche organizzate di inculcamento», ossia tramite gli allenamenti finalizzati ad un obiettivo (Wacquant 1995 : 11).

Ma se il pugile è sempre in un processo di completamento, indirettamente traina dietro di sé anche la disciplina stessa. Il pugilato cambia spesso, di secolo in secolo e di anno in anno, e da pugile a pugile. Seppur, con metodo inferenziale, si possa prevedere quale "idea" di pugilato potrebbe essere "vincente", è anche vero che l'individualità può ribaltare ogni pronostico, e dove vi era un pugile poco quotato per le sue caratteristiche prestative e antropometriche, ecco che si può trovare, al momento giusto, un "campione del mondo". In questo relativismo culturale e tecnico risiede l'ultimo aspetto di questo tipo di approccio allenante. L'allenatore deve avere ben chiara la sua credenza. Nel bene e nel male, il maestro deve razionalmente arrivare ad un'idea del pugilato ben precisa – ma duttile come la cera calda – di ciò che pensa sia utile e giusto per i suoi atleti. Da questa idea si può intraprendere un percorso sportivo che decida *a priori* la qualità allenante che si vuole influenzare, rispetto ad un progetto che l'allenatore ha disegnato grazie a esperienza, studio e attitudine. Se, quindi, l'allenatore adotterà l'idea di un pugilato altamente difensivo, nel quale i principi tattici base risiedono nell'attenzione e nel non lasciare il bersaglio all'avversario troppo facilmente, allora una programmazione di allenamento si porterà dietro quegli stimoli cognitivi, coordinativi e organici che permetteranno all'atleta di comprendere, agire e portare al successo quel principio voluto dall'allenatore. Dalle esperienze l'allenatore potrà ricavare i principi primi che regolano il suo pugilato "vincente", e potrà poi consolidarli, implementarli o, al contrario, cambiarli. Altrimenti, potrà magari semplicemente comprendere che non era il principio tattico ad essere errato, ma solamente il modo, i mezzi e i tempi di stimolo allenante che ha somministrato al suo atleta o alla sua squadra.

La difficoltà di vedere la natura trina ma unitaria dell'*unità prestativa* non risiede nella mancanza di mezzi di allenamento, ma nel difficile cambio prospettico che la visione monistica di un *corpo vissuto (leib)* pretende da parte di un allenatore.

Superato questo scoglio, l'allenatore scoprirà, come per incanto, che i mezzi e i metodi di allenamento con cui si è sempre allenato non erano sbagliati, ma spesso solo incompresi o mal somministrati. Al contempo, gli risulteranno chiare quelle pratiche intuitive proprie dei grandi maestri, che lo renderanno capace di codificare le azioni passate per poterle insegnare e tramandare alla *mondità pugilistica*, aggiungendo le nuove pratiche che l'ambiente sportivo e quello sociale esigono nel loro essere eternamente mutevoli. Un pugile è sempre alla ricerca di completamento all'interno di una disciplina che, comportandosi come un organismo biologico, ha le stesse regole dell'*autopoiesis* e muta attorno al suo nucleo centrale, un centro identitario fatto di regolamenti e consuetudini federali.

Così il maestro, in modo consapevole, potrà gestire il *divenire* e controllare con armonia e autorevolezza il continuo mutamento. Un maestro *gymnastēs*, dunque, che possiederà *technē, epistēmē e sophia*.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2008). Individualmente insieme. In *Individualmente insieme*, 5-12.
- Baumeister, R. F. (1984). Choking under pressure: self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance. In *Journal of personality and social psychology*, 46(3), 610.
- Bearzot, C. (2017). La crisi della democrazia nell'Atene di fine V secolo: dalla disgregazione della comunità civica al "ritorno al sociale". In *LEUSSEIN*, 10(1), 11-23.
- Beilock, S. L. (2011). *Choke*, Boston, MA: Little, Brown Book Group.
- Berlucchi, G. & Buchtel, H. A. (2009). Neuronal plasticity: historical roots and evolution of meaning. In *Experimental brain research*, 192(3), 307-319.
- Berti, A., Frassinetti, F. (2000). When far becomes near: Remapping of space by tool use. In *Journal of cognitive neuroscience*, 12(3), 415-420.
- Block, N. (1995). On a confusion about a function of consciousness. In *Behavioural and brain sciences*, 18(2), 227-247.
- Boat, R. & Cooper, S. B. (2019). Self-control and exercise: a review of the bi-directional relationship. In *Brain Plasticity*, 5(1), 97-104.
- Bonazzi, M., Trabattoni, F., Vegetti, M. (2016). *Storia della filosofia antica. I. Dalle origini a Socrate*. Carrocci editore, Roma.
- Boulch J.L. (2017). *Educare con il movimento*. Armando editore, Roma.
- Bourdieu, P. (2020). Outline of a Theory of Practice. In *The new social theory reader* (p 80-86). Routledge.
- Bowra, C. M. (1938). Xenophanes and the Olympic games. In *The American Journal of Philology*, 59(3), 257-279.
- Bremmer, J. & Bremmer, J. N. (1987). *The early Greek concept of the soul* (Vol. 658). Princeton University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Calder, A. J., Keane, J., Manes, F., Antoun, N. & Young, A. W. (2000). Impaired recognition and experience of disgust following brain injury. In *Nature neuroscience*, 3(11), 1077-1078.
- Cambiano, G. (2012). *Diventare uomo*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Cappuccio, M. (2017). Flow, choke, skill: The role of the non-conscious in sport performance. In *Before consciousness: in search of the fundamentals of mind*, 246-283.
- Cappuccio, M. (2019). *Handbook of Embodied Cognition and Sport Psychology*. A edited by M. Cappuccio. MIT press Ltd.
- Carlstedt, R. A. (2004). *Critical moments during competition: A mind-body model of sport performance when it counts the most*. Psychology Press.

- Catlin, D. H. & Murray, T. H. (1996). Performance-enhancing drugs, fair competition, and Olympic sport. In *Jama*, 276(3), 231-237.
- Ceravolo, T. (2021). Variazioni sulla Fine del mondo: Per un'antropologia del tempo e del sacro. *Nuovo Giornale di Filosofia della Religione (NGFR)*.
- Chalmers, A. F. (1979). *Che cos' è questa scienza?: la sua natura ei suoi metodi*. Mondadori.
- Chalmers, D. J. (1995). Facing up to the problem of consciousness. In *Journal of consciousness studies*, 2(3), 200-219.
- Christesen, P. (2007). *Olympic Victor Lists and Ancient Greek History*, Cambridge (UK).
- Cicerone. (2019). Tr. da Lucia Zuccoli Clerici. *Tuscolane*. Milano: BUR Rizzoli.
- Colombetti, G. & Thompson, E. (2008). Il corpo e il vissuto affettivo: verso un approccio «enattivo» allo studio delle emozioni. In *Rivista di estetica*, (37), 77-96.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperCollins Publisher
- Damasio, A. (2022). *Emozione e coscienza*. Adelphi Edizioni.
- D'Anna, N. (2006). *Il gioco cosmico. Tempo ed eternità nell'antica Grecia* (Vol. 79). Edizioni Mediterranee.
- Darby, D., Moriarity, J., Pietrzak, R., Kutcher, J., McAward, K. & McCrory, (2014). Prediction of winning amateur boxers using pretournament reaction times. In *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 54(3), 340-346.
- De Caro M., Lavazza A., Sartori G. (2011). *Siamo davvero liberi? Le neuroscienze e il mistero del libero arbitrio*, Codice Edizioni, Torino.
- Deleuze, G. (2013). *Cosa può un corpo, lezioni su Spinoza*, tr. it. Pardi A., Ombre Corte, Verona.
- Des Bouvrie, S. (1995). Gender and the Games at Olympia. In *bora.uib.no*.
- Di Donato, M. (1962). *Indirizzi fondamentali dell'educazione fisica moderna: profilo storico* (Vol. 84). Editrice Studium.
- Diels, H., Kranz W. (2009) a cura di Giannatoni, B. *Presocratici Vol. I*. Bari: Laterza.
- Dogliani, P. (2000). Sport and fascism. In *Journal of Modern Italian Studies*, 5(3), 326-348.
- Epitteto. (1960). *Le diatribe e i frammenti*, R. Laurenti (a cura di), Editore Laterza, Bari.
- Escobar, R. (2006). *La libertà negli occhi*. Il Mulino.
- Fabbrichesi, R. (2017). *Cosa si fa quando si fa filosofia?* (Vol. 109). Raffaello Cortina.
- Filostrato (2015). A cura di Madella, et al. *Sull'allenamento [Gymnasticus]*. Viterbo. Sette Città Edizioni.

- Fodor J. A. (2008). *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. In *Reasoning, Study of Human Inference and Its Foundation*, Cambridge University Press, 2008.
- Fogassi, L., Ferrari, F., Gesierich, B., Rozzi, S., Chersi, F. & Rizzolatti, G. (2005). Parietal lobe: from action organization to intention understanding. In *Science*, 308(5722), 662-667.
- Foucault, M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*. Feltrinelli Editore.
- Foucault, M. (2016). *Tecnologie del sé*, L. H. Martin, H. Gutman, H. Hutton (a cura di), tr. It. Saverio Marchignoli, Bollati Boringhieri, Torino.
- Franchini, E., Brito, C. J. & Artioli, G. G. (2012). Weight loss in combat sports: physiological, psychological and performance effects. In *Journal of the international society of sports nutrition*, 9(1), 52.
- Freud, S. (1911). *Formulation regarding the two principles in mental functioning*, trad. it. *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico*, OSF, 6.
- Galeno. (2020). Traduzione di Lucio Coco. *Mantenersi in salute con la ginnastica* [A Trasibulo]. Il Melangolo.
- Gallagher, S. (2009). *Neurophenomenology*, In "Oxford Companion to Consciousness", 470-472, Oxford: Oxford University Press.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L. & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. In *Brain*, 119(2), 593-609.
- Gardiner, E. N. (1910). Philostratus Über Gymnastik- Julius Jüthner. 9½ " + 6½ ". P 336. Teubner, 1909. M. 10. In *The Classical Review*, 24(7), 219-221.
- Gardiner, E. N. (1925). *Olympia: its history & remains*. Clarendon Press.
- Gardiner, E. N. (1930). *Athletics in the ancient world*. Courier Corporation reprint in 2002
- Garrels, S., R. (2016). *Scienza e Mimesi. Ricerche empiriche sull'imitazione e sulla teoria mimetica della cultura e della religione*. tr. It Brancato, M. e Colombo, R. Cortina, Milano.
- Garson, J. (1997). *Connectionism*, Stanford Encyclopedia of Philosophy, May, 18, 1997.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*, tr. it. il Mulino, Bologna 1987
- Gehlen, A. (1940). *L'uomo: la sua natura e il suo posto nel mondo*. A cura di Vallori R., ristampa 2010. Mimesis.
- Gerstmann, J. (1940). Syndrome of finger agnosia, disorientation for right and left, agraphia and acalculia: Local diagnostic value. In *Archives of Neurology & Psychiatry*, 44(2), 398-408.
- Gibson, J. (1979). Tr. it, V. Santarcangelo (a cura di), *L'approccio ecologico alla percezione visiva*, ed. 2014. Mimesis, Milano.

- Girard, R. (1999). Disordini alimentari e desiderio mimetico. In *La società degli individui*, 4.
- Giugni, G. (1973). *Presupposti teorici dell'educazione fisica*, SEI i rubini, Torino
- Golden, M. & Mark, G. (1998). *Sport and society in ancient Greece*. Cambridge University Press.
- Gracia-Bafalluy, M. & Noël, M. (2008). Does finger training increase young children's numerical performance? In *Cortex*, 44(4), 368-375.
- Grant, M. (2002). *Galen on food and diet*. Routledge.
- Hadot, P. (2005). *Esercizi spirituali e filosofia antica*, A. I. Davidson (a cura di), tr.it A. M. Marietti, Einaudi, Torino.
- Hadot, P. (2008). *La filosofia come modo di vivere*. Giulio Einaudi Editore.
- Heidegger, M. (1927). *Essere e Tempo* (nuova edizione italiana a cura di F. Volpi sulla versione di Chiodi). Milano, Longanesi ristampa del 2005.
- Henry, F. M. (1964). Physical education: An academic discipline. In *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 35(7), 32-69.
- Hobbes, T. (1650), *Elementi di legge naturale e politica*, tri t. di A. Pacchi, la nuova Italia editrice, Firenze 1990.
- Iriki, A., Tanaka, M. & Iwamura, Y. (1996). Coding of modified body schema during tool use by macaque postcentral neurones. In *Neuroreport*, 7(14), 2325-2330.
- Isidori E., Fazio A. (2015). Filostrato e l'allenamento: per una pedagogia neo-antica dello sport. In *Philostratus*. A cura di Madella et al. (2015). 35-43 Viterbo: Sette Città Edizioni.
- Islam, M. S. & De, A. (2022). Ancient Boxing: A Narrative Discussion from Archaeological and Historical Evidences. In *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, 11(2), 71-78.
- Jackson, M. (2011). La conoscenza del corpo. In *Molimo: quaderni di antropologia culturale ed etnomusicologia* (p 43-74). CUEM.
- Keesing, R. M. (1974). Theories of culture. In *Annual review of anthropology*, 3, 73-97.
- Khasanshin, I. (2021). Application of an artificial neural network to automate the measurement of kinematic characteristics of punches in boxing. In *Applied Sciences*, 11(3), 1223.
- Khazaenia, T., Ramsey, A. A. & Tam, Y. K. (2000). The effects of exercise on the pharmacokinetics of drugs. In *J Pharm Pharm Sci*, 3(3), 292-302.
- Khun, S. T. (1962). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Piccola Biblioteca Einaudi, Milano
- Kojève, A., Frigo, G. F. & Queneau, R. (1996). *Introduzione alla lettura di Hegel: lezioni sulla "Fenomenologia dello Spirito" tenute dal 1933 al 1939 all'École Pratique des Hautes Etudes raccolte e pubblicate da Raymond Queneau*. Adelphi.
- König, J. (2005). *Athletics and literature in the Roman Empire*. Cambridge University Press.

- König, J. (2009). Training athletes and explaining the past in Philostratus' *Gymnasticus*. In *Philostratus*. (12). 251-283.
- Kurke, L. (1993). *The economy of kudos. Cultural Poetics in Archaic Greece: Cult, Performance, Politics, 131-63*. In Kyle, D. G. (2007). *Sport and spectacle in the ancient Greek world. Malden, MA—Oxford*.
- Kyriazis, N. & Economou, E. M. L. (2015). Macroculture, sports and democracy in classical Greece. In *European Journal of Law and Economics*, 40, 431-455.
- Lacquaniti, F. & Maioli, C. (1989). The role of preparation in tuning anticipatory and reflex responses during catching. In *Journal of Neuroscience*, 9(1), 134-148.
- Laerzio, D. & Laerzio, V. D. (2005). *Vite e dottrine dei più celebri filosofi*. Bompiani Milano.
- Laguillaumie, P. (1971). *Sport e repressione*, Roma, Samonà e Savelli.
- Le Boulch, J. (1979). *Educare con il movimento. Roma: Armando*. Ristampa del 2007.
- Lebon, F., Guillot, A. & Collet, C. (2012). Increased muscle activation following motor imagery during the rehabilitation of the anterior cruciate ligament. In *Applied psychophysiology and biofeedback*, 37(1), 45-51.
- Lee, H. M. (1998). The Ancient Olympic Games: Origin, Evolution, Revolution. In *Classical Bulletin*, 74(2), 129.
- Legrenzi, P. (2012). *Storia della psicologia*, il Mulino, Bologna.
- Madeira, L., Bonoldi, I., Rocchetti, M., Samson, C., Azis, M., Queen, B. & Stanghellini, G. (2016). An initial investigation of abnormal bodily phenomena in subjects at ultra high risk for psychosis: Their prevalence and clinical implications. In *Comprehensive Psychiatry*, 66, 39-45.
- Mann, C. (2014). Greek Sport and Roman Identity: the certamina athletarum at Rome. In *Sport in the Greek and Roman Worlds: Greek Athletic Identities and Roman Sports and Spectacle*, 151-179.
- Manning, C. A. (1917). Professionalism in Greek athletics. In *The Classical Weekly*, 74-78.
- Marco Aurelio. (2019). *I ricordi*, C. Carena (a cura di) tr.it di F. Cazzamini-Mussi, Einaudi.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Marsilio editori.
- Mazzoleni, G. (1986). Il tempo ciclico riconsiderato. In *transition rites. Cosmic, Social, and individual order*. Redatto da Ugo Bianchi. L'Erma di Bretschneider. 69-79.
- McArdle, W. D., Katch, F. I. & Katch. (2013). *Fisiologia applicata allo sport. Aspetti energetici, nutrizionali e performance*. Zanichelli.
- McClearn, D. G. (2004). Interest in sports and belief in sports superstitions. In *Psychological reports*, 94(3), 1043-1047.
- McCurdy, D. W. (2006). Using anthropology. *Conformity and conflict*, 422-435.

- Meltzoff A. N. (2016). *Dalla bocca dei bambini: imitazione, sguardo e intenzioni nell'infantresearch*, in *Scienza e Mimesi. Ricerche empiriche sull'imitazione e sulla teoria mimetica della cultura e della religione* (2016). S. R. Garrels (a cura di), tr. It M. Brancato e R. Colombo, Cortina, Milano.
- Merleau-Ponty, M. (1968). Il bambino e gli altri, tr. it. di G. Goeta, *Armando, Roma*, 90.
- Merleau-Ponty, M. (2018). *Fenomenologia della percezione*, tr. It. di A. Bonomi, Studi Bompiani, Milano
- Mikalson, J. D. (2004, May). Gods and athletic games. In *The Panathenaic Games, Proceedings of an International Conference held at the University of Athens* (p 33-40).
- Minkowskie, E. (1957). Prefazione in *Attitudes et mouvements*. di F. J. J. Buytendijk, Bruges, Desclèe de Brouwer.
- Mohamed, F. A. (2020). Early evidence of boxing in ancient egypt and mesopotamia: A comparative study. In *Shedet*, 7(7), 74-86.
- Montanari, M. (2009). *Hadot e Foucault nello specchio dei Greci. La filosofia antica come esercizio di trasformazione*. Mimesis.
- Montessori, M.. (1950). *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano.
- Morabito, C. (2007). *Introduzione alla storia della psicologia*. Laterza.
- Mormino, G. (2016). *Per una teoria dell'imitazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Mosso, A. (1894). *L'educazione fisica della gioventù*. Ristampa del 1911. Treves
- Murata, A., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., Raos, V. & Rizzolatti, G. (1997). Object representation in the ventral premotor cortex (area F5) of the monkey. In *Journal of neurophysiology*, 78(4), 2226-2230.
- Murray, S. R. (2010). Boxing gloves of the ancient world. *Journal of combative sport*, 101, 1492-1650.
- Murray, Sarah C. (2014). "The role of religion in Greek sport." in Christesen, P. & Kyle, D. G. (2014). *A companion to sport and spectacle in Greek and Roman Antiquity*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Naqvi, N., Shiv, B. & Bechara, A. (2006). The role of emotion in decision making: A cognitive neuroscience perspective. *Current directions in psychological science*, 15(5), 260-264.
- Nietzsche, F. (1882). *La gaia scienza e idilli di Messina*, ristampa 2018. Adelphi Milano.
- Nietzsche, F. (1896). *Verità e menzogna in senso extramorale*, S. Giammetta (a cura di), BUR, 2015. Milano.
- Nigg, B. M. & Wakeling, J. M. (2001). Impact forces and muscle tuning: a new paradigm. In *Exercise and sport sciences reviews*, 29(1), 37-41.
- Nigg, B. M. (2001). The role of impact forces and foot pronation: a new paradigm. In *Clinical journal of sport medicine*, 11(1), 2-9.
- Pastonesi, M. & Terruzzi, G. (1992). *Palla lunga e pedalare* (Vol. 8). Dalai editore.

- Pausania. (2018). *Periegesi della Grecia*. Traduzione di Antonio Nibby. Web Design Editoria Multimedia: Vol II.
- Piaget, J. (1967). *Psicologia ed educazione del bambino*, La nuova Italia, Firenze.
- Platone. (1964). *I dialoghi, l'Apologia e le epistole*, tr.it Enrico Turolla (a cura di), Rizzoli Editore, Milano.
- Platone. (1986). *Repubblica*. Traduzione di Francesco Gabrieli. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Poincaré J-H. (2016). *Science and Method*, tr. Halsted G. B. C. (edited by), Franklin Classics.
- Prampero, P. E., Veicsteinas, A. (a cura di) (2003), *Fisiologia dell'uomo*.
- Prenassi, M., De Donato, R., Mrakic-Sposta, S., Rossi, L., Andreoletti, L., Vezzoli, A. & Marceglia, S. (2020). The biceps brachii role in the stabilization of the cross punch. *International Journal Of Sports Medicine And Rehabilitation*, 3(1), 13-22.
- Reid H., L. (2015). *Introduzione storico filosofica al Gymnasticus di Filostrato*. In *Sull'allenamento* [Gymnasticus]. A cura di Madella, et al. (2015).. Viterbo: Sette Città Edizioni
- Remotti F. *Il concetto di cultura in antropologia*, in Allovio, S., Ciabbarri, L. & Mangiameli, G. (2018). *Antropologia culturale: i temi fondamentali* (Vol. 117). Raffaello Cortina.
- Remotti, F. (2014). *Contro natura: Una lettera al Papa*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Rizzolatti, G. & Fadiga, L. (2007). Grasping objects and grasping action meanings: the dual role of monkey rostroventral premotor cortex (area F5). In *Novartis Foundation Symposium 218 Sensory Guidance of Movement: Sensory Guidance of Movement: Novartis Foundation Symposium 218* (p 81-108). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rizzolatti, G. & Gentilucci, M. (1988). Motor and visual-motor functions of the premotor cortex. In *Neurobiology of neocortex*, 42, 269-84.
- Rizzolatti, G. & Gentilucci, M. (1988). Motor and visual-motor functions of the premotor cortex. In *Neurobiology of neocortex*, 42, 269-84.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce ei neuroni specchio*. Milano: R. Cortina.
- Rizzolatti, G., Camarda, R., Fogassi, L., Gentilucci, M., Luppino, G. & Matelli, M. (1988). Functional organization of inferior area 6 in the macaque monkey. In *Experimental brain research*, 71(3), 491-507.
- Rocchi, G. D. (2008). *Il mondo dei Greci: profilo di storia, civiltà e costume*. Mondadori Bruno.
- Rosch, E., Thompson, E. & Varela, F. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge.
- Ross, S. (1981). The epistemic geography of physical education: Addressing the problem of theory and practice. In *Quest*, 33(1), 42-54.

- Rousseau, J. J. (1755). *Discorsi. Sulle scienze e sulle arti. Sull'origine della disuguaglianza fra gli uomini*. Tr. It. Mondolfo R., Ristampa del 2007. Rizzoli.
- Rudrauf, D., Lutz, A., Cosmelli, D., Lachaux, J. & Le Van Quyen, M. (2003). From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being. In *Biological research*, 36(1), 27-65.
- Russell, B. (1912). *I problem della filosofia*. Tr.it Spagnol, E., Costa, P. Feltrinelli ristampa 2013
- SdS – Scuola dello Sport. Rivista di Cultura Sportiva*, Roma, Numero Unico del 1981 e Numero 0 del 1982
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior* (No. 92904). Simon and Schuster.
- Spencer, H. (1919). *Dell'educazione intellettuale, morale e fisica*. Tr. It. S. Fortini-Santarelli, G. Barbèra editore, Firenze.
- Spinoza, A., B. (1677) *Etica*, ristampa 2010., Giacotti, E., (a cura di), PGRECO edizioni, Milano.
- Stillings, N. A., Chase, C. H., Weisler, S. E., Feinstein, M. H., Garfield, J. L. & Rissland, E. L. (1995). In *Cognitive science: An introduction*. MIT press.
- Stock, A. & Stock, C. (2004). A short history of ideo-motor action. In *Psychological research*, 68(2), 176-188.
- Stocking, C. H. (2016). The Use and Abuse of Training “Science” in Philostratus’ *Gymnasticus*. In *Classical Antiquity*, 35(1), 86-125.
- Swann, C., Crust, L. & Vella, S. A. (2017b). New directions in the psychology of optimal performance in sport: flow and clutch states. In *Current opinion in psychology*, 16, 48-53.
- Swann, C., Crust, L., Jackman, , Vella, S. A., Allen, M. S. & Keegan, R. (2017a). Psychological states underlying excellent performance in sport: Toward an integrated model of flow and clutch states. In *Journal of Applied Sport Psychology*, 29(4), 375-401.
- Trabattoni, F. (2008). *La filosofia antica: profilo critico-storico*. Carocci.
- Turner, V. (1969). Liminality and communitas. Ristampa del 2004 in *The performance studies reader*, 79-87
- Umiltà, M. A., Kohler, E., Gallese, V., Fogassi, L., Fadiga, L., Keysers, C. & Rizzolatti, G. (2001). I know what you are doing: A neurophysiological study. In *Neuron*, 31(1), 155-165.
- Van Gennep, A. (1909). *The rites of passage*. Ristampa del 2019. University of Chicago press.
- Vanderzwaag, H. J. (1973). Sport Studies and Exercise Science: philosophical Accommodations. In *Quest*, 20(1), 73-78.
- Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem. In *Journal of consciousness studies*, 3(4), 330-349.

- Verkhoshansky, Y. & Siff, M. C. (2009). *Supertraining* (p 393-420). Rome: Verkhoshansky SSTM.
- Wacquant, L. (2002). *Anima e corpo. La fabbrica dei pugili nel ghetto nero americano*, DeriveApprodi, Roma.
- Wacquant, L. J. (1995). Pugs at work: Bodily capital and bodily labour among professional boxers. In *Body & society*, 1(1), 65-93.
- Wasburn, S. (1959). Speculation of the interrelation of tools and biological evolution. In *Human Biology*. Vol. 31, No. 1 (February), p 21-31.
- Weineck, J. (2009). *L'allenamento ottimale*. Perugia, Calzetti e Mariucci.
- Wicker, B., Keysers, C., Plailly, J., Royet, J., Gallese, V. & Rizzolatti, G. (2003). Both of us disgusted in My insula: the common neural basis of seeing and feeling disgust. In *Neuron*, 40(3), 655-664.
- Wittgenstein, L. (1953). *Ricerche filosofiche*. Tr. it. Renzo Piovesan. Ristampa 2009. Einaudi. Milano.
- Young, D. C. (2014). Professionalism in Archaic and Classical Greek Athletics. In *Sport in the Greek and Roman Worlds*, 2, 82-94.
- Zeigler, E. F. & McCristal, K. J. (1967). A history of the big ten body-of-knowledge project in physical education. In *Quest*, 9(1), 79-84.
- Zhok, A. (2017). *Libertà e natura: Fenomenologia e ontologia dell'azione*. Mimesis.

Gymnastēs

Pugilato tra metodologia e filosofia

Renato De Donato

Quest'opera esplora in modo approfondito il mondo del pugilato in una prospettiva interdisciplinare. A partire dal testo del "gymnasticus", scritto dal retore Lucio Flavio Filostrato, l'autore sviluppa un'ipotesi metodologica innovativa, coinvolgendo le discipline della filosofia, della storia e delle scienze cognitive e motorie. Attraverso un'analisi filosofica di autori contemporanei come Hadot, Foucault e Deleuze, l'autore ne riprende le considerazioni, applicandole al contesto attuale delle scienze motorie. L'obiettivo principale è superare il dualismo corpo-mente, riconoscendo appieno gli aspetti emotivi e desiderativi nella pratica pugilistica. Questo volume ambisce a fornire le fondamenta per future ricerche nel campo dell'allenamento e della formazione degli atleti.

In copertina: : immagine ©Roberto Muratori, per gentile concessione dell'autore.

ISBN 979-12-5510-052-2 (print)
ISBN 979-12-5510-053-9 (PDF)
ISBN 979-12-5510-054-6 (EPub)
DOI 10.54103/milanoup.114