

The background of the book cover is a vibrant, abstract illustration. It features a dark blue base with colorful, flowing, flame-like or smoke-like patterns in shades of yellow, orange, red, pink, and blue. In the foreground, on a wooden desk, there is a black graduation cap with a gold tassel on the left, a stack of three books on the right, and an open book in the center. From the open book, a large, colorful plume of light or smoke rises, matching the abstract patterns in the background. Several colored pencils are scattered around the desk.

MARISTELLA TROMBETTA
DANIELA POGGIOLINI
EMANUELE ISIDORI

(A CURA DI)

LE EMOZIONI INTELLIGENTI

PRATICHE DI CURA DELL'IO

QUAPEG Edizioni

**MARISTELLA TROMBETTA
DANIELA POGGIOLINI
EMANUELE ISIDORI**

(A CURA DI)

LE EMOZIONI INTELLIGENTI
PRATICHE DI CURA DELL'IO

QUAPEG EDIZIONI

© Le autrici/gli autori e le curatrici/i curatori

Trombetta M., Poggiolini D., Isidori E. (a cura di) (2025). *Le emozioni intelligenti. Pratiche di cura dell'io*. Roma, Edizioni Quaepeg.

Questa pubblicazione è stata patrocinata da:



ISBN 9791223930885

DOI 10.5281/zenodo.15543671

Il volume è stato sottoposto a peer review da parte di due referee esperti.

Quest'opera è assoggettata alla disciplina Creative Commons attribution 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

2025, QUAPEG Edizioni
Laboratorio di Pedagogia Generale
Università di Roma "Foro Italico"
Piazza L. De Bosis, 15,
I-00135, Roma

Printed in Italy

Indice

Prefazione Maristella Trombetta, Vittoria Bosna, Emanuele Isidori	p.	9
Mindscape, ecological self and emotions: landscapes of the soul and lived environments Maristella Trombetta	p.	13
Oltre la superficie: immersione nelle profondità Daniela Poggiolini	p.	20
Emozioni e ipnosi Ippazio Ugenti	p.	25
L'intelligenza emotiva del sé: il modello C.U.R.A. Francesca Pilò	p.	33
Healing emotions about suicidal ideation through the application of ayurvedic and psychological principles Mauricio Arley Fonseca	p.	46
Inteligencia emocional y deporte: frente al desafío de la inteligencia artificial Antonio Sánchez Pato	p.	62
Sport e sviluppo della persona. un modello integrato tra PYD-S, counseling educativo e intelligenza emotiva Claudia Maulini	p.	82
La cultura del benessere come trend di gestione del personale Irina Leonova, Lyudmila Zakharova	p.	96

Emotional education at school as a challenge to the self Emanuele Isidori, Sonia María Martínez Castro, Maristella Trombetta	p.	114
Revisiting the concept of vigilance and the personal self in human-machine interaction Valeriia Demareva	p.	127
When LLM becomes an epistemic agent: rethinking critical thinking through cognitive loops Anastasia V. Golubinskaya, Stepan S. Grozov	p.	149
Player's experience through personality: emotional puzzle in videogames Valeriia Viakhireva	p.	159
Attività sportiva e piacere negli anziani: una analisi esplorativa attraverso il differenziale semantico Angela Magnanini	p.	166
Mindfulness and meaningful learning in English for sport: a hypothesis Alessandra Fazio	p.	177
School life: teachers and students are not aware that they are communicating vessels of discomfort Nicola Tenerelli	p.	190
Summary	p.	198

PREFAZIONE

Viviamo in un'epoca segnata da profondi mutamenti nella percezione di ciò che definiamo "essere umano". La crescente ibridazione tra naturale e artificiale, tra biologico e digitale, tra identità soggettiva e sistemi automatizzati impone una radicale riconsiderazione delle categorie tradizionali dell'esperienza, della conoscenza e della formazione. In questo contesto, l'intelligenza emotiva si propone come una delle chiavi ermeneutiche più potenti per comprendere e abitare la complessità del presente. Il volume *L'intelligenza delle emozioni: pratiche di cura dell'io* si iscrive in questo scenario teorico ed esistenziale con un'ambizione precisa: restituire al discorso educativo, terapeutico e filosofico il valore fondativo delle emozioni come forme di sapere incarnato e relazionale.

Le emozioni, da lungo tempo relegate ai margini della razionalità occidentale, riemergono oggi come strutture portanti della soggettività. Lungi dall'essere mere reazioni istintive, esse si configurano come dispositivi cognitivi, sociali e politici. Esse fondano la possibilità di una conoscenza non separata dalla vita, di un'etica situata nel corpo, di una pedagogia dell'ascolto e della risonanza. In un'epoca in cui l'intelligenza artificiale si presenta come alternativa e talvolta come minaccia alla specificità umana, è proprio l'intelligenza delle emozioni a fungere da "resistenza ontologica", da spazio in cui la vulnerabilità, la cura, la relazionalità divengono valori fondanti e non deficit.

I contributi qui raccolti esplorano tale prospettiva da angolazioni molteplici e interconnesse. Vi si trovano riflessioni teoriche di respiro filosofico, analisi cliniche radicate nella pratica terapeutica, modelli educativi centrati sullo sviluppo integrale della persona, proposte per una pedagogia del corpo e dello sport, incursioni nei territori dell'ecopsicologia e del paesaggio emotivo, fino ad arrivare a considerazioni etiche e critiche sull'interazione uomo-macchina nell'era dell'automazione. Questo approccio corale e multidisciplinare non è frutto di una semplice giustapposizione di saperi, ma l'espressione di una epistemologia condivisa: quella che riconosce nella complessità dell'esperienza vissuta il luogo originario della formazione del soggetto.

Particolarmente rilevante è la connessione che molti saggi stabiliscono tra intelligenza emotiva e processi di cura dell'io. Non si tratta qui della cura intesa in senso sanitario o medico, ma della cura come attenzione partecipe, come esercizio di presenza, come costruzione di un ambiente affettivo e simbolico che consenta all'individuo di riconoscer-

si, trasformarsi, narrare la propria esistenza. L'io non è un monolite, ma un processo in divenire, un paesaggio interiore che si configura nel tempo attraverso le esperienze, le relazioni, i luoghi e le pratiche di senso. Prendersi cura dell'io significa allora favorire questa trasformazione, accompagnarla, proteggerla dalle derive dell'alienazione e della frammentazione.

Da questo punto di vista, il volume offre numerosi esempi di come la pedagogia, la psicoterapia, la psicologia, la filosofia, lo sport, l'arte e la narrazione possano diventare spazi privilegiati per tale cura. I contributi che analizzano l'ipnosi come strumento per accedere alle risorse profonde dell'inconscio, o che leggono l'ambiente come co-costruttore della soggettività attraverso la teoria del *mindscape*, oppure quelli che propongono il counseling sportivo come luogo di crescita emotiva e non solo fisica, testimoniano una visione integrata e non riduzionista dell'essere umano.

Inoltre, il confronto con le sfide dell'intelligenza artificiale, presente in alcuni saggi, arricchisce il quadro complessivo spingendoci a riflettere su quale forma di umanità vogliamo custodire e promuovere nel tempo che ci è dato vivere. La questione non è solo tecnica, ma profondamente antropologica ed educativa: se la macchina impara a simulare emozioni, noi siamo chiamati a imparare a viverle con maggiore consapevolezza, intensità e responsabilità. Questo significa educare alla complessità dell'interiorità, al linguaggio silenzioso del corpo, all'empatia come forma di intelligenza, alla vulnerabilità come risorsa generativa.

Nel loro insieme, i saggi del volume offrono una proposta teorica e pratica che si distingue per profondità, rigore e apertura. Essi tracciano un percorso che è insieme scientifico e poetico, fondato su un'idea di sapere che non separa ma connette, che non riduce ma espande, che non addestra ma forma. Un sapere che sa abitare le emozioni, non come ostacolo al pensiero, ma come sua condizione generativa.

In questo senso, il volume rappresenta non solo una raccolta di studi, ma un invito a ripensare l'educazione come *ecologia dell'interiorità*, a praticare la cura come forma di conoscenza, a costruire spazi in cui l'io possa crescere nella relazione e nel tempo. Un invito a riconoscere che, nell'epoca delle macchine pensanti, è l'intelligenza delle emozioni a custodire ancora la promessa dell'umano.

Ci auguriamo che questo volume, anche se scritto da ricercatori e accademici, possa accompagnare un pubblico più ampio di lettori e lettrici interessati alla crescita personale, all'educazione e alla relazione d'aiuto. La sua vocazione non è soltanto scientifica ma anche divulgativa, affin-

ché le riflessioni proposte possano essere accolte e sperimentate nei contesti più diversi della vita quotidiana. L'auspicio è che la lettura dei saggi contenuti nel libro possa segnare un percorso di riscoperta dell'emozione come sapere profondo, del sentire come forma di pensiero, dell'educazione come pratica etica della presenza. Perché, in fondo, è soltanto attraverso un io che sente che possiamo sperare di costruire un Noi che comprende.

Maristella Trombetta
Daniela Poggiolini
Emanuele Isidori

Università di Bari "Aldo Moro"
Bari, Maggio 2025

MINDSCAPE, ECOLOGICAL SELF AND EMOTIONS: LANDSCAPES OF THE SOUL AND LIVED ENVIRONMENTS

Maristella Trombetta

University of Bari "Aldo Moro"
maristella.trombetta@uniba.it

1. Introduction

In his essay *Mindscares: psyche nel paesaggio* (2017), Vittorio Lingiardi uses the concept of "mindscape" to describe the complex interrelationship between external landscape, external space, external environment and internal configuration of the psyche. According to this notion, subjectivity is not constituted in a timeless void, but on the contrary emerges within determined spatial and affective coordinates. For Lingiardi, we can configure the psyche as a stratified emotional geography, whose path is shaped by places inhabited, but also by symbolic and fantastic spaces. In this perspective, the environment is not a mere passive container of psychic dynamics, but a co-constituent actor of identity.

This paper aims to examine the relationship between lived environment and emotional experience, through the intersection of mindscape and ecological self-concepts. It will be analyzed how the interaction with space influences the affective constitution of subjectivity and how the empathic relationship with the environment can constitute a transformational vector in the formation of the self. To develop this perspective, in addition to the work of Lingiardi, the contributions of ecopsychology, the ecosofic reflections of Félix Guattari and the analysis of Harry Francis Mallgrave on empathic architecture will be considered. The objective is to outline an integrated theory of environmental and emotional subjectivity, capable of valuing the affective dimension of living in the world.

2. Emotion and psychic landscape: the mindscape for Lingiardi

In the theoretical horizon outlined by Lingiardi, each place carries with it a double load: affective and symbolic. The affective load refers to the set of emotional experiences, embodied memories and somatic resonances that settle in the subject in relation to a space. The symbolic

load, on the other hand, concerns the cultural, archetypal and collective meanings associated with certain places. Both converge in the formation of a mindscape, understood as an internal dynamic structure that organizes the perception and affective processing of the environment.

The mindscape is therefore not a static representation, but rather an active emotional device: a relational matrix through which the subject assigns meaning and value to the spaces it crosses. These emotional devices are not self-generated, but form in interaction with others and the environment from the earliest stages of development. The reference to the Winnicottian theory of the facilitating environment is illuminating in this sense: the space, physical and relational, within which the child is constituted, acts as the primary affective container, promoting or inhibiting the possibility of establishing a sense of existential continuity and subjective coherence.

As Lingiardi suggests, the human mind is structured like a landscape with its own emotional climate: a constellation of affections, images and internal places, whose origin is often traced to early environmental experiences. The affective quality of a place - its capacity to welcome, contain, inspire or disorient, reject, anguish - has a profound effect on the construction of subjectivity. In this sense, emotion is not an epiphenomenon of spatial perception but represents a constitutive dimension: the place is felt, even before being thought or represented. Moreover, this is the mechanism underlying the creation and reception of the work of art that reconstitutes, albeit virtually, an atmosphere strongly connoted emotionally.

3. Affective processing of the environment as a psychic process

The external landscape, therefore, is internalized within the individual psyche and thanks to this passage becomes part of the mindscape. Moreover, the link - conscious and unconscious - between the individual and his environment is a key element in the development of personality.

There are several contributions by philosophers, psychologists and neuroscientists who have made it possible to reconstruct the mechanisms underlying the influence that lived space, the emotionally connoted space, has on the constitution of the structure of the Self. These are intra-psychic processes. Think, for example, of projection; An environment may appear threatening or welcoming to us according to our

emotional state. In psychoanalytic terms, we tend to unconsciously transfer emotions originally related to people or situations into space. The landscape, in fact, often "reflects our feelings", acting as a surface of reflection for our inner world.

The environment, however, is never a neutral or passive "territory" because it responds to our gaze in an unpredictable way, thus bending the meaning that allows us to describe it. It is in this case that the mechanism of introjection comes into play, the process complementary to that of projection, through which we psychically incorporate elements of the environment. The experiences lived in a place, the affective qualities of a space, are internalized and become part of our inner world: a child, who grows up in a serene family climate, experiences that atmosphere, forming an internal model of safe environment. In theoretical terms, Winnicott was talking about the mark left by the environment facilitating development, and Bollas of evocative objects that take shape in the psyche shaping their character. These are objects or environmental configurations invested with subjective meaning, which become part of us. The introjection of the environment thus creates an "internal place" corresponding to the external place: the external world is recreated in fantasy and memory, feeding our sense of continuity and stability.

Finally, thanks to the process of identification, the subject identifies with aspects of the environment, incorporating its traits into his own identity. We identify with the places we live in but, at the same time, the places give us identity. The environment, therefore, is not only the object of affective investment, but becomes an extension of self.

Through projection, introjection and identification, the external environment is psyched - it becomes part of the inner theatre of the mind - while aspects of the internal world are exteriorized and fixed in places. Each lived space is charged with affectivity and memory. Thus, we experience space through emotions and memories that give it a unique meaning. A simple physical environment is transformed into place thanks to this emotional dimension.

Personal memories anchor emotions to places: a certain scent or a particular light in an environment can reactivate childhood memories and the associated emotions. As phenomenologist Edward Casey notes, memory is intrinsically linked to the places where it was formed; Our memories are located, and the places preserve echoes of the events lived there. Returning to a dear place after many years can arouse sudden emotional waves precisely because that place holds, latent, our

memories. Space acts as a stimulus for our emotions: it helps us to find buried memories and feelings, emerging when the landscape acts on us (instead of being just passive object of our projections). In addition, the collective dimension of the memory of places is evident in those public spaces that are loaded with historical and emotional value for a community, such as monuments, native cities or scenes of significant events. Here the individual memory is inter-twined with the cultural one, amplifying the affective role of space. Both on the personal and collective levels, therefore, space is never neutral: it is always surrounded by an affective atmosphere and a fabric of memories that mediates perception and experience.

4. The ecological self and the emotions of belonging

The theoretical contributions which defined Lingiardi's theory of mindscapes find further confirmation in the concept of ecological self. According to Arne Naess, founder of deep ecology, the authentic identity of the individual does not end within the boundaries of the rational ego but extends to encompass the entire ecosystem of which it is a part. The process of self-realization involves, therefore, in this perspective, a progressive expansion of consciousness and an empathic integration with the living.

This movement of identity expansion, according to the philosopher, is inseparable from an emotional restructuring: the ecological self is, first, an affectively connected self. The emotions that emerge from this connection - empathy, astonishment, reverence, but also grief, anger and guilt for the environmental devastation - are signs of a profound reorganization of the subject's experience. In this context, the pain of environmental degradation is not reducible to an altruistic feeling but constitutes a genuine reaction of a person who perceives ecological damage as an attack on his own being.

Joanna Macy defined this phenomenon as the greening of the self: a psycho-spiritual process of reconnecting with the web of life. This reconnection is not automatic, but must be facilitated through experiential, educational and community practices that allow to overcome the dissociation between mind and environment. Ecopsychological education therefore assumes the task of activating an eco-centric emotional imagery, through concrete experiences in nature, collective narratives, meditation and ecological rituals.

5. Ecosofia and emotional subjectivity in Guattari

It is in this perspective that the contribution of Félix Guattari who, in his text *The three ecologies* (1989), proposes a triadic vision of ecology: environmental ecology, social ecology and mental ecology. The innovative element of the Guattarian perspective consists in recognizing that the ecological crisis is not only a question of material exploitation of natural resources, but also a production crisis of subjectivity. In this context, the environment is not thought as external to man, but, precisely, as one of the generative factors of subjectivity itself.

Emotions, in the ecosofic perspective, are not reducible to individual responses to external stimuli, but they are field effects: situated products of complex relationships between body, environment, social devices and signs. An anonymous, alienating environment, poor in sensory and affective stimulation, generates emotions of closure, anxiety, aggression. On the contrary, a space rich in biodiversity, open to experimentation and interaction, promotes the emergence of creative and relational emotions.

Guattari therefore stresses the urgency of an ecology of desire: a political and aesthetic practice that favors the proliferation of alternative emotional modes to the affective circuits imposed by cognitive capitalism. The transformation of subjectivity cannot take place without a transformation of the emotional environment that supports it. The ecosofia thus becomes an ethical and aesthetic project of cultivation of emotions, aimed at promoting an ecological and relational feeling that over-comes the contemporary alienation.

6. Empathic architecture: built spaces and embodied emotions

Finally, the contribution of Harry Francis Mallgrave, architect and theorist of environmental aesthetics, allows to deepen the link between architectural space and affective experience. In the volume *L'empatia degli spazi* (2015), Mallgrave develops an analysis based on the integration of affective neuroscience, embodied empathy theory and architectural design. The author argues that built environments are not neutral to subjective experience but generate immediate emotional responses through the body.

According to Mallgrave, the interaction between organism and space takes place on a precognitive level, through sensomotoric, perceptive and empathic processes. The shape of a building, the quality of light,

the arrangement of elements, the use of natural or artificial materials, profoundly influence the emotional states of the subject. These responses are not secondary, but they represent the foundation of an ecology of living, in which mental and emotional well-being is the result of a perceptive harmony between body and environment.

The empathic architecture is thus configured as a design practice oriented to promote positive aesthetic and affective experiences. The possibility of living in spaces that stimulate the sense of belonging, that promote the connection with the natural landscape and that respect the physiology of the human body, is one of the basic conditions for the development of a harmonious mindscape and for the formation of an ecological self. Urban spaces, if sensitively designed, can become emotional devices capable of promoting an empathic identification with the surrounding world.

Empathic architecture is therefore a form of affective ecology: building spaces that dialogue with the body and mind means promoting emotional well-being that is also ecological. When a space promotes the connection with the landscape, the use of natural light, the presence of plant elements, it nurtures that sense of continuity between self and environment which is the basis of harmonic emotional experience.

7. Conclusion

The analysis showed that human subjectivity is intrinsically located and affectively connected to the environment. The concept of mindscape allows us to understand the psyche as a stratified emotional landscape, constituted through the incarnate experience of places. The ecological self-broadens this perspective, proposing a reformulation of identity as relational and empathic entity, whose perimeter does not stop at the boundaries of the individual but extends to the ecological and social systems.

The contribution of ecopsychology, ecosofy and architectural theory shows that emotions are not private events, but relational and environmental acts. They represent the threshold through which the subject enters relation with the world and constitute a fundamental index of the quality of the relationship between man and environment. In this perspective, promoting an ecology of emotion means recognizing the need to design environments - natural and built - capable of eliciting positive affective experiences, to foster relational cohesion and support the emergence of more conscious and sustainable forms of life.

The philosophical reflection on living cannot therefore ignore the consideration of the emotional dimension, which is configured as a bridge between interiority and world, between individual and collective, between mind and landscape. In an age marked by the climate crisis and the fragmentation of social ties, to elaborate a theory of the subject that considers the affective ecology seems not only desirable but ethically essential.

References

- Lingiardi V. (2017). *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guattari F. (1989). *Le tre ecologie*. Milano: Sonda.
- Mallgrave H. F. (2015). *L'empatia degli spazi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Macy J, Johnstone C. (2021). *Speranza attiva. Per un attivismo consapevole e non violento, in grado di far crescere la coscienza e arginare il degrado del pianeta*. Firenze: Terra Nuova Edizioni

OLTRE LA SUPERFICIE: IMMERSIONE NELLE PROFONDITÀ

Daniela Poggiolini

IKOS Ageform
maristella.trombetta@uniba.it

1. Introduzione

L'Intelligenza delle Emozioni e la cura dell'io sono argomenti affascinanti che riguardano la psicologia e lo sviluppo personale. L'intelligenza emotiva è la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie e le altrui emozioni. La cura dell'io invece riguarda la consapevolezza e l'accettazione di sé, la gestione dello stress e la promozione del benessere psicologico. Le emozioni sono un processo multi-componenziale, sono attivate da stimoli interni o esterni e hanno un corso temporale variabile.

In psicologia, le emozioni sono processi mentali e fisiologici caratterizzati da una serie di modificazioni psicologiche e fisiche, che scaturiscono sia da stimoli vari. Questi processi possono essere innati o appresi attraverso l'esperienza. L'American Psychological Association (APA) descrive l'emozione come un fenomeno complesso e reattivo, che include varie esperienze soggettive, comportamenti, riflessi e variazioni nella fisiologia della persona.

Le emozioni sono la trama della nostra esistenza. Sono la sostanza invisibile che dà forma alla nostra umanità, che ci connette profondamente gli uni agli altri in quel misterioso spazio che si chiama relazione. Ogni nostro sentire è un intreccio: intreccio di esperienze, memorie, intuizioni e sogni; intreccio di battiti, di respiri, di sguardi che si incrociano e si parlano senza bisogno di parole. Sono la parte ancestrale della nostra intelligenza, sono state la guida verso un comprendere ancora acerbo ed è per questo che è ancora importante imparare a riconoscerle per danzare con esse e ritrovare il sentiero adeguato alla nostra realizzazione.

Le emozioni sono l'intelligenza che precede il pensiero, l'energia che muove le parole giuste prima ancora che le pronunciamo. E quando questa intelligenza è accolta, osservata, ascoltata profondamente, diventa pratica di cura dell'io.

L'Io, oltre che un concetto astratto, è anche un territorio sacro, un paesaggio interiore in continua evoluzione che necessita ascolto, attenzione, presenza, rispetto. Prendersi cura dell'Io è un atto sacro, un percorso che attraversa la nostra fragilità e la nostra forza, la nostra luce e la nostra ombra. È un viaggio che richiede attenzione assoluta, quella che si dà alle cose più preziose, quelle che abbiamo negli occhi e nel cuore. È il viaggio che ogni terapeuta, ogni essere umano che abbia scelto la via della consapevolezza, è chiamato a compiere.

In questo percorso, la visione ericksoniana ci offre una mappa straordinaria: l'Iceberg. Una metafora potente, generativa, che ci guida a guardare oltre il visibile, oltre la superficie, oltre il linguaggio stesso. Erickson ci ricorda che la mente logica, la parte conscia, quella che emerge come la punta dell'iceberg, è solo una minima parte della nostra realtà interiore. Sotto, molto più estesa, allargata, e profonda, si estende l'intelligenza del corpo, l'inconscio: il deposito vivente delle nostre memorie, dei nostri automatismi, delle nostre ferite, ma anche delle nostre infinite risorse.

È ancora più giù, o forse più in alto, in una dimensione che non è né spaziale né temporale, vive il Sé Superiore: la nostra Anima, la sorgente di una forza spirituale che ci trascende, ci orienta, ci guarisce grazie a quel miracoloso scambio partecipativo che esiste tra noi e tutto ciò che è più grande oltre noi. Quell'oltre che ha il sapore delle memorie che si perdono nella notte dei tempi, prima della luce, quel "principio che era il Verbo, e il Verbo era presso Dio e il Verbo era Dio", tutto attraverso una azione: il CREARE.

Anche il nostro inconscio ha in sé il sapore di quel primo creare, l'inconscio, con la sua sapienza sottile e silenziosa, custodisce la chiave di ogni processo interiore, biochimico ormonale, emozionale, tensionale. Quando c'è equilibrio, armonia tra le parti che compongono noi esseri umani e le congruenze di pensieri e azioni è presente allora ecco la guarigione del corpo e della mente. Il processo di omeostasi definisce la capacità di autoregolazione di noi esseri viventi, importantissima per mantenere costante l'ambiente interno nonostante le variazioni dell'ambiente esterno (concetto di equilibrio dinamico) e attivo in presenza di sereno equilibrio.

È in tutto questo movimento continuo, e alla ricerca del senso dell'evoluzione personale, che l'ipnosi ericksoniana agisce con dolce fermezza. Mai imponendo, mai forzando, ma suggerendo, evocando, lasciando che la persona si riconnetta con ciò che sa già, con ciò che ha dimenticato di sapere, spesso grazie a metafore suggestive e sapienti.

L'inconscio è come un giardino che attende di essere coltivato: ogni parola, ogni pausa, ogni silenzio, ogni gesto e ogni postura è un seme che può germogliare offrendo a chi osserva una stupefacente varietà di forme, colori, profumi, percezioni. Le parole, quando sono lente, significative, ricche di presenza, sussurrate, sono strumenti di cura. Lo sono quando vengono sostenute da una congruenza piena, solida, concreta. Sono CURA quando chi le dice le ha prima sentite, le ha vissute mentre attraversando lo spazio arrivano con un senso di profonda conoscenza, solo se sono totalmente state 'abitate' dentro di sé.

È proprio da questa visione e da questo SENTIRE, che nasce la nostra Scuola di Specializzazione Quadriennale in Psicoterapia ad indirizzo Programmazione Neuro Linguistica Terapeutica, la prima in Europa e in Italia, riconosciuta ufficialmente dal MIUR con Decreto Ministeriale del 25 marzo 2004. Fondata da me, Daniela Poggiolini, la scuola rappresenta un punto di riferimento per chi desidera coniugare scienza, etica e arte terapeutica in un percorso di crescita personale e professionale.

Accompagniamo i futuri terapeuti a coltivare non solo saperi, ma l'arte sottile della presenza, quella qualità viva che trasforma la parola in carezza, e il silenzio in ascolto profondo.

In un cammino fatto di rigore e di umanità, intrecciamo scienza, etica e arte terapeutica, affinché ogni passo sia prima di tutto un gesto d'amore verso la propria evoluzione e quella dell'altro.

Essere terapeuti, in questa visione, seguendo il modello della Programmazione Neuro Linguistica Terapeutica, significa essere profondamente umani. Significa saper piangere con l'altro, come faceva Milton Erickson, il grande maestro, il padre dell'ipnosi moderna e delle terapie fuori da ogni possibile e inutile regola.

Quando teneva le mani di chi soffriva e condividendo il di lui/lei dolore con una partecipazione commossa e reale; o quando, come si legge nel libro a lui dedicato sua figlia Betty, guardava l'altro con un amore così intenso tanto da appoggiare la sua fronte a quella del paziente presente semplicemente piangendo con lui/lei per un po'.

Significa essere capaci di un'empatia incarnata, che è compassione e presenza viva. Una presenza che accoglie senza giudicare, fuori da ogni critica, che abbraccia senza invadere, che accompagna senza pressare forzatamente.

L'altro ha già dentro di sé tutte le risposte, diceva Milton Erickson, noi siamo solo specchi, e se siamo abbastanza limpidi, possiamo riflettere la verità personale di chi sa osservare.

La cura dell'Io, quindi, oltre che un processo psicologico è un atto d'amore, è una pratica spirituale, è una partecipazione intima all'universo dell'altro.

È l'incontro tra la nostra energia emozionale, quella che produce serotonina, ossitocina, melatonina – le sostanze della felicità e del benessere – e la nostra energia spirituale, quella che genera pace, equilibrio, senso di sé e percezione del divino che è in noi e nell'altro.

Ed è anche il riconoscimento dell'energia tensionale, quella che produce adrenalina, cortisolo, dopamina, quando siamo sotto stress, in fuga da noi stessi, in lotta con gli altri, arrabbiati con il mondo intero. E allora la cura è anche saper distinguere, saper scegliere, saper modulare e saper accogliere queste energie. Il percorso più complesso è saper tornare a sé, ancora e ancora, come fa il respiro, che entra ed esce, come fa il mare che va e torna incessabilmente.

E poi ci sono le ancelle servili e curiose, regine dello spazio inconscio, le metafore. In questo viaggio alla ricerca del vero sé esse sono le nostre lanterne.

Come lo erano per i maestri dell'antica Grecia, anche oggi esse ci permettono di accedere a livelli più profondi del sapere e della coscienza.

Raccontare una storia, evocare un'immagine, proporre una visione, suggerire uno spaccato – è un modo per risvegliare l'inconscio, per parlare alla parte più vera di noi, quella che non ha bisogno di spiegazioni perché già tutto sa.

Così come nella bellissima immagine del bambino che solleva il velo della notte e cammina tra le stelle con un girasole come torcia: una metafora interessante per il nostro viaggio interiore. Metafore che aiutano nella continua nostra ricerca di senso, di significato, di casa, di verità. Il bambino sorride, e in quel sorriso c'è la chiave di tutto perché la guarigione, il ritrovato equilibrio, il senso di mission finalmente visibile è anche leggerezza, è anche poesia, è anche gioco.

Curare l'Io, allora, significa essere fedeli a questo cammino, riscoprire le proprie ali e volare verso un 'altrove' che spesso è dentro il cuore, è nella casa dell'anima. Essere profondamente coerenti con se stessi, congruenti nel sentire e nell'agire questo è il segreto.

Significa portare rispetto, conoscere la gentilezza, essere in presenza in ogni gesto, in ogni parola. È un lavoro infinito, perché ogni essere umano è un universo in movimento, un mistero che si svela a strati, un'opera d'arte in continua trasformazione.

Ed è proprio questo che rende il nostro lavoro meraviglioso. Accompanyare qualcuno a ritrovare la sua luce, a riscoprire la sua voce, a rientrare in contatto con il suo Sé più autentico – è un privilegio. È un onore. È una responsabilità che richiede amore, dedizione, studio, e soprattutto umiltà.

Perché davanti all'anima dell'altro, possiamo solo chinare il capo, onorare e ascoltare. Come fanno gli alberi quando il vento li scuote ed essi gli parlano applaudendo con le foglie come fossero mille mani. Come fanno i cuori quando si riconoscono e il fiato si stacca del proprio ritmo solito entrando in un'apnea carica di stupore, e la pelle vibra attraverso cento piccole scosse che scorrono dalla testa ai piedi mentre il viso si fa pallido, o si accende di una vampata di fuoco.

La cura dell'io come amore poetico, va vissuto con creatività in continuo sussulto, con il desiderio di evolvere ad ogni passo, di aiutare l'altro che chiede aiuto ad evolvere, e questo implica una piena costante consapevolezza.

Bibliografia

- Bandler R., Grinder J. (1975). *La struttura della magia*. Roma: Astrolabio.
Erickson M. H, Rossi E. L. (1980). *Ipnoterapia*. Roma: Astrolabio.
Goleman D. (1995). *L'intelligenza delle emozioni*. Milano: Rizzoli.
Jung C.G. (1998). *Ricordi, sogni, riflessioni*. Milano: Rizzoli, 1998
Satir V. (1989). *The New Peoplemaking*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

EMOZIONI E IPNOSI

Ippazio Ugenti

Università di Bari "Aldo Moro"

ipugenti@tin.it

1. Introduzione

L'ipnosi è uno stato modificato di coscienza caratterizzato da un'attenzione focalizzata e da una maggiore suggestionabilità. Questo fenomeno ha da sempre suscitato l'interesse della comunità scientifica e viene utilizzato in diversi ambiti, dalla psicoterapia alla medicina. Uno degli aspetti più affascinanti dell'ipnosi è il suo legame con le emozioni: da un lato, l'ipnosi può modulare le emozioni, riducendo ansia, paura e stress; dall'altro, lo stato emotivo del soggetto influisce sulla sua suscettibilità all'ipnosi.

Le emozioni sono state mentali e fisiologiche associate a modificazioni psicofisiologiche in seguito a stimoli interni o esterni, naturali o appresi. La loro principale funzione consiste nel rendere più efficace la reazione dell'individuo in situazioni in cui si rende necessaria una risposta immediata ai fini della sopravvivenza, reazione che non utilizzi, cioè, processi cognitivi ed elaborazione cosciente troppo lunghi e complessi. Hanno una componente biologica, psicologica e sociale, e si manifestano attraverso cambiamenti nel corpo, nel cervello e nell'esperienza soggettiva.

Già Ippocrate (460-377 a.C.) fece riferimento alla percezione delle emozioni precisando che «L'uomo deve sapere che null'altro che dal cervello, provengono gioie, piaceri, risate e divertimenti e dolori, tristezze, sconforto e lamenti».

Ma è Darwin che per primo pose l'accento sul ruolo adattativo delle emozioni: la forza centrale che sta alla base della sopravvivenza dell'individuo e della specie.

Esse non compaiono in modo casuale ma sono la conseguenza di attività di conoscenza e di valutazione della situazione e sono collegate alle sue implicazioni per il benessere dell'individuo e della specie e il raggiungimento di determinati scopi, desideri, interessi, bisogni. Le emozioni sono la risposta che associamo al significato di una data situazione.

Non sono attivate dall'evento in sé ma dal significato e dal valore che l'individuo attribuisce a quell'evento, in altri termini dalle esperienze. Eventi che soddisfano i nostri scopi attivano emozioni positive, mentre eventi dannosi, che vanno contro i nostri interessi, provocano emozioni negative.

Si tratta di stati fisiopsicologici caratteristici e ad insorgenza acuta e si distinguono in primarie e secondarie. Le emozioni primarie, anche dette di base, sono:

- la paura, vissuto caratterizzato dall'istintualità che mira a ottimizzare le chances di sopravvivenza rispetto a situazioni ritenute pericolose o minacciose;
- il disgusto, ovvero la repulsione verso qualcosa o qualcuno;
- la rabbia, uno di vissuti emotivi più intensi, che può tradursi in comportamenti aggressivi volti all'autoaffermazione;
- la tristezza, che si manifesta quando subiamo una perdita o la delusione di un obiettivo mancato;
- la gioia, che compare quando le nostre aspettative e i nostri bisogni sono appagati;
- la sorpresa, che si manifesta in risposta ad accadimenti inattesi.

Le emozioni secondarie (o complesse) si sviluppano con l'esperienza e sono influenzate dalla cultura, dall'apprendimento e dalle relazioni sociali. Alcuni esempi sono:

- la vergogna
- la colpa
- l'invidia
- l'orgoglio
- l'empatia

Le emozioni sono il risultato di una complessa integrazione di processi neurofisiologici e cognitivi. Questo processo coinvolge una rete distribuita di strutture cerebrali che collaborano per rilevare, interpretare e rispondere a stimoli interni ed esterni.

Innanzitutto, è coinvolta la parte filogeneticamente più antica del nostro cervello, il Sistema Limbico. In particolare, l'Amigdala, che è considerata il centro primario per la rilevazione e la valutazione degli stimoli emotivi; essa gioca un ruolo cruciale nella risposta alla paura e in altre emozioni negative. Valuta rapidamente le informazioni sensoriali per determinare il livello di minaccia o l'importanza emotiva.

Il ruolo dell'Ippocampo è fondamentale per la formazione e il recupero dei ricordi, poiché integra le esperienze emotive e contribuisce a contestualizzare le risposte emotive basandosi sulla memoria acquisita.

La Corteccia Cingolata Anteriore è coinvolta nell'elaborazione del conflitto e nella regolazione delle risposte emotive, essa media tra impulsi emotivi e processi decisionali.

Va poi considerata l'importanza della Corteccia Prefrontale (in particolare quella mediale e ventrolaterale), che è fondamentale nel modulare la risposta emotiva, esercitando un controllo esecutivo, il quale permette di interpretare e regolare le emozioni in base al contesto. Essa è implicata nella riflessione conscia sulle emozioni e nella capacità di utilizzare strategie cognitive per ristrutturare pensieri e comportamenti.

Anche altre strutture, maggiormente legate alle funzioni vegetative, sono coinvolte. L'Insula contribuisce all'intero processo di consapevolezza corporea ed emotiva, fungendo da ponte tra segnali interni (come lo stato fisiologico) e l'elaborazione emotiva. L'Ipotalamo, pur essendo noto soprattutto per il suo ruolo nella regolazione dell'autonomia corporea, è anche un importante mediatore della risposta allo stress e delle emozioni, innescando risposte ormonali (come il rilascio di cortisolo) e regolando il sistema nervoso autonomo.

Non va infatti trascurato il ruolo di alcuni Neurotrasmettitori. In particolar modo della dopamina, associata al piacere e alla ricompensa, la serotonina, deputata alla regolazione dell'umore, il cortisolo coinvolto nella risposta allo stress. Questi neurotrasmettitori svolgono una funzione fondamentale, anche in termini di ponti tra sistemi funzionali diversi, essendo regolati anche dalla modulazione e dalla composizione del Microbiota intestinale, nonché dall'attivazione dell'Asse ipotalamo-ipofisi-surrene (HPA) che regola la risposta allo stress. L'ipnosi si inserisce a questo livello, dal momento che può ridurre l'attivazione di questo asse, abbassando i livelli di cortisolo e promuovendo uno stato di rilassamento.

È opportuno precisare, infatti, che lo stadio iniziale di una risposta emotiva è sostanzialmente una risposta motoria riflessa (automatica e involontaria) allo scopo di mantenere la sopravvivenza dell'individuo e della specie. Lo stadio successivo è invece la risposta vegetativa attraverso modificazioni fisiologiche e ormonali. I segnali che scatenano le risposte vegetative hanno origine nell'ipotalamo e sono comunicati tramite 2 vie:

- a) il *sistema nervoso autonomo* (SNA) che agisce rapidamente attraverso il controllo neuronale (sistema simpatico e parasimpatico);
- b) il *sistema endocrino* che agisce più lentamente attraverso gli ormoni ed è controllato dall'ipofisi.

Con la capacità dell'ipnosi di intervenire sul funzionamento e la regolazione del SNA possiamo favorire l'espressione delle emozioni secondo modalità sane ed equilibrate. Per farlo, partiamo dal considerare quali sono le aree cerebrali coinvolte nelle esperienze emotive. Recenti ricerche individuano il circuito di Papez e il sistema limbico come zone cerebrali deputate all'attivazione e al controllo dei processi emotivi. I centri di attivazione, controllo e regolazione delle emozioni sono localizzati a livello centrale, nella regione talamica. I segnali nervosi provenienti da essa, infatti, sarebbero in grado di provocare l'attivazione delle risposte espressivo-motorie e del sistema viscerale, e anche di dare luogo all'esperienza soggettiva tramite le sue connessioni con la corteccia cerebrale.

Durante lo stato di trance ipnotica, dal punto di vista dei correlati neurali, si verifica una variazione dell'attività dei neuroni in specifici circuiti dell'area limbica.

Con l'ipnosi, cioè, si può determinare una modificazione dell'attivazione del sistema limbico attraverso la riduzione dell'iperattivazione dell'Amigdala. Durante stati ipnotici, la riduzione dell'attività in regioni limbiche come l'amigdala può portare a una diminuzione della risposta emotiva, rendendo più gestibili stati di ansia, paura o stress. L'ipnosi favorisce inoltre l'accesso a ricordi e schemi emozionali inconsci, permettendo di rivalutarli in un contesto sicuro e di modificarne la valenza emotiva.

Attraverso la focalizzazione dell'attenzione e il rilassamento, l'ipnosi può potenziare il ruolo della corteccia prefrontale, favorendo un maggiore controllo sulle risposte emotive e permettendo di ristrutturare pensieri disfunzionali.

Le suggestioni ipnotiche possono aiutare a modificare l'interpretazione di situazioni stressanti, riducendo la percezione del pericolo e modulando la risposta emotiva.

Poiché l'insula integra segnali interni e li correla ad esperienze emotive, l'ipnosi può contribuire a modificare la consapevolezza corporea, influenzando la percezione di stati interni e contribuendo a una migliore gestione delle emozioni.

Intervenendo anche a livello dell'ipotalamo, l'ipnosi può influenzare il sistema nervoso autonomo, riducendo l'attivazione dello stress e favorendo risposte fisiologiche più rilassate (come una diminuzione della frequenza cardiaca e una riduzione del rilascio di ormoni dello stress).

Attraverso la riduzione dell'attività di determinate aree, l'attenzione liberamente fluttuante del paziente si orienta spontaneamente verso

contenuti emotivamente significativi, talvolta rimossi dalla memoria cosciente, e frequentemente connessi proprio a frustrazioni e/o blocchi emozionali che hanno condizionato le esperienze emotive della persona e, di conseguenza, le sue stesse possibilità espressive. Ed è così che ci si avvia verso la strada della libertà emozionale, attraverso un intervento psicoterapeutico attento tanto alle emozioni quanto ai processi di ristrutturazione cognitiva che ne conseguono e che hanno un valore imprescindibile.

Cerchiamo a questo punto di intenderci sul significato che attribuiamo al termine "ipnosi".

Si tratta di una condizione naturale che si attiva periodicamente durante le normali attività quotidiane. Possiamo parlare di un fenomeno spontaneo che ha la funzione di aiutare la mente a recuperare le energie attraverso piccoli momenti di rilassamento che interrompono lo stato di concentrazione rispetto a ciò che si sta facendo. I fenomeni di micro-trance spontanea avvengono ogni 90 minuti circa e abbassano la soglia di attenzione permettendo una sorta di rilassamento spontaneo.

Se si riesce a riprodurre questa condizione, essa può divenire uno strumento terapeutico: l'ipnoterapeuta ha proprio questo scopo, modula l'attenzione di un soggetto per incrementare le sue capacità inconsce per mezzo di sollecitazioni psicologiche (suggestioni).

Si tratta dunque di uno strumento psicoterapeutico che affonda le sue radici nell'antichità, adottato già nel corso degli ancestrali riti sciamanici tribali, ma anche dai medici dell'Antico Egitto o dell'Antica Grecia, ed oggi ancora identificabile in molti riti di civiltà indigene delle regioni più isolate del mondo, presente anche nelle forme meditative della cultura orientale.

Come inciso è opportuno fare chiarezza sul fatto che, in quanto strumento, l'ipnosi può essere utilizzata anche per scopi diversi e questo è il motivo per cui ad essa viene oggi attribuito un valore ludico, o peggio. E per questo vale la pena sapere che nell'ipnosi non c'è nulla che abbia a che fare con la magia, che non è possibile manipolare la mente del soggetto ipnotizzato, che non gli si può chiedere di eseguire comportamenti lontani dai suoi codici etici, che nonostante l'etimologia del termine non ha nulla a che fare con il sonno.

In realtà possiamo definire l'ipnosi come "uno stato naturale, ma non ordinario, della mente, che si verifica quando l'attenzione si distoglie dall'esterno e si ripiega all'interno, in maniera molto focalizzata, generando fenomeni". La definizione ufficiale più recente è stata pubblicata nel 2015 in un resoconto dell'APA e parla di uno "stato di coscienza

za che coinvolge un'attenzione focalizzata e una ridotta consapevolezza periferica caratterizzata da una maggiore capacità di risposta alla suggestione".

Partiamo da un assioma fondamentale. Tutto ciò che percepiamo è una formulazione generata a livello cerebrale: e quindi esattamente come il cervello può creare quella percezione, può anche rimuoverla o alterarla. Questo è il fulcro del funzionamento dell'ipnosi. Se l'ipnosi non credesse nella possibilità di modificare una percezione, e quindi quella parte della vita che si basa su quella percezione, che può essere sensoriale o intellettuale o anche di relazione, ebbene l'ipnosi non avrebbe ragion d'essere.

L'ipnosi è capace di modificare l'attività elettrica cerebrale. Nella normale fase di veglia il cervello funziona a 15 – 25 Hz e al momento del sonno arriva a 7 - 2 Hz. Dal punto di vista strettamente neurologico di funzionamento in corso di ipnosi aumenta la prevalenza relativa di onde Alfa di basso range (8-10Hz più che 10-12) e di onde Theta di alto range (6-8 Hz piuttosto che 4-6), soprattutto nelle aree prefrontali e nelle regioni cingolate e questo può essere verificato EEGraficamente.

Queste frequenze riscontrabili fisiologicamente negli stati ipnagogico ed ipnopompico del sonno, che caratterizzano la situazione normalmente detta di dormiveglia o stato crepuscolare, sono associate a uno stato di rilassamento profondo, meditativo e di maggiore apertura alla suggestione.

Le variazioni dell'attività elettrica cerebrale, in particolare l'aumento delle onde alpha e theta, sono dunque indicatori di un cervello che entra in uno stato di rilassamento profondo. Questo stato non solo riduce l'attivazione delle aree legate allo stress, ma permette anche una migliore comunicazione tra le strutture di controllo cognitivo (come la corteccia prefrontale) e le strutture limbiche, favorendo una comunicazione più efficace tra le regioni responsabili della regolazione emotiva e dei processi autonomi.

Queste modificazioni EEG che si osservano durante l'ipnosi si correlano con una diminuzione dell'attivazione dell'ipotalamo, con conseguente riduzione del rilascio di ormoni dello stress. Ricordiamo che l'ipotalamo è un importante centro di controllo in grado di regolare la risposta a stimoli emotivi attraverso il controllo ormonale e la modulazione del sistema nervoso autonomo.

Infatti, l'incremento delle oscillazioni di tipo alpha che si osservano nel soggetto in ipnosi è spesso associato a una maggiore attività parasimpatica, mediata principalmente dal nervo vago. Un'attivazione vagale

più intensa porta a una riduzione della frequenza cardiaca e della pressione arteriosa, promuovendo uno stato di rilassamento che contrasta le risposte emotive iperattive. Con l'attivazione parasimpatica, inoltre, si riduce l'iperattività delle aree limbiche, come l'amigdala, responsabili delle risposte emotive intense. Ciò può portare a una diminuzione della loro intensità, permettendo un'elaborazione più equilibrata degli stimoli emotivi. Inoltre, la maggiore attività vagale contribuisce a una riduzione della frequenza cardiaca e della pressione arteriosa, creando uno stato di calma che contrasta le risposte di attivazione legate allo stress e all'ansia.

Come già detto l'attivazione del sistema parasimpatico porta a una diminuzione del rilascio di ormoni dello stress, come il cortisolo. Un livello più basso di cortisolo contribuisce a ridurre lo stato di tensione emotiva e favorisce una maggiore stabilità emotiva.

Dal punto di vista della fenomenologia la predominanza in trance del sistema parasimpatico consente di osservare i seguenti effetti:

- riduzione attivazione gastrointestinale e genito-urinaria;
- rallentamento del polso;
- modificazioni nella circolazione periferica;
- alterazioni della respirazione, sbadigli e sospiri;
- leggera sudorazione.

Sono questi i segni obiettivi della trance, fase durante la quale è possibile mettere il soggetto nella possibilità di accedere a risorse alle quali non riusciva ad avere accesso in condizioni normali di vigilanza, grazie alle quali modificare la percezione degli avvenimenti che hanno determinato il vissuto emotivo.

Cambiare le percezioni è quindi il compito dell'ipnosi; in altri termini non ci poniamo come obiettivo quello di cambiare la realtà, ma di cambiare il modo in cui il paziente percepisce la realtà in quello specifico caso e in quello specifico momento. La letteratura conferma che il cambiamento della percezione induce un cambiamento biologico, poiché induce un cambiamento sul sistema nervoso veicolato a livello molecolare attraverso un cambiamento che si osserva anche a livello cellulare.

Bibliografia

- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon & Schuster, New York.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Harcourt Brace, New York

- Green, J.P., Barabasz, A., Barrett, D., & Montgomery, G. (2005). *Handbook of Hypnotic Suggestions and Metaphors*. W. W. Norton & Company, New York.
- Gross, J.J. (Ed.). (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. Guilford Press, New York.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford University Press, Oxford.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The Cognitive Control of Emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- Oakley, D.A., & Halligan, P.W. (2013). Hypnotic Suggestion and Cognitive Neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(9), 438-444.
- Elkins G. R. et al. (2015). Advancing research and practice: the revised APA division 30 definition of hypnosis. *Int. J. Clin. Exp. Hypn.* 63, 1-9.
- Lynn, S.J., & Kirsch, I. (2006). *Essentials of Clinical Hypnosis: An Evidence-Based Approach*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Spanos, N.P. (1990). *The Altered State of Hypnosis: A Social-Cognitive Perspective*. Guilford Press, New York.
- Elkins G. R. et al. (2015). Advancing research and practice: the revised APA division 30 definition of hypnosis. *Int. J. Clin. Exp. Hypn.* 63, 1-9.

L'INTELLIGENZA EMOTIVA DEL SÉ: IL MODELLO C.U.R.A.

Francesca Pilò

IKOS Ageform
spi@ikosageform.it

*“Quando curi una malattia puoi vincere o perdere,
quando ti prendi cura di una persona vinci sempre!”*
Patch Adams

1. Introduzione

Nel corso della storia umana si è spesso contrapposta la ragione al sentimento, il pensiero logico alle passioni del cuore. Oggi, tuttavia, cresce la consapevolezza dell'importanza di integrare queste due dimensioni attraverso quella che viene chiamata intelligenza emotiva. Con questo termine si intende la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie ed altrui emozioni in modo da creare un'armonia fra mente e cuore. In altre parole, l'intelligenza emotiva del Sé è l'abilità di coltivare un equilibrio interiore che si riflette in relazioni sane ed empatiche.

Questo saggio argomentativo esaminerà tale concetto in profondità, collegandolo alla pratica terapeutica (dall'inconscio freudiano all'empatia rogersiana, fino alla trance ipnotica di Erickson e Rossi), alle intuizioni filosofiche (dai precetti di Socrate e Aristotele fino alla visione della ragione in Kant), senza trascurare l'importanza del legame con la natura e la dimensione spirituale dell'essere umano. L'obiettivo è dimostrare come lo sviluppo emotivo sia inscindibile da quello cognitivo e come la riscoperta delle emozioni autentiche possa aiutarci a vivere meglio, guidandoci nelle scelte di vita e favorendo l'empatia verso noi stessi e gli altri.

2. Intelligenza emotiva: mente e cuore in armonia

Per intelligenza emotiva intendiamo innanzitutto la capacità di armonizzare pensiero ed emozione, ovvero fare “un uso intelligente dell'emozione”. Ciò implica saper riconoscere le proprie emozioni, dare ad esse un nome e un significato, ed esprimerle in modo appropriato.

Allo stesso tempo significa entrare in empatia con le emozioni altrui, comprendendole senza giudizio. Diversamente dal tradizionale quoziente intellettivo (IQ), l'intelligenza emotiva coinvolge qualità come la consapevolezza di sé, l'autocontrollo emotivo, l'empatia e le abilità sociali. È una forma di intelligenza pratica che guida il nostro comportamento quotidiano: ciò che proviamo informa gran parte delle decisioni importanti che prendiamo nella vita. Ad esempio, emozioni come la paura possono metterci in guardia dai pericoli, mentre l'entusiasmo e la passione ci motivano a perseguire i nostri obiettivi. Avere intelligenza emotiva non significa farsi dominare dai sentimenti, bensì comprenderli e integrarli con la ragione, così da usare sia il cuore che il cervello come bussole complementari.

In tal senso, la persona emotivamente intelligente crea armonia interiore – evitando conflitti laceranti tra ciò che pensa e ciò che sente – ed armonia relazionale, poiché sa sintonizzarsi con gli altri in modo empatico e costruttivo. Questa sintonia mente-cuore, lungi dall'esser ingenua o irrazionale, è oggi sostenuta anche dalle neuroscienze: studi contemporanei mostrano infatti che le emozioni non sono ostacoli alla razionalità, ma parte integrante di ogni processo decisionale efficace. Ragione ed emozione operano in stretta sinergia nell'essere umano, e coltivare l'intelligenza emotiva significa proprio migliorare questa collaborazione interna per vivere in modo più equilibrato e soddisfacente.

3. L'inconscio in terapia: da Freud all'empatia di Rogers

L'idea che lo sviluppo emotivo sia inseparabile da quello cognitivo affonda le sue radici sia nella psicologia che nella pratica terapeutica del Novecento. Sigmund Freud, padre della psicoanalisi, fu tra i primi a esplorare sistematicamente la dimensione dell'inconscio e il ruolo che le emozioni rimosse giocano nella vita psichica. Prima di Freud, poca attenzione era stata data all'origine profonda di sentimenti, desideri e conflitti interiori. Freud scoprì che molte sofferenze psicologiche (isterie, nevrosi) derivavano da emozioni represses e contenuti inconsci in conflitto con la coscienza. Celebre è la sua metafora della mente come iceberg, in cui la piccola parte emersa rappresenta la coscienza e l'enorme massa sommersa l'inconscio con i suoi moti emotivi nascosti.

Il compito della terapia freudiana divenne dunque quello di “trasformare in conscio ciò che è inconscio”, portando alla luce sentimenti ed esperienze rimossi. Attraverso tecniche come le libere associazioni e l'interpretazione dei sogni, il paziente poteva finalmente dare un nome e

un significato a quelle emozioni sotterranee, integrandole nella propria storia. In termini odierni, si potrebbe dire che Freud gettò le basi dell'alfabetizzazione emotiva: senza consapevolezza, le emozioni ci controllano dall'ombra. Rendendole coscienti, possiamo invece usarle in modo intelligente. D'altro canto, Freud iniziò la sua pratica utilizzando anche l'ipnosi (prima di sviluppare il metodo psicoanalitico), intuendo che stati mentali diversi dalla veglia razionale potessero facilitare l'accesso ai vissuti emotivi profondi. Pur avendo poi abbandonato l'ipnosi, l'attenzione freudiana all'inconscio ha aperto la strada a nuovi modi di concepire l'intelligenza del mondo interiore.

In contrasto con l'approccio psicoanalitico centrato sul portare alla luce i conflitti, lo psicologo Carl Rogers – figura centrale della psicologia umanistica – spostò l'attenzione sul presente e sulle potenzialità positive dell'individuo. Rogers introdusse l'Approccio Centrato sulla Persona, fondato sull'idea che ogni individuo abbia in sé le risorse per comprendere sé stesso, risolvere i propri problemi e crescere, se immerso in un clima relazionale facilitante. Al centro di questo approccio vi sono tre condizioni fondamentali che il terapeuta (e, più in generale, qualsiasi persona in relazione d'aiuto) deve offrire:

1. Empatia – la capacità di sintonizzarsi e comprendere empaticamente gli stati emotivi dell'altro, “sentire il mondo dell'altro” sospendendo ogni giudizio.
2. Autenticità – la capacità di essere genuini e trasparenti nella relazione, mostrando congruenza tra le proprie emozioni e i propri comportamenti.
3. Accettazione incondizionata – offrire uno sguardo privo di giudizio valutativo, accogliendo l'altro così com'è, con rispetto e calore umano.

Secondo Rogers, quando una persona viene accolta con empatia e accettazione, senza essere giudicata, si dissolve la sua alienazione interna: l'individuo si sente “al centro della propria esperienza” e non più estraniato da sé stesso. Si crea così un clima di fiducia in cui il cliente può esplorare liberamente i propri vissuti emotivi, chiarirli e accettarli. In altre parole, l'empatia funge da ponte che riconnette la persona alle proprie emozioni autentiche, guarendo le fratture interiori causate da vergogna o rifiuto.

Rogers non vedeva l'essere umano come un ammasso di impulsi irrazionali da controllare, bensì come un organismo dotato di una saggezza intrinseca, orientato verso la crescita e l'autorealizzazione. Le emozioni, in questa visione, sono alleate preziose: indicano all'individuo

ciò di cui ha bisogno e ciò che per lui ha valore, guidandolo verso mete che favoriscono lo sviluppo del Sé. Compito della terapia (e dell'educazione emotiva) diventa allora aiutare la persona a riscoprire e fidarsi delle proprie emozioni, piuttosto che sopprimerle. Qui vediamo chiaramente come la maturazione emotiva sia inscindibile da quella cognitiva: capire sé stessi a livello emotivo conduce a scelte di vita più consapevoli e razionali. Non a caso, Rogers parlava di tendenza attualizzante per descrivere l'innata spinta dell'organismo umano a realizzare pienamente le proprie potenzialità – un processo che richiede sia insight cognitivo che integrazione emotiva.

4. Trance e risorse interiori: l'ipnosi secondo Erickson e Rossi

Un ulteriore contributo alla comprensione e allo sviluppo dell'intelligenza emotiva del Sé proviene dall'ambito dell'ipnosi clinica e della psicoterapia breve. Milton H. Erickson rivoluzionò, a metà del XX secolo, il modo di intendere l'ipnosi e l'inconscio in terapia. Se Freud vedeva l'inconscio principalmente come serbatoio di contenuti rimossi (desideri e traumi nascosti da portare alla luce), Erickson lo concepiva come una mente intelligente e creativa, una fonte di risorse e soluzioni. Egli sviluppò un approccio ipnotico indiretto e permissivo, in cui attraverso metafore, racconti terapeutici e suggestioni sottili induceva nel paziente uno stato di trance naturale e vigile.

In tale stato modificato di coscienza, la parte razionale e critica della mente si acquieta leggermente, permettendo all'inconscio di emergere e attivarsi positivamente. “Fidati del tuo inconscio; esso ne sa più di te”, affermava Erickson, sottolineando come spesso dentro di noi vi siano intuizioni e conoscenze emotive più profonde di quelle di cui siamo consapevoli a livello cosciente.

La trance ipnotica diventa allora uno strumento per collaborare con l'intelligenza emotiva interiore: invece di imporre cambiamenti con la sola forza di volontà (strada spesso fallimentare quando si tratta di emozioni), si crea un contesto in cui la mente inconscia può riorganizzare in modo spontaneo percezioni, reazioni e comportamenti. Ad esempio, un ricordo doloroso può essere rielaborato in trance tramite una nuova prospettiva emotiva, oppure si possono risvegliare capacità di coping e resilienza che il soggetto non sapeva di possedere. L'ipnosi ericksoniana, lungi dall'essere magia o manipolazione, è in realtà un lavoro raffinato di comunicazione con sé stessi: il terapeuta funge da guida, ma è la persona che, in uno stato di concentrazione interiore, attinge

alle proprie risorse emotive per generare il cambiamento. In termini di intelligenza emotiva, questo significa imparare ad ascoltare i messaggi sottili del proprio inconscio (spesso espressi tramite immagini, sensazioni corporee, metafore) e lasciarli dialogare con la mente cosciente.

Il collaboratore di Erickson, Ernest Rossi, psicoterapeuta e ricercatore, ha ulteriormente sviluppato queste idee evidenziando il legame tra stati mentali, apprendimento e guarigione psicofisica. Rossi afferma che “tutto l'apprendimento dipende dallo stato in cui apprendi” e che lo stato migliore per apprendere abilità complesse è la trance.

Questo concetto di apprendimento stato-dipendente implica che in condizioni di rilassamento e ricettività (come l'ipnosi o la meditazione) il cervello integra le informazioni in modo più globale, emotivo e creativo. Non c'è da stupirsi, quindi, che molte tecniche terapeutiche moderne – dall'ipnoterapia all'EMDR, fino al training autogeno e alla mindfulness – sfruttino stati di coscienza particolari per facilitare l'elaborazione emotiva. Emozione e cognizione si intrecciano anche in questo ambito: durante la trance, infatti, la mente può ristrutturare pensieri e convinzioni a partire da nuove esperienze emotive vissute in sicurezza all'interno dell'immaginazione guidata. Ad esempio, una persona con bassa autostima potrebbe “sentire” in ipnosi un profondo senso di auto-accettazione e valore, creando un'esperienza emotiva correttiva che poi influenzerà il suo modo di pensare a sé stessa nella vita quotidiana. Erickson e Rossi, in sintesi, mostrano come l'intelligenza emotiva del Sé possa essere coltivata anche con strumenti clinici: entrando in contatto con l'inconscio tramite la trance, diventa possibile riaccordare l'equilibrio interiore, risolvendo disarmonie emotive e attingendo a nuove energie creative. La trance ipnotica, similmente ad una forma di auto-esplorazione guidata, permette di riscoprire quella parte di noi che sente e sa, spesso più di quanto la nostra mente razionale riconosca.

5. Ragione ed emozione: spunti dalla filosofia antica e moderna

L'idea di un'armonia tra mente e cuore non è esclusiva della psicologia contemporanea; affonda le sue radici già nella filosofia antica. I filosofi greci in particolare riflettevano molto sul rapporto tra ragione, emozioni e virtù del carattere. Socrate, nel V secolo a.C., fece proprio il motto inciso sul tempio di Delfi “Conosci te stesso”, invitando gli uomini a esplorare la propria interiorità. Questo invito socratico all'autoconsapevolezza implica non solo la conoscenza intellettuale di sé, ma anche il riconoscimento dei propri motivi interiori, passioni ed

emozioni. Socrate, attraverso il dialogo maieutico, aiutava i suoi interlocutori a portare alla luce verità nascoste dentro di loro – un processo che ricorda, in modo embrionale, ciò che farà la psicoterapia millenni dopo con l'inconscio. Conoscere sé stessi significa anche riconoscere i propri limiti, le proprie virtù e debolezze emotive, in modo da poterle migliorare.

Anche l'altro celebre precetto del santuario di Delfi, “Nulla di troppo” (μηδὲν ἄγαν), sottolinea la ricerca di un equilibrio: non eccedere nelle passioni, ma neppure spegnerle del tutto. Questa moderazione saggia trova la sua più ampia teorizzazione in Aristotele, il quale nell'Etica Nicomachea formulò la nota dottrina del giusto mezzo. Questa concezione implica che per vivere virtuosamente bisogna regolare le proprie emozioni in accordo con la retta ragione: non eliminarle, ma calibrarle. Aristotele attribuiva dunque un ruolo fondamentale all'educazione del carattere, che oggi potremmo leggere anche come educazione emotiva: un individuo ben educato secondo Aristotele prova le emozioni giuste nel modo giusto, cioè, ha reazioni emotive appropriate alla situazione e governate dalla ragione.

Ciò prefigura l'idea moderna di intelligenza emotiva, in cui non si tratta di sopprimere le emozioni, ma di orientarle con consapevolezza. Inoltre, Aristotele, definendo l'uomo un “animale sociale” (*zoon politikon*), riconosceva implicitamente l'importanza dell'empatia e delle relazioni: nell'amicizia egli vedeva una forma di virtù, arrivando a dire che un vero amico è “un altro se stesso”. Comprendere l'altro come se stessi è un nucleo dell'empatia, valore su cui tornerà la riflessione etica molti secoli dopo.

Con il passare dei secoli, la filosofia occidentale ha oscillato tra visioni più razionalistiche e visioni che rivalutavano i sentimenti. Nel XVIII secolo, l'Illuminismo portò al culmine l'esaltazione della ragione: il filosofo tedesco Immanuel Kant, per esempio, sosteneva che la moralità doveva basarsi sull'adempimento del dovere dettato dalla ragione pura, indipendentemente dalle inclinazioni emotive. Nel suo rigoroso sistema etico, agire per autentico senso del dovere ha valore morale, mentre l'azione guidata solo da simpatia o desiderio no – questo perché Kant temeva che le emozioni fossero incostanti e soggettive, incapaci di fornire una base universale alla legge morale.

Egli distingueva tra “ragion pratica” (morale) e meri impulsi sensibili. Sebbene questa prospettiva sottolinei giustamente l'importanza dell'imparzialità e dell'universalità etica, rischia di relegare l'emotività a qualcosa da mettere da parte. Eppure, lo stesso Kant riconobbe che

nell'animo umano la legge morale suscita un particolare sentimento di rispetto (*Achtung*) e ammirazione, quasi un'emozione morale. Inoltre, ammise di provare “due cose che riempiono l'animo di ammirazione e venerazione sempre nuova e crescente: il cielo stellato sopra di me e la legge morale dentro di me”. In questa famosa frase troviamo un'eco di emozione (lo stupore dinanzi al cielo stellato) connessa a una elevata esperienza di significato – un punto di contatto inaspettato tra razionalità e spiritualità emotiva nell'opera kantiana.

D'altra parte, già alcuni illuministi e pensatori del sentimento (come Jean-Jacques Rousseau o gli autori del movimento romantico poco più tardi) rivalutarono la voce del cuore, sostenendo che una vita autenticamente etica e felice non può prescindere dai sentimenti di empatia, compassione e amore verso il prossimo.

Il dibattito filosofico su ragione ed emozione è vasto, ma oggi possiamo sintetizzarlo così: abbiamo bisogno di entrambe. Se la sola emotività senza freno può travolgerci, una ragione fredda senza empatia può renderci disumani. La vera saggezza (i Greci la chiamavano *phrónesis*, *saggezza pratica*) consiste nel trovare l'armonia: usare la ragione per orientare le emozioni, e le emozioni per dare energia e senso alla ragione. Questa è, in fondo, la definizione di una personalità matura e di una vita virtuosa, tanto cara ai filosofi antichi quanto consonante con il concetto moderno di intelligenza emotiva del Sé.

6. Natura e spiritualità: il ruolo del legame con il mondo

Oltre alla dimensione individuale e sociale, l'intelligenza emotiva del Sé si estende anche al rapporto con la natura e con la dimensione spirituale dell'esistenza. L'essere umano, infatti, non è fatto per vivere rinchiuso solo nelle astrazioni della mente o nelle mura cittadine: per millenni siamo vissuti a stretto contatto con la terra, le piante, gli animali, i cicli naturali. Questa connessione originaria con la natura nutre profondamente la nostra psiche. Studi recenti di psicologia ambientale e di ecoterapia hanno evidenziato che il contatto con ambienti naturali produce benefici tangibili sul piano emotivo: riduce lo stress e l'ansia, migliora l'umore, infonde un senso di vitalità e calma. La cosiddetta biofilia, termine coniato da Edward O. Wilson, indica proprio il bisogno innato dell'uomo di affiliarsi alla natura. Immergersi in un bosco, osservare un tramonto sul mare o semplicemente fare una passeggiata in un parco cittadino può aiutare a riequilibrare la mente e le emozioni. Non a caso, c'è chi parla di “bagno di foresta” (*shinrin-yoku* in Giappone) come

pratica per rigenerare lo spirito stanco. Il legame con la natura, inoltre, rafforza il senso di identità e autenticità personale: lontani dalle sovrastrutture sociali, ci riscopriamo parte del mondo vivente in maniera semplice e genuina. Secondo una prospettiva di psicologia positiva eco-esistenziale, la natura funziona anche come spazio di riflessione sulle grandi domande della vita.

In mezzo ai boschi o contemplando le stelle, l'uomo ritrova proporzione e significato: le preoccupazioni quotidiane si ridimensionano, mentre emerge una connessione con qualcosa di più grande di sé. È un'esperienza che tocca la spiritualità in senso lato, intesa non necessariamente come adesione a un credo religioso, ma come percezione di un'unità profonda e di un significato trascendente.

Recenti studi hanno elencato una serie di effetti positivi derivanti dal contatto con la natura: stare nella natura incrementa il senso di autenticità di sé, permettendoci di sentire con più chiarezza chi siamo, al di là dei ruoli sociali (rafforza l'identità personale), favorisce un maggiore equilibrio emotivo, riducendo l'ansia esistenziale e lo stress cronico legati alla vita moderna frenetica, accresce il senso di significato e di appartenenza a un tutto, contrastando l'alienazione e il senso di solitudine.

Questi elementi mostrano come la natura possa essere una maestra silenziosa di intelligenza emotiva: ci insegna la serenità (pensiamo alla quiete di un lago al tramonto), la meraviglia di sentirci parte di qualcosa di vasto, la ciclicità della vita (le stagioni, il sorgere e calare del sole) che aiuta ad accettare anche i momenti bui sapendo che tornerà la luce.

Provare meraviglia – quello stupore riverente di fronte a un panorama grandioso – ha effetti misurabili: riduce il cortisolo (ormone dello stress) e aumenta l'ossitocina (l'ormone del piacere e del benessere). Non solo: l'esperienza del bello naturale e del sublime può sciogliere l'ossessiva focalizzazione su sé stessi, facendoci sentire parte della comunità della vita. Ne consegue una maggiore prosocialità e apertura verso gli altri – in fondo, se percepiamo tutti gli esseri come interconnessi, diventa più naturale provare empatia e rispetto. Coltivare emozioni di cura verso la natura si riflette in cura verso il prossimo e viceversa.

La dimensione spirituale dell'essere umano, intimamente legata a queste esperienze, beneficia a sua volta dell'intelligenza emotiva. Molte tradizioni spirituali, da quelle orientali come il buddhismo a quelle occidentali mistiche, hanno sempre attribuito alle emozioni elevate (compassione, gratitudine, amore altruistico) un ruolo chiave nel percorso di crescita interiore. Ad esempio, la compassione può essere vista come

un'espressione profonda di empatia che trascende il mero obbligo morale e sente sinceramente la sofferenza altrui, spingendo a lenirla. La meditazione e la preghiera in diverse culture sono strumenti per coltivare stati emotivi di pace, di perdono, di connessione col divino o col tutto: sono in fondo modi per allenare l'intelligenza emotiva in ambito spirituale.

Quando si parla di "intelligenza spirituale", spesso si intende anche la capacità di attingere a quella saggezza interiore che integra pensiero, sentimento e intuizione, fornendo direzione e scopo alla vita. Ritrovare un'armonia interiore – che possiamo chiamare anche pace dell'anima – è il fine di molte pratiche spirituali, e coincide con uno stato di equilibrio emotivo profondo. L'essere umano pienamente sviluppato non è solo colto o competente tecnicamente (sviluppo cognitivo), ma è anche consapevole e centrato emotivamente, in contatto con i propri valori più alti. In quest'ottica, l'intelligenza emotiva del Sé rappresenta un ponte tra psicologia e spiritualità: aiuta la persona a conoscersi e volersi bene (aspetto psicologico), e al contempo la apre a sentimenti di meraviglia, di interconnessione e di significato più ampio (aspetto spirituale).

La riscoperta delle emozioni autentiche – come la gioia genuina, il dolore affrontato con dignità, la passione sincera, la meraviglia infantile di fronte alla natura – è spesso descritta come un ritorno a casa, a ciò che di più vero c'è in noi. E da questa autenticità può scaturire anche un nuovo rapporto col trascendente: ci sentiamo in sintonia con la vita, meno separati e più unitari, che ognuno lo declini come sentimento religioso, filosofico o poetico.

7. Sviluppo emotivo e sviluppo cognitivo: un binomio inscindibile

Un tema trasversale emerso in queste riflessioni è l'inscindibilità dello sviluppo emotivo da quello cognitivo. Le emozioni e i pensieri si influenzano a vicenda in ogni momento. Già il buon senso ci dice che quando siamo turbati o ansiosi pensiamo in modo confuso, mentre quando siamo sereni la mente è più lucida. Le neuroscienze contemporanee confermano questa intuizione: ragione ed emozione non possono essere separate a livello neurologico. Il neurologo Antonio Damasio, studiando pazienti con lesioni cerebrali, ha scoperto che chi perde la capacità emotiva (ad esempio per danni alla corteccia prefrontale ventromediale) perde anche la capacità di prendere decisioni sensate, pur mantenendo intatto il quoziente intellettivo. Ciò accade perché le emozioni forniscono una sorta di segnaletica interna – chiamata da Damasio

“marcatori somatici” – che aiuta il pensiero a valutare le opzioni in base al loro impatto sul nostro benessere. Senza questa guida emotiva, la razionalità vaga in un labirinto sterile di possibilità senza saper scegliere.

Damasio parla dell’“errore di Cartesio”, ovvero della falsa separazione tra mente e corpo: in realtà, “le emozioni e i sentimenti svolgono un ruolo fondamentale nel processo decisionale e non dovrebbero essere visti come ostacoli alla razionalità, ma come parte integrante di esso”. Questo ribadisce scientificamente quanto stiamo argomentando: lo sviluppo cognitivo (la capacità di ragionare, apprendere, memorizzare, risolvere problemi) fiorisce appieno solo se accompagnato e sostenuto dallo sviluppo emotivo (capacità di gestire stress, motivarsi, intuire le proprie e altrui necessità). Non è un caso che in pedagogia moderna si parli di educazione socio-emotiva nelle scuole, accanto alle tradizionali materie accademiche: un bambino impara meglio se si sente compreso, sicuro e coinvolto emotivamente.

Analogamente, un adulto sul lavoro è più creativo e produttivo se il clima emotivo è positivo e se ha competenze di intelligenza emotiva (per gestire conflitti, comunicare con empatia, affrontare le frustrazioni). In tutti gli ambiti della vita, la componente emotiva e la componente cognitiva procedono intrecciate come i due fili di un DNA: il nostro essere (emotivo, valoriale) informa il nostro pensare, e viceversa il modo in cui interpretiamo razionalmente le esperienze può amplificare o placare le nostre emozioni.

Coltivare l’intelligenza emotiva significa dunque potenziare l’essere umano in modo integrale, perché un individuo emotivamente sviluppato sarà anche un pensatore più flessibile, attento e saggio. E come abbiamo visto con Rogers ed Erickson, spesso la chiave della crescita sta nel recuperare l’autenticità: quando smettiamo di combattere contro le nostre emozioni o di fingere di essere diversi da ciò che sentiamo, liberiamo energia mentale e creativa enorme, che può essere reindirizzata verso soluzioni e nuove idee.

8. Il modello C.U.R.A.: la pratica della cura attraverso l’intelligenza emotiva

L’intelligenza emotiva del Sé non è solo un concetto astratto o un costrutto teorico: è una via di trasformazione concreta che può essere coltivata e vissuta nella pratica terapeutica quotidiana.

Un esempio emblematico di questa visione applicata è il modello C.U.R.A., sviluppato all’interno della Programmazione Neuro-

Linguistica terapeutica bioetica (PNLt), in dialogo con le neuroscienze affettive, la psicoterapia umanistica e la tradizione ipnotica ericksoniana. C.U.R.A. è acronimo e al contempo intento: Condivisione, Umanistica, Resiliente-mente, Armonica. Quattro assi che orientano il lavoro terapeutico verso la costruzione di un Sé integro, consapevole, in grado di abitare la complessità emotiva della vita con presenza e apertura.

Condivisione significa offrire uno spazio autentico di espressione emotiva, in cui il paziente possa sentirsi accolto nella verità del proprio sentire. È il primo gesto di cura, e già in sé contiene un seme di guarigione: ciò che è stato taciuto, negato o represso trova finalmente voce e dignità. In termini di intelligenza emotiva, è la capacità di riconoscere e comunicare le emozioni con coraggio e trasparenza, creando ponti empatici tra sé e l'altro.

Umanistica richiama il cuore pulsante della relazione terapeutica: l'essere umano prima del sintomo. Qui il terapeuta agisce come facilitatore empatico, incarnando quelle qualità rogersiane di autenticità, accettazione incondizionata ed empatia. Si crea così un clima relazionale trasformativo, in cui la persona può esplorare le proprie emozioni senza maschere, imparando a regolarsi e comprendersi con maggiore consapevolezza.

Resiliente-mente sottolinea come la resilienza emotiva non sia uno sforzo rigido e individualistico, ma una capacità che nasce dall'integrazione tra mente e cuore. Tecniche come l'ipnosi, l'EMDR, la mindfulness o gli strumenti della PNLt aiutano a riorganizzare esperienze difficili, stimolando la capacità di rispondere con flessibilità e forza alle sfide della vita. In questa dimensione, l'intelligenza emotiva diventa risorsa profonda per affrontare e trasformare la sofferenza.

Armonica rappresenta infine l'esito più maturo del percorso: un Sé integrato, capace di far dialogare pensiero ed emozione, conscio e inconscio, razionalità e intuizione. È l'armonia interiore che consente all'individuo di muoversi nel mondo con autenticità, libertà e coerenza, ben oltre la semplice "gestione emotiva". In quest'ottica, l'intelligenza emotiva non è solo una competenza, ma una forma di saggezza incarnata.

Il modello C.U.R.A. ci ricorda che la cura autentica nasce dal restare presenti. Dalla disponibilità a stare accanto all'altro non per "aggiustarlo", ma per accompagnarlo a scoprire le proprie risorse. Come ricorda una frase cara a chi lavora con amore nel campo della relazione d'aiuto:

“La miglior medicina è l'amore, la cura e le attenzioni. E se non bastano? Aumenta le dosi.”

In questo modo, la cura – come l'intelligenza emotiva – si rivela come gesto profondamente umano e spirituale insieme: un ritorno alle cose semplici, vere, essenziali. Un invito a riscoprire, dentro e fuori la terapia, il coraggio di restare umani.

9. Conclusione

In conclusione, l'intelligenza emotiva del Sé emerge come una facoltà centrale per raggiungere l'armonia interiore e relazionale. Oggi sappiamo che la vera realizzazione umana non sta nell'escludere la dimensione razionale a favore di quella emotiva, ma nel farle cooperare. Emozione e cognizione sono come le due ali di un uccello: solo usando insieme l'uomo può volare alto. Quando c'è integrazione tra mente e cuore, l'individuo sviluppa una sorta di saggezza emotiva: prova sentimenti profondi senza esserne travolto, usa la logica senza diventare freddo o cinico.

Questa saggezza si estende al rapporto con gli altri e con il mondo: una persona empatica e in pace con sé stessa contribuirà a relazioni più armoniose, saprà prendersi cura dell'ambiente naturale e troverà magari anche un rapporto più ricco col lato spirituale della vita. Abbiamo sottolineato come le emozioni autentiche possano fungere da guida: esse sono messaggi che il nostro io più vero ci invia per indicarci ciò che ci fa bene o male. Riscoprirle significa tornare ad ascoltarci davvero. In un'epoca frenetica come la nostra, dominata da stimoli digitali e pressioni performative, rischiamo spesso di perdere il contatto con questa bussola interiore. Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva è quindi non solo un fatto individuale ma anche culturale: significa rivalutare la compassione, la gentilezza, la consapevolezza emotiva come valori fondamentali, al pari – se non al di sopra – delle mere abilità tecniche o intellettuali. In definitiva, coltivare l'intelligenza del cuore (insieme a quella della mente) ci aiuta a vivere meglio perché ci rende esseri umani più completi. Ci permette di affrontare le sfide inevitabili dell'esistenza con equilibrio e resilienza, senza perdere la nostra umanità.

Come un giardiniere che cura con amore sia le radici che i fiori di una pianta, così ciascuno di noi, coltivando le proprie emozioni in sintonia con la ragione, può far fiorire la migliore versione di sé – una versione in cui sentire e pensare danzano all'unisono, generando armonia dentro e attorno a noi. Quotidianamente, nel mio lavoro cerco di assumere questa prospettiva e, proprio come un giardiniere mi prendo cura di chi si fida e mi affida i suoi segreti, i suoi timori, le paure, i dubbi, gli

interrogativi e anche le piccole e grandi gioie, le peculiarità di cui va fiero e quelle meno. Lo faccio con passione, mettendomi in relazione empatica e umile con chi ho di fronte, spiegandogli come funzioniamo e come le nostre emozioni siano il forte collante di quel “grande magazzino” che chiamiamo inconscio.

Bibliografia

- Aristotele. *Etica Nicomachea*. A cura di C. Mazzarelli, Laterza.
- Barasch, A., Levine, E. E., Berman, J. Z. (2014). The Awe Experience: Reactions, Recollection, and Impact. *Journal of Consumer Research*.
- Damasio, A. R. (1994). *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi.
- Erickson, M. H. (1980). *Hypnotic Realities: The Induction of Clinical Hypnosis and Forms of Indirect Suggestion*. Irvington Publishers.
- Freud, S. (1900). *L'interpretazione dei sogni*. Bollati Boringhieri.
- Fromm, E. (1964). *L'arte di amare*. Mondadori.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva*. Rizzoli.
- Hadot, P. (1993). *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Einaudi.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Dovunque tu vada, ci sei già: Mindfulness e meditazione per ritrovare sé stessi*. TEA.
- Kant, I. (1785). *Fondazione della metafisica dei costumi*. Laterza.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3).
- Rogers, C. R. (1961). *Un modo di essere*. Giunti.
- Rossi E. L. (1993). *The Psychobiology of Mind-Body Healing*. W. W. Norton & Company.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.

HEALING EMOTIONS ABOUT SUICIDAL IDEATION THROUGH THE APPLICATION OF AYURVEDIC AND PSYCHOLOGICAL PRINCIPLES

Mauricio Arley Fonseca

Universidad de Costa Rica
mauricio.arleyfonseca@ucr.ac.cr

1. Introduction

Prevention is a key aspect of health care, but some conditions are signed as taboo and surrounded by silence, such as suicidal ideation. Considering that suicidal ideation comes before any suicide, it is relevant to conceive health as a holistic complex that incorporates many techniques for healing emotions, as it is understood in Ayurveda Medicine.

According to this oriental perspective, when there is a disease affecting the physical, sensorial, mental, or spiritual dimension, this illness has to be studied and treated for reestablishing balance in the *doshas*:

How, then, is health defined? Sushruta, the author of one of the two major Ayurvedic texts (the other was Charaka) defined it in this way: He whose *doshas* are in balance, whose appetite is good. The three *doshas* are held to operate throughout nature. In an ecosystem, Vata is expressed in the wind, and the motion of water currents; sunshine is the most obvious example of Pitta, and fire another; and Kapha is expressed in the solid structures of the system... A hurricane can be thought of as an imbalance of Vata, a blazing heatwave an imbalance of Pitta, and a flood or blizzard an imbalance of Kapha... For example, insomnia usually reflects an imbalance of Vata... heartburn and ulcers result from imbalanced Pitta (Sharma, Clark, 2012).

For analyzing health risks, the question now is: what is understood as “life”? The word “Ayurveda” contains this notion: Ayur (life) and Veda (knowledge). In fact, life is the summatory of ideological, religious, intercultural, and epistemic influences, among others.

Etymology of the Word Ayurveda

आयुषः वेद आयुर्वेदः (A. H. Su., 1:1, Arunadatta)

Veda means knowledge. Ayus means life. Therefore, Ayurveda means the knowledge and understanding of life...is a science of life. (Subhash, Deshpande, Chobhe, 2007).

Nowadays, it has been normalized to use allopathic medicine when some symptom emerges, but how conscious is a person about life as energy? The body (*Panchakarma*) can be detoxed and rebalanced with its functions through the use of herbals, breathing techniques, massages, physical exercise, transcendental meditation, mindfulness, etc.

For example, mindfulness is an expression of personal work, which requires commitment. Nevertheless, work, as result of movement, comes from a mathematical principle ($W = F \cdot \Delta X$). This formula states that a Work is done when a Force impacts an object, and it traces a Displacement (ΔX) in the direction where the Force was applied.

To set up a day of mindfulness, figure out a way to remind yourself at the moment of waking that this day is your day of mindfulness. While still lying in bed, begin slowly to follow your breath-slow, long, and conscious breaths. Then slowly rise from bed (instead of turning out all at once as usual), nourishing mindfulness by every motion. (Thich Nhat Hanh, 2008)

Life starts as energy. There is energy interchanged in the synapses during the biological processes. Also, the suicidal ideation can be understood as an energy expression. Considering these statements and according to the Thermodynamics' first law, it is possible that suicidal ideation could be transformed in wellbeing ideas: "We do not say that the presynaptic impulse was destroyed; it simply transformed itself into the postsynaptic impulse" Nader (2000). But transcending chaos into a new model of life requires daily work and guidance by a guru or a therapist (*θερῶν*, the charioteer).

Additionally, the notion of body, from a Vedic epistemology, is linked to the word "chakra", which connects to energy: "The literal meaning of chakra is wheel. It is an energy centre. There are also channels (*nadis*) for allowing energy to flow in the body" (Chaudhri, 2024). For understanding the chakra's function is more helpful to imagine an elastic wheel, because the elasticity allows the material to be deformed and then return to its original form, this as an example of the concept of resilience, but also, to preserve in a good condition the vital centres is fundamental for the movement.

There cannot be an ocean without waves. Every event touch life somewhere on its surface. It creates movement. Take all that comes with both your hands. Don't say that it is impossible or not possible for you. This thought of something not being possible means that you are resisting. This is making the storms stay for long periods. Stand there with your arms open. Say, whatever storms come, let them, I'm here. You grow out of them (Gurudev, 2022).

Physics has shown that the light travels like a wave. From this principle, life can be characterized as an energetic vibration, and this notion opens a new bridge which relates consciousness and healing: "It is the Prana that is manifesting as motion... The Prana is the vital force of every being" (Vivekananda, 2024). For example, when diseases arrive, it is necessary to review what was preceding in relation to losing control of Prana: "All the sickness and misery felt in the body will be perfectly controlled... Cases of healing from distance are perfectly true. The Prana can be transmitted to a very great distance... when the balance of Prana is disturbed, what we call disease is produced." (Vivekananda, 2024).

The possibility of healing in distance reveals that when life is conceived as sacred, all boundaries disappear: "When every action of yours becomes sacred, you have become one with the Divine... It is good to feel that some symbols, places, time and people are sacred, so that you are awake and alive" (Gurudev, 2023). This conception of life can be useful because when people get overwhelmed by difficulties, doubts arise, so, in those moments, walking through sacred places can help as protection, it gives hope that conflicts will pass over, with the alliance of the energy of the group (Sangha, in Buddhism).

When I have heard people in therapy, sometimes phrases like: "God has abandoned me" are tied to the sensation that suddenly life stopped. The play *Waiting for Godot* (1952), by Samuel Beckett, reflects this position: Vladimir and Estragon are suffering and starving, while they are waiting for Godot (the avatar of God, which will never arrive). At the end of this play, both characters stablish that they will commit suicide the next day in case Godot does not arrive; in fact, when the two characters affirm that they will move away, the last stage direction informs "They do not move" and the characters remain in these cycles of sadness as the willow tree of the play.

In contrast, Prana (manifested as motion) is an expression of enlightenment about the discovery of divinity that resides within, that the waiting has changed in action; vibration which moves from within is

relevant to put into action a new state of life. For example, Sadhguru points on the relevance of motion during the process of enlightenment: "...to walk the inner path to well-being" (2024) and then refers: "...people do not have enough to eat. This is not a Divine plan..." (2024).

Returning to the etymological sense of Ayurveda, knowledge of life means that the intervention in a health's global problem (suicide) requires an intercultural and long-lasting vision, so in this way it is more suitable to entangle with many other differences and appreciate those qualities to recreate new ecosystems. Stefa-Missagli et al. (2020) refer some conditions to analyze the suicide as a health problem: "presence of psychiatric morbidity and other psychological, social, cultural, geographic (latitude, longitude, altitude), climatic, dietary, genetic, economic, and relational aspects."

Through this interconnectedness, life rebirths, this is part of the theoretical proposition of quantum entanglement. However, the notion of chronological ages can be questioned: "¿Es posible que la infancia constituya una etapa existencial más allá de lo puramente cronológico? ¿De ser así, podríamos considerarnos como seres capaces de englobar todas las edades de manera simultánea?" (Isidori, 2024). This idea is manifested in the concept of "inner child", which signs that the childhood still influences the adult experience, and in some cases, the influences can create waves of suicidal ideation between two stages of life.

Einstein and his colleagues found that according to the math of quantum mechanics, if two objects interact and then widely separate, a subsequent measurement on one of those objects revealing one or another quality would have an instantaneous influence on the other object regardless of the distance between them (Greene, 2022, 5:11–5:35, <https://www.youtube.com/watch?v=ntxC5KMC4y0>).

In fact, in a universal project which works with emotional intelligence it is fundamental to bond different fields of knowledge; for example, Ayurveda, Psychology, Neurology, Physiology, Philosophy, Sports Education, Quantum Mechanism, Statistics, Politics: "Quantum physics has discovered that all of nature is deeply interconnected. From one end of the universe to the other, all protons and electrons are simply fluctuations in the unbounded, unified field of pure intelligence" (Sharma, Clark, 2012).

Another gaze into this notion of interconnectedness can be found in the Purushasya lokatulyatvam. Part of the knowledge of life is to

acknowledge the principles of nature (mountains, rivers, flowers, soils, animals) function as an inner web which reflects human body's qualities: "Purusha means human body and Loka means Nature. Tulyatvam means similarity. The human body and nature are compared under this principle. All principles in macro-cosm are present in micro-cosm" (Subhash, Deshpande, Chobhe, 2007).

Political intervention is fundamental to contributing to the expansion of a holistic version in therapies for wellbeing, preventing suicides. Dr. Tanuja Manoj Nesari exposed in her participation in the 8th International Ayurveda Congress that globalization of Ayurveda is relevant to achieve the goals of the World Health Organization (WHO), in the management of global health risks. This can be the difference between living joyfully or being doped for the rest of life.

2. Economic depression and emotional depression

The economic depression follows the economic crash; similarly, psychological studies have found these connections between depression and suicide (like a crash). For example, a person can have a good economic and social status, but they can suffer depression from another source.

The World Health Organization (WHO) highlights that suicide was the third cause of death in 2021 between people from 15 to 29 years old (WHO, 2024). Additionally, statistics show an increment in suicides in children and teenagers from 2000 to 2021.

Comparing the WHO database of the beginning of XXI century with the statistics from 2016 to 2020, it reveals that countries in Europe and the Western Pacific have been working in some health policies, but something has changed in countries from the Americas (<https://www.who.int/data/gho/data/themes/mental-health/suicide-rates>).

- Crude suicide rates in 2020 per 100 000 population, global value: 9.2 (Europe: 12.4, South-East Asia: 10.1, Americas: 9.9)
- Crude suicide rates in 2019 per 100 000 population, global value: 9.5 (Europe: 13.2, South-East Asia: 11, Americas: 9.7)
- Crude suicide rates in 2000 per 100 000 population, global value: 12.5 (Europe: 21.5, Western Pacific: 14.7, South-East Asia: 12.7).

All these suicide rates collected from previous years have also created interest in other research studies to predict suicidal behaviors: the University of Michigan's Survey of Consumers involves a forward-looking question about unemployment... Since the actual unemployment rate and beliefs and expectations about future unemployment have different information contents, the consumer sentiment index should display an incremental predictive power of the suicide rate in the USA (Collins et al., 2021).

But one big issue in these studies is related to the taboo linked to suicide. This is why it is more necessary to write papers, to participate in conferences and academic networks, going to communities, etc., to speak about what triggers people in our societies, so prevention can provide some lights over the silence of what our communities and governments have kept within.

Globally, the availability and quality of data on suicide and self-harm is poor. Only some 80 WHO Member States have good-quality vital registration data that can be used directly to estimate suicide rates. This problem of poor-quality mortality data is not unique to suicide, but given the stigma surrounding suicide – and the illegality of suicidal behavior in some countries – it is likely that under-reporting and misclassification are greater problems for suicide than for most other causes of death. (WHO, 2025, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>).

Mahfoud et al. (2011) have reported: “In Arab countries, data on attempted or completed suicide are unreliable due to underreporting caused by familial, religious and social taboo issues.” (Kassem, Hadadb, Hallitd, Kazoura, 2021).

González (2024) found that there are cases in the autonomic cities of Spain like Ceuta and Melilla, where they did not register any case of suicide during years because the cause of death was under a name different to suicide.

Other studies have evaluated the economic factor and its connection with suicide. One conclusion is that the economy is not always the stressor itself. In the study of Iglesias, Sáiz, Burón, et al. (2017), the research evidences a relation between unemployment and suicide during periods in a region with economic stability, but it does not happen the same when, for example, a whole country is immersed in an economic crash.

There are impacts on society which reveals how a poor management of an old political discourse, during the Wall Street Crash in 1929 (pre-

sented in the words of Andrew Mellon, Treasury Secretary of United States, 1921–1932) can affect a future society, and connects two periods of economic crisis (2008-2009): “Liquidate labor, liquidate stocks, liquidate real estate... Mellon may or may not have told Herbert Hoover in the early years of the Great Depression. “It will purge the rottenness out of the system.” (Fox, 2013). This is the same logic of some men, with many economic responsibilities, who decided to “liquidate themselves” after a financial crisis in their families. Thereby, the political structure is like a mirror for many men, who act as a reflection or the patriarchal mirror. In other words, many citizens are symptoms of their governments.

González (2024) demonstrated that there was not a significant change of the suicide rates during the economic crash in Spain in 2008 (data 2002-2012), but there was a notable difference in suicide rates during the COVID-19 pandemic in 2020 (in comparison to 2021 and 2022). Other studies consider that there was a remarkable change during this crisis in Spain: Raventós (2012) observed that during 2005, there were 2227 suicides, but in 2008, this number increased to 3453, while in 2009, the cipher arrived to 3429.

In one systematic review of 16 research studies by Pérez (2015), it shows that during the economic crisis in 2008 in Greece, Spain, Ireland, Portugal and Cyprus: “it was observed an increase in suicides related with the economic crisis... All the articles, except one, concluded the existence of a deterioration of mental health” (Pérez, 2015). In one specific study in Greece, the suicide rates increased 27.2% between 2008-2011 (Kontaxakis et al., in Pérez, 2015), and a factor per gender showed that there were more cases in males between 50-54 years old.

In another latitude, in Argentina, Santoro (2020) found that between 2001 and 2003 the suicide rates increased; these years are linked to the financial crisis of 2001 and the strong decisions taken by the Government; also, suicide rates increased from 1997 to 2018, but in this same period, other intentional deaths decreased.

Previously, we have commented about the importance of sacred places. Gurudev (2023) sees a relation between the places that are sacred and the sensation of feeling alive. But what happens is that the materialistic world, surrounded by the “American Dream” of making money, can become a nightmare; for example, the Gold Fever in 1848 in California (Francaviglia, 1996).

The Wall Street Crash (1929) was the scenario of some people who jumped from this building to commit suicide during and after the eco-

nomical crash. In fact, the movie “Men in Black 3” (2012) represents one scene about it. In both examples, the election of the place implies a message for society. In fact, during 1930, out of six causes of death, just suicide increased during the Great Depression (Tapia, Diez, Portes, 2004).

In her account in Instagram, Cheslie Kryst wrote “May this day bring you rest and peace” and hours later, on the 30 of January of 2022, the ex-Miss Universe for United States of 2019, jumped from her apartment in Manhattan: “...news headlines focused on the incongruity of suicide by someone who was so dazzling and successful.” (Stewart, 2022, *The New York Times*).

Another notorious example related to international markets is the “Black Monday” (“Black Tuesday” or “Black Friday”, etc.), which is a: “...collective memory shifted later finance-related suicides back in time to the remembered hysteria of the Crash [of 1929]” (Lowenthal, 1987, *The Washington Post*). Following this statement, Capitalism has established a capital punishment for society: Consume or you will be consumed. This reminds us of what is said in academics fields: “Publish or perish”.

In conclusion, to mention all these examples it is important to accept that our societies are bound to international markets that pressure until exhaustion. Creating a balance between production and practices for well-being is what distinguishes the healthy and unhealthy lifestyles. If this is not observed, the consequences will be reflected in bad health conditions, like vascular or respiratory problems associated with stress:

The fact that population health tends to evolve better in recessions than in expansions. Existing data supports several of these mechanisms. Economic expansions have been linked to increases in smoking and alcohol consumption (3, 28,29), reductions in sleep (31), and increases in work stress related to overtime and faster and more strenuous labor (3), all of which are associated with adverse health (Tapia, Diez, Portes, 2004).

3. Continuing bonds after a suicide

Jahn and Spencer-Thomas (2014) have recognized a continuing bond between mourners with the deceased who committed suicide (Čepulienė, Pučinskaitė, 2023), and this connection is through dreams, historically considered as a path of spiritual communication. In contrast, Freud (2004) noticed that, as a general rule, mourners did not

dream with the deceased during the time the grief is taking the full attention, and this physiological reaction can guide us to understand why some people feel bad if they do not dream with the deceased, after they realize that other members of the family dreamed with it.

Grieving after a life partner's (spouse's or romantic partner's) suicide is a lengthy, painful, and complex process. Individuals who have experienced a partner's suicide feel fear for other family members, guilt for not having noticed the signs of suicide risk in their loved one's behavior, anger towards the deceased, mood fluctuations, suicidal thoughts, disbelief...difficulties arise in creating one's identity without the loved one (Čepulienė, Pučinskaitė, 2023).

These bonds of communication also could affect the psychological conditions:

In a cross-cultural study involving 5,512 participants from China, India, and the United States, McClintock, Lau, and Miller (2016) observed that the dimensions high awareness of unifying interconnectedness, high experience of love, and altruism were inversely correlated with the risk of depression and suicidal ideation. (Stefa-Missagli et al., 2020).

In summary, the dead must be accepted as it is: no one else is going to bring back what a person had with the deceased, but the representation of the loss can be expanded like the perfume of someone who passes by. This idea relates to the etymological notion of spirit: something that emits an odor, and this can have a healing effect: "...a wide range of aromas -usually floral or herbal essences- precisely calibrated to pacify specific subdoshas or doshas" (Sharma, Clark, 2012: 295). And, as aromas excite the limbic area, it activates responses that, in appropriate conditions, can deliver emotions which articulate epigenetic transformation in the body (Arley, 2023).

4. Passion and Dead

The lotus growing from the mud is a metaphor for happiness created from suffering. For example, Taj Mahal is visited for thousands of people every month and it was created from the suffering of the emperor Shah Jahan (1592-1666) for the dead of his wife Mumtaz Mahal (1593-1631). The magnificent walls of the white domed marble mausoleum are full of marvel lotus and geometrical figures, which correspond

to the notion of a sacred place, as an intercultural relation between Muslims and Hindu.

In medieval texts, it is extended the connection between the passion of lovers with a tragic dead, but also, if we analyze mystical texts, it is remarkable that the prayer dissolves itself into the vast God's essence in a private place (such like the moments when Shah Jahan was with the dead body of Mumtaz Mahal in the mausoleum).

Santa Teresa de Jesús expresses the joy of feeling God in her; this divine meeting is described in joyful, mystical, and erotic verses: "I could not possibly doubt that He was within me or that I was wholly engulfed in Him" (2019), "these souls desire always to think about him and love him" (2019).

Another motif is a deadly fight accepted because the final meeting is with God. These conditions are presented in *La Razón de amor con los demuestos del agua y del vino* by Gonzalo of Berceo, and *Legend of Cosroes and Širīn* by Neẓāmī.

Eremíeva (2007) remarks that, in Berceo's text, heretic people desired to reach the "endura", considered as a mystical suicide. In this context, "endura" is an Occitan word, it means "fasting", and it is related to the Latin word "occido": to suicide (Vox, 1960).

Another consideration is about love, which is one of the extended qualities of God in many religions. In medieval texts, it is notorious the comparison between the love for God or the love between lovers. Hosseingholi (2023) considers that the text *The Ring of the Dove* by Ibn Arabi, marks a bond between human love and divine love. This book was written after Ibn Arabi had to flee from Cordoba, because of the city's destruction by Berbers. After Nebot read the prologue, he remembered the historical event (related to the Berbers) and got to the conclusion that literature had a function of giving support to the suffering: "la creación literaria suele ser a menudo lenitivo para el corazón lacerado por la amargura y el dolor" (Nebot, 2016).

Dante also suffered a similar condition (as the Ibn Arabi's fleeing) during his exile (1302), which is related to *The Divine Comedy* (1308), because in these circumstances, Dante started to write it, knowing that his family was in risk of death for political motifs.

Returning to Hosseingholi (2023), for both women (Širīn and Melibea), the dead is not more than a soft awakening of a bad dream without their lovers: "En el funeral de Cosroes, esta vela que ilumina el mundo / Afortunada sea Širīn por este dulce sueño. Así se ha de morir

por amor / Así ha de entregarse el alma a los bienamados (Neẓāmī, 2014).

To fall in love, to fall asleep, to fall from a tower, these phrases are expressed in the acting out of Melibea, when she throws herself from the tower after Calisto's death (Act XV, *La Celestina*). In synthesis, in both cases, Šīrīn and Melibea, it can be read the idea of Ibn Hazm: "el que se enamora y muere, muere mártir" (2016).

In contrast, when the loyalty between a warrior and its sovereign is questioned, a worthy death is part of the *ars moriendi*, like it happens in the Japanese literature:

Le bushidô naît donc à la fin de l' époque médiévale. Une autre oeuvre fortement influencée par l'héritage du bushidô est le Hagakure (rédigé entre 1710 et 1719) de Yamamoto Tsunetomo (1659-1719). Il s'agit d'une oeuvre qui décrit la passion amoureuse éprouvée pour son suzerain par Yamamoto Tsunetomo, un guerrier qui vécut à une époque où il était impossible de participer au moindre combat. Il décrit aussi son sens extrême de la loyauté, son attirance pour la mort (Shin'ichi and Souyri, 2017).

5. Nourishing happiness from suffering

The next words were pronounced in the *Art of Suffering Retreat* by Thich Nhat Hanh:

How to recognize the pain in you, how to calm down the pain in you... There is a deep connection between suffering and happiness... Suffering plays an important role in creating happiness. It is like the role of the mud in creating the lotus flower. Without the mud you cannot create lotus flowers. The same thing is to with suffering and happiness, you need to suffer... as raw materials, in order to create happiness. We know that there is enough suffering already there. We don't have to create more (Nhat Hanh, 2013, 14' 57''-16' 02'',

<https://www.youtube.com/watch?v=djX8WkKbPf8&t=983s>).

A constant suffering could impulse a person to experience suicidal ideation, and if this mechanism does not change, but increases intrusive thoughts, plus addictions, depression, and lack of physical exercise and nutritional habits, all this can take a person to commit suicide. But, as the monk Thich Nhat Hanh said: *it is possible that happiness emerges from the mud of suffering*. The big challenge is how to use suffering as mud to

flourish happiness. This association between mud and flourish is related to sacred figures. Lakshmi (like Vishnu) possesses a lotus in her hand:

Lakshmi is usually depicted on a lotus, and when seen upside down the heart has the form of a lotus... The lotus in one hand indicates His mastery (Vishnu) over all the basal structures of the brain, which together form a lotus-like arrangement. The basal structures are responsible for the coordination of all movements (Nader, 2000).

In *Vetalapañcavimsatika (Tales of the Vampire, s.XII)*, Padmavati suffered the exile from the kingdom of Pratapamukuta, and at the same time, Vajramukuta, the king's son, fell in love with her. Buddhisharira, the minister's son, helped Vajramukuta to gain the love of Padmavati, but with the cost of the life of Padmavati's parents, who suffered deeply because of the exile of their daughter. After this death, the tale mentions that Padmavati was tempted by suicide, but her intuition revealed her that some injustice happened to her, and she needed it to find it out, so this intriguing question was a life motor to move her for a new life (Anonymous, 1963).

If we accept the suffering like clouds moving in the air, and we maintain the clarity of looking at the vast sky, it is possible to arrange new emotional states, to rebalance life:

It is the same thing with asanas. If you are not used to sitting cross-legged, your joints become very stiff after some time. You cannot do it at all! Start sitting cross-legged gradually- not for hours at a time. A certain amount of discipline is essential for the body (Gurudev, 2022).

Suffering is like a box where many emotions remain (anxiety, anger, fear...), mixing each other. Of course, it is possible to establish a new arrangement, like a lotus growing from the mud, but with a strong and flexible base built in resilience.

Many people with long histories of meditation and yoga still find that negative emotions— depression, frustration, loneliness, anxiety, worry, and lack of contentment keep them from enjoying life to the fullest. Even after years of meditation, a change in health, a relationship, or a job can trigger negative emotions.

Meditation is like the water a plant needs to grow. However, if the soil is not fertile and has rocks that are hindering the plant's growth, applying the proper fertilizers and irrigation techniques can help it grow faster. Negative

emotional patterns are like rocks in the soil that hinder spiritual development. We need the proper tools to remove the blocks so we can grow (Lee Sheng, 2017).

It is like gymnastics; if someone tries to jump in circles in the air, it will need a lot of practice to understand how to fall, preventing any injury. Jumping for a new level could show that this aspiration sometimes becomes a rock that requires to be pushed over and over in a mountain, like Sisyphus in the Greek myth, and no matter how many efforts a person does, the rock will fall again. And, in these cases, it is necessary to set a new methodology for walking through life, creating new models of wellbeing.

The current times require health specialists to take care of themselves; this is a vital condition to help other people. If this is not analyzed with great attention, the grief for exhaustion of Maimonides (1135-1204) will be repeated as an echo: after he finished his work in the palace of the Sultan in El Cairo, he found many other people waiting for his medical attention, and finally he could not even speak because of the weakness that invaded all his body. In conclusion, to practice the cure with others requires emotional intelligence to heal the self, reconnecting with the balance within.

References

- Anonymous. (1980). *Cuentos del vampiro*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Arley M. (2023). Mindfulness and epigenetics as factors of human health transformation. *International Journal of Ayurveda Research.*, Vol.4, issue 2, April-June, DOI: 10.4103/ijar.ijar_47_23
- Čepulienė A., Pučinskaitė B. (2023). Spirituality-Related Experiences of Continuing Bonds after a Life Partner's Suicide. *Religions*, v. 14, n. 12, p. 1450, DOI 10.3390/rel14121450.
- Chaudhri R. (2024). *The Shiva Sutras*. India: Fingerprint Publishing.
- Collins A., Cox A., Kyzis R., Haynes F., Machin S., Sampson B. (2021). Suicide, sentiment and crisis, *The Social Science Journal*, Vol.58, No.2, DOI: 10.1016/j.soscij.2019.04.001
- Emerieva N. (2007). *La Razón feyta d'amor* de Lupus de Moros como el *canticum amatorium* hispánico. Tesis doctoral. Facultad de Filología. Universidad Nacional Estatal a Distancia.

- Fox J. (2013). Why We Didn't Learn Enough From the Financial Crisis, *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2013/09/why-we-didnt-learn-enough-from-the-financial-crisis>
- Francaviglia R. (1996). Review of *The Gold Rush*, by S. Boettcher. *The Journal of American History*, 83(3), 1118–1119. <https://doi.org/10.2307/2945811>
- Freud S. (2004). La interpretación de los sueños (1900), *Obras completas*, vol. IV. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González M. (2024). *Diferencias en casos de suicidio durante la crisis económica de 2008 y la pandemia por COVID-19: análisis estadístico a partir de base de datos del INE*. Universidad Europea de Canarias.
- Greene B. (2022). *Einstein and the Quantum: Entanglement and Emergence*, World Science Festival, <https://www.youtube.com/watch?v=ntxC5KMC4y0>.
- Gurudev Sri Sri Ravi Shankar. (2022). *Ashtavakra Gita: the most unique conversation ever*. 2nd edition. India: Sri Sri Publications Trust.
- Gurudev Sri Sri Ravi Shankar. (2023). *An Intimate Note to the Sincere Seeker*. 2nd edition. India: Sri Sri Publications Trust.
- Hosseingholi F. (2023). *El secreto tesoro del espíritu en la Leyenda de Cosroes y Šīrīn y La Celestina: El amor como nexo de unión entre la cultura oriental y la occidental*. Programa de Doctorado en “Estudios hispánicos, Lengua, Literatura, Historia y Pensamiento”. Universidad Autónoma de Madrid.
- Iglesias C., et al. (2017). Suicidio, desempleo y recesión económica en España, *Revista de Psiquiatría y salud mental*, Vol.10, No.2. Sociedad Española de Psiquiatría Biológica.
- Isidori E. (2024). Infancia, tiempo y salud: un enfoque hermenéutico. Soto-Sánchez, De la Fuente, Valverde (editores). *Razones y sinrazones de la mente y del cuerpo*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Kassem M., Haddadb Ch., Hallitd S., Kazoura F. (2021). Impact of spirituality and religiosity on suicidal risk among a sample of lebanese psychiatric in-patients. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 336–343, DOI 10.1080/13651501.2020.1787453.
- Lee D. (2017). *Master your emotions - transform your life: a practical guide to conscious transformation, emotional well-being and spiritual growth*. Lulu.
- Nader T. (2000). *Human Physiology. Expression of Veda and the Vedic Literature*. Maharishi Vedic University.

- Nebot N. (2002). *El collar de la paloma: libro del siglo XI sobre el amor hispano-árabe*. En Actas XVII, Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Murcia.
- Raventós S. (2012). Los causantes y algunos gestores políticos de la crisis son en buena parte responsables de los suicidios derivados de la misma”, entrevista, *Sin Permiso*, República y socialismo, también para el siglo XXI, 3 de junio, <https://www.sinpermiso.info/textos/los-causantes-y-algunos-gestores-politicos-de-la-crisis-son-en-buena-parte-responsables-de-los>
- Sadhguru. (2024). *Enlightenment. A New Beginning*. Penguin Random House India.
- Santa Teresa de Jesús. (2019). *Libro de la vida*. Madrid: Penguin Clásicos.
- Santoro A. (2020). Recálculo de las tendencias de mortalidad por accidentes, suicidios y homicidios en Argentina, 1997-2018, *Revista Panamericana de Salud Pública*, vol. 40, <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.74>
- Sharma H., Clark C. (2012). *Ayurvedic Healing. Contemporary Maharishi Ayurveda Medicine and Science*. 2nd. Ed. Singing Dragon.
- Shin'ichi S., Souyri P. (2017). *Samourais. Du dit des heike à l' invention du bushidó*. Arkhe.
- Stewart D. (2022). The Dazzling Life and Shocking Death of Cheslie Kryst, *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/09/27/nyregion/cheslie-kryst-mental-health.html>
- Subhash R., Deshpande R., Chobhe S. (2007). *A Text Book of Sharira-kriya Vijnan*. Part 1. Chaukhamba Sanskrit Pratishthan.
- Pérez M. (2015). *El efecto de la crisis económica en los suicidios: una revisión sistemática*. Trabajo de fin de grado. Escuela Universitaria de Enfermería de Leioa, Universidad del País Vasco.
- Stefa-Missagli, et al. (2020). Influence of Spiritual Dimensions on Suicide Risk: The Role of Regional Differences, *Archives of Suicide Research*, 24:4, 534-553, DOI: 10.1080/13811118.2019.1639571
- Tapia J., Diez A, Portes A. (2009). Life and Death during the Great Depression. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(41), 17290–17295. <http://www.jstor.org/stable/40485181>
- Thich Nhat Hanh. (2008). *The Miracle of Mindfulness. A Manual on Meditation*. London: Ebury Publishing.

Vivekananda S. (2024). *The Complete Book of Yoga*. India: Fingerprint Publishing.

Vox. (1960). *Diccionario Vox latino-español*. Barcelona. Ediciones Spes.

World Health Organization. (2024). *Suicide*.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DEPORTE: FRENTE AL DESAFÍO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Antonio Sánchez Pato

Universidad Internacional de La Rioja, Universidad de La Coruña
antonio.sanchez.pato@unir.net

1. Introducción

Cumplido el primer cuarto del siglo XXI del tercer milenio de nuestra era, la inteligencia humana (IH) sigue ocupando buena parte del espacio dedicado a esclarecer la diferencia entre el hombre y el resto de los seres vivos que habitan nuestro planeta. Cuando no, en el empeño por descubrir inteligencia (vida inteligente) en otros planetas.

Sin embargo, la evolución humana ha tomado el camino de complementar, cuando no “sustituir” aquella por la inteligencia artificial (IA). Lo que a primera vista parece un contrasentido: si la inteligencia es lo más natural, característico y distintivo del ser humano, ¿cómo es posible que la evolución de la IH nos esté llevando hacia una suerte de nueva inteligencia, esta vez, artificial? Acaso, ¿se trata de un paso intermedio hacia la fusión de ambas inteligencias, la natural -humana- y la artificial -informática- en una nueva naturaleza, mezcla, combinación o superación de lo humano y lo tecnológico en un cibernético -unión permanente entre su cerebro y la cibernética?

Esta evolución parece transitar por la senda de la ciencia ficción, lo que no parece muy propio de un ensayo académico como el que nos ocupa. Pero hace pocos años, la propia IA parecía ciencia-ficción (otro contrasentido que daría para otro ensayo: “ciencia” y “ficción”); hoy, la IA, es una realidad que nos da vértigo.

En este ensayo vamos a recorrer el camino de la IH en esa evolución desde lo natural a lo artificial para proponer un nuevo enfoque, algo más conservador, de los valores humanos que encuentra su manifestación y correlato en una de las inteligencias humanas que no ha perdido actualidad ni validez, sino al contrario, que se hace más necesaria hoy, como una suerte de reservorio, de garantía de “humanidad” frente al artificio, como es la inteligencia emocional (IE), y cómo ésta se manifiesta, concretiza y toma forma en el deporte.

Porque el deporte, fenómeno protagonista del siglo XX y del XXI, también corre el riesgo de convertirse en otra cosa, fruto del desarrollo de la técnica y la tecnología, sobre el cual ya Heidegger (1977) nos ponía sobre aviso. Si somos capaces de normalizar un deporte con valores -humanos- a pesar de la presencia e injerencia de las nuevas tecnologías y la IA, habrá esperanza para todas aquellas actividades propiamente humanas que dotan de sentido nuestras vidas.

El desafío es grande, no sólo en el deporte, sino también en la educación, la salud, la justicia, las comunicaciones y demás espacios de socialización.

2. Inteligencia

El estudio de la IH ha pasado de ser una cuestión filosófica para convertirse en una disciplina científica, con un enfoque multidisciplinar, una de las áreas más fascinantes de la psicología, la neurociencia y la filosofía. A lo largo de los siglos, se ha comprendido que la inteligencia es un fenómeno complejo, con muchos aspectos y múltiples aristas, y aún continúa siendo un área de intenso debate y descubrimiento.

Desde la antigua Grecia, filósofos como Platón y Aristóteles, reflexionaban sobre la naturaleza de la mente humana, el razonamiento y la inteligencia. Platón, por ejemplo, sostenía que la razón era lo que distinguía a los seres humanos de los demás animales, mientras que Aristóteles se centraba más en los procesos de pensamiento y la lógica. En todo caso, la razón se erigió como la herramienta más potente de la IH.

Durante el Renacimiento, la visión de la mente humana comenzó a volverse más científica. Descartes, con su propuesta dualista (mente-cuerpo) y Locke, con su concepto de mente como "tabula rasa", (la mente humana nace sin conocimiento innato), comenzaron a influir en el pensamiento moderno sobre la inteligencia.

Ya en el Siglo XIX, con el desarrollo de la Psicología Experimental, Francis Galton (1869), uno de los pioneros del estudio de la inteligencia, publicó *Hereditary Genius*, sugiriendo que la inteligencia tenía un componente hereditario. E intentó medir la inteligencia a través de pruebas de tiempo de reacción y otras métricas. A finales del siglo y principios del XX, Alfred Binet y Théodore Simon (1905), desarrollaron el primer test de inteligencia para niños (escala de Binet-Simon), para identificar a los niños que necesitarían educación especial (base de los futuros test de Cociente Intelectual -CI).

Durante el pasado siglo, se produjo el desarrollo de la Psicometría y de las Teorías Cognitivas. Charles Spearman (1904) introdujo la Teoría del factor general de inteligencia o "g", sosteniendo que existía una capacidad mental general que influía en el rendimiento en varias tareas cognitivas. Ello propició el desarrollo de la psicometría, la ciencia que se ocupa de la medición de la inteligencia. Más tarde, Lewis Terman (1916) adaptó el test de Binet para crear la conocida Escala de Inteligencia de Stanford-Binet, muy influyente en el estudio de la inteligencia. Posteriormente, David Wechsler (1939) desarrolló el Wechsler-Bellevue Intelligence Scale, importante contribución para la medición de la inteligencia.

A partir de ahí, surgieron teorías generales sobre la inteligencia, como la famosa Teoría de las inteligencias múltiples, de Howard Gardner (1983), postulando que la inteligencia no es un único constructo, sino que hay diferentes tipos de inteligencia (lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista, etc.). Otro teórico, Robert Sternberg (1985), desarrolló la Teoría Triárquica, dividiendo la inteligencia en tres tipos: analítica, creativa y práctica, con lo que superaba la visión tradicional de que solo existía una medida de las habilidades cognitivas.

Unos años más tarde, Daniel Goleman (1995) desarrolló el concepto de Inteligencia Emocional, destacando la importancia de la capacidad para reconocer y manejar las emociones en el éxito personal y profesional, y sobre el cual volveremos más adelante.

Ya en las últimas décadas, surge la neurociencia cognitiva (Michael Gazzaniga, 1980), que ha permitido avanzar en el estudio de la IH desde una perspectiva biológica. Las tecnologías de imágenes cerebrales, como la resonancia magnética funcional (Seiji Ogawa et al., 1990), han permitido observar cómo se activan diferentes áreas del cerebro durante tareas cognitivas.

En la actualidad, el estudio de la inteligencia ha evolucionado con la neurociencia y la IA. Las imágenes cerebrales han permitido entender qué regiones del cerebro están involucradas en el razonamiento y la resolución de problemas. Además, el desarrollo de inteligencias artificiales ha abierto nuevos debates sobre los límites de la IH frente a la tecnología; produciéndose una comparación constante entre la IH y IA. En ese sentido, modelos de IA como el aprendizaje profundo, tratan de imitar algunos aspectos de la IH; el debate sobre si una máquina puede alcanzar o superar la IH sigue siendo un tema central en la filosofía, la ciencia cognitiva y la informática.

3. Inteligencia humana vs. animal

Empecemos por el principio. La diferencia fundamental, en términos de inteligencia, se estable históricamente entre el hombre y el resto de los primates superiores (humanos, simios y monos), con el consabido predominio la IH, y con todo lo que ello ha implicado a lo largo de la historia de la humanidad.

La IH encuentra su manifestación o aplicación más inmediata en el conocimiento del mundo, hasta el punto de convertir (evolucionar, diría Darwin -1871) a un mono en un hombre, cuya diferencia radica básicamente en la capacidad de razonamiento, el lenguaje, la cultura y la resolución de problemas, en los siguiente términos (OpenAi, 2023):

a) Los humanos tenemos habilidades cognitivas superiores a las de los primates (Dehaene, 2009; 2014); esto es: la capacidad de pensamiento abstracto, reflexionar sobre conceptos como el tiempo, el futuro, la moral y la filosofía, así como planificar a largo plazo. Los monos, aunque pueden resolver problemas y mostrar signos de inteligencia, incluso ciertas habilidades cognitivas avanzadas para manipular y entender relaciones sociales (Byrne y Whiten, 1988), su pensamiento es más concreto y orientado a la supervivencia inmediata.

b) Los humanos, tenemos un lenguaje altamente desarrollado con reglas gramaticales complejas y la capacidad de expresar ideas abstractas, emociones y conocimientos de manera escrita y oral, lo que facilita la cooperación y la transmisión cultural (Tomasello, 1999; 2014). Los monos, aunque se comunican mediante símbolos (Savage-Rumbaugh & Lewin, 1993), sonidos, gestos y expresiones faciales, y pueden aprender a usar signos o símbolos básicos, su "lenguaje" carece de sintaxis y gramática compleja.

c) Los humanos, transmitimos conocimientos y valores a través de la educación formal, el arte, la ciencia y la escritura, lo que hace que nuestra cultura evolucione constantemente, debido al crecimiento del cerebro humano por la necesidad de gestionar relaciones sociales complejas (Dunbar, 1992). Los monos, aprenden por imitación y observación, pero su transmisión cultural es limitada (Goodall, 1960) y no alcanza la complejidad de la cultura humana.

d) Los humanos, somos plenamente conscientes de nosotros mismos, podemos analizar nuestras propias emociones y desarrollar una identidad compleja, así como experimentar dilemas morales. Algunos primates muestran signos de autoconciencia (como reconocerse en un

espejo), incluso cierta empatía y cooperación (de Waal, 2005; 2016), pero no alcanzan el nivel de introspección y reflexión humana.

e) Por último, los humanos hemos desarrollado la ciencia, la tecnología y la capacidad de modificar nuestro entorno de manera significativa. Los monos son ingeniosos en la resolución de problemas simples (Köhler, 1917), pero no muestran evidencia de pensamiento científico o innovación compleja.

Todas estas capacidades han permitido a los humanos construir sociedades, crear arte y desarrollar la ciencia, diferenciándolos significativamente del resto de los primates.

Y si generalizamos la comparación, incluyendo a todos los animales en general, es la IH la que nos permite, a través de la autoconciencia reflexiva y la libertad (Berlin, 1969), no sólo saber de nuestra existencia, sino también intuir y conocer tanto nuestros límites como nuestras capacidades. Porque la característica más distintiva y discriminatoria entre el ser humano y el resto de los seres vivos es precisamente nuestra capacidad para el pensamiento abstracto y la reflexión consciente.

Lo cual nos permite: a) Reflexionar sobre nuestra propia existencia: pensar sobre nuestro propio ser, nuestros propósitos, nuestra mortalidad y sobre la naturaleza del universo; b) Crear y utilizar lenguaje simbólico: permitiéndonos expresar pensamientos abstractos, transmitir ideas complejas, escribir historias, filosofar, enseñar y generar conocimiento acumulado a través de generaciones; c) Innovar y modificar el entorno: no solo nos adaptamos al entorno, sino que lo transformamos de manera significativa, desarrollando una tecnología avanzada y creando herramientas que nos permiten modificar el mundo a gran escala, desde la agricultura hasta la ingeniería y los viajes espaciales; d) Desarrollar culturas y transmitir conocimiento: la capacidad de crear tradiciones, arte, sistemas de gobierno, religión y conocimiento científico, y transmitirlos a través de generaciones.

4. Deporte humano vs. Juego animal

Llevadas a otro orden de cosas, son precisamente algunas de estas características diferenciales del ser humano frente al resto de seres vivos, las que nos permiten afirmar que sólo el ser humano es capaz de hacer deporte, a diferencia de los animales (cuyo universo lúdico es el del juego), que son incapaces de resignificar sus actividades lúdicas desde una perspectiva deportiva, la cual, además, en el caso de los humanos, evoluciona a lo largo de la historia.

Así es que los rasgos de la psicología animal en general pueden ser explicados con ayuda de la biología evolutiva, pero la emergencia de la subjetividad humana se resiste a ese tipo de explicación. Con ‘subjetividad’ nos referimos a los rasgos específicamente humanos de la mente: aquellos procesos relacionados con la autoconciencia reflexiva y con la libertad, los procesos que constituyen el fundamento objetivo de los términos clásicos ‘alma’ o ‘espíritu’ (Sánchez-Pato, 2012). Carl Diem (1966) describió perfectamente el valor del deporte para el ser humano y el punto en que se diferencia del juego animal:

El juego es un medio empleado por la Naturaleza para preparar a los seres vivos para su vida. El animal y el hombre juegan. El animal cesa de jugar cuando ya se ha desarrollado; en el hombre, el impulso del juego continúa, pero modificando su forma. (...) A partir de cierta edad adquiere un contenido espiritual. (p. 7)

Los anhelos superiores del hombre lo llevan hacia una incesante y vital búsqueda, de la que el deporte constituye un medio básico. En este sentido, Diem (1966, p. 7) nos dice que para el hombre “el juego es el medio de completarse a sí mismo, es decir, de perfeccionarse corporal, espiritual y humanamente”.

Esto es, las diferencias profundas entre el ser humano y el ser animal, se extienden y propagan a todas sus actividades, incluyendo las lúdicas como el juego. Es por ello que el juego adquiere, en el caso de los humanos, una dimensión social y cultural más compleja, acorde con la trascendencia de sus actos y usos culturales. De hecho, aunque el juego es común en ambas especies, y puede ser definido como una actividad repetitiva, voluntaria, realizada en contextos de seguridad y sin un objetivo inmediato (Burghardt, 2005), en los humanos alcanza un nivel de complejidad, creatividad y significado social mucho mayor, adquiriendo una dimensión cultural y simbólica mucho más rica, que se concreta en:

a) su Finalidad y Complejidad, en los animales el juego suele estar relacionado con el aprendizaje de habilidades esenciales para la supervivencia, como la caza, lucha o socialización (Groos, 1989; 1901); mientras en nosotros tiene además propósitos abstractos (creatividad, exploración de roles sociales o el entretenimiento), es una actividad fundamental en nuestra cultura, formando la base de la civilización, influyendo en la guerra, el arte, la religión y el derecho. (Huizinga, 1938);

b) el uso de la Imaginación y la Simbología, los animales juegan con objetos y con otros individuos, pero no muestran signos claros de

juego simbólico o imaginativo; mientras nosotros, desde pequeños, podemos jugar "a ser" algo que no somos, lo que indica el uso de la imaginación y la abstracción, lo que juega un papel fundamental en el aprendizaje y la construcción del conocimiento (Piaget, 1951), al tiempo que nos permite interiorizar normas sociales y desarrollar habilidades cognitivas avanzadas (Vygotsky, 1933/1977);

c) las Reglas y Estructuras, los juegos animales tienen reglas implícitas basados en la comunicación corporal (señales de juego, posturas, ladridos suaves, etc.); mientras nuestros juegos crean y siguen reglas complejas (como ocurre con los deportes o los juegos de mesa), pudiendo modificar las normas para hacer el juego más justo o interesante;

d) la Cultura y Evolución del juego, en los animales es principalmente instintiva y no cambia mucho de una generación a otra; mientras el juego en los humanos es crucial para el desarrollo social y cultural de los niños (Vygotsky, 1933/77), evoluciona con la sociedad, transmitimos tradiciones lúdicas y desarrollamos continuamente nuevos tipos de juegos (videojuegos o eSport, deportes modernos, juegos de rol, etc.).

Precisamente esta última característica es fundamental para entender la evolución del juego y el deporte humano a la par del desarrollo científico y tecnológico humano. Pensemos que el deporte se ha ido beneficiando y haciéndose más complejo a la par de los avances científicos y de los desarrollos tecnológicos, y los ha ido incorporando para la mejora de las marcas y la progresión del rendimiento. A esta última cuestión, le hemos dedicado un libro monográfico titulado Evolución de la teoría del entrenamiento y de los modelos de periodización en el deporte desde su origen a la actualidad (García-Manso, Sánchez Pato y García-Roca, 2024), analizando profusamente cómo los avances científicos, médicos, fisiológicos, biomecánicos, etc., han sido determinantes a lo largo de la historia para mejorar el rendimiento humano-deportivo; al tiempo que los nuevos materiales, técnicas y métodos han revolucionado todas y cada una de las disciplinas, cuando no han generado otras nuevas, como ha ocurrido con los deportes electrónicos.

En particular, la aparición de los eSport, o deportes electrónicos, ha supuesto una auténtica revolución en los hábitos de ocio y tiempo libre de buena parte de la población mundial. Hasta el punto de poner en duda la propia naturaleza o definición del deporte. Y aunque consideramos a los eSport deportes (Sánchez-Pato y Remillard, 2018),

no es una cuestión exenta de polémica, como lo es considerar la IA una forma de inteligencia y no una simple herramienta.

Los mismos retos que afrontamos con la IA en el deporte (sistemas inteligentes de arbitraje, control del entrenamiento mediante Apps, toma de decisiones en función de “big data”, estadísticas, etc.) son patentes en el resto de las actividades de la vida, y su evolución, impacto y retos van de la mano. Por ello, una vez más, el deporte se convierte en un laboratorio social (Elias, 1939/2001), donde ensayar los cambios que acaecen generados por las revoluciones industriales, tecnológicas, de las comunicaciones, etc., que van surgiendo de forma periódica a lo largo de la historia.

5. Inteligencia artificial: avance y retroceso

La IH no se ha conformado con la potencia cognoscitiva que le es característica y que lo ha posicionado en lo alto de la pirámide evolutiva. Con el avance de la psicología cognitiva, y los modelos de aprendizaje imitativos del pensamiento humano, llevados a las máquinas, no sólo avanzó la informática, la generación de herramientas cibernéticas que imitan procesos cognitivos para conocer mejor el funcionamiento del cerebro, sino que lo hicieron en la línea de ser más potentes que el cerebro humano mismo; esto es: la IH creando máquinas más inteligentes que su propio creador. Una sociedad cada vez más “descreída” jugando a ser dioses.

Hagamos un pequeño experimento. Hacemos dos preguntas a la IA (OpenAi, 2023):

1) ¿Es más inteligente la IA que la inteligencia humana? A lo que nos responde que “la inteligencia artificial (IA) y la inteligencia humana tienen diferencias clave, y no es del todo correcto decir que una es “más inteligente” que la otra”;

2) ¿Quién es más inteligente, la IA o la inteligencia humana? Obtenemos una respuesta similar, “La pregunta de si la IA o la inteligencia humana es más inteligente no tiene una respuesta simple, ya que depende de cómo definimos y medimos la “inteligencia”, pero que nos arroja diferencias fundamentales, puesto que no da por supuesto qué es la inteligencia, sino que ésta depende de cómo se defina y mida. Esto nos lleva al contrasentido de que la IA duda de su propia naturaleza cuando se le pide que se compare con la IH (lo cual no parece muy “inteligente” a primera vista), al tiempo que tiene la osadía de poner en duda la respuesta natural de que el maestro siempre está

por encima del discípulo. Evidentemente, en principio, esto no es más que el reflejo de la altanería característica del creador-programador humano; sería interesante cómo evoluciona la respuesta a esta pregunta con el avance de la IA a lo largo del tiempo.

En resumen, después de comparar ambas “inteligencias” ante sendas preguntas, la IA establece como conclusión que (OpenAi, 2023):

1. “La inteligencia humana es más general y adaptativa, mientras que la IA es más especializada y eficiente en tareas específicas. Cada una tiene sus fortalezas, pero no se puede decir que una sea intrínsecamente más "inteligente" que la otra”.

2. “La IA es más inteligente en tareas específicas y cuando se trata de manejar grandes cantidades de datos o realizar cálculos complejos de manera rápida y precisa. Sin embargo, la inteligencia humana es más general, adaptativa, creativa y capaz de interactuar de manera compleja con el mundo y otras personas. Los humanos son capaces de aprender de la experiencia, tomar decisiones éticas y crear arte, algo que la IA todavía no puede replicar en su totalidad. En resumen, no es una cuestión de quién es "más inteligente", sino que ambas tienen fortalezas en áreas diferentes. La inteligencia humana es más holística y flexible, mientras que la IA es extremadamente eficiente en tareas específicas”.

Destaquemos precisamente aquello en que la propia IA entiende que es superior, esto es: que es “más general, adaptativa, creativa y capaz de interactuar de manera compleja con el mundo y otras personas”; pero no soslayemos el resto, que “los humanos son capaces de aprender de la experiencia, tomar decisiones éticas y crear arte, algo que la IA todavía no puede replicar en su totalidad”. Queda abierto así el camino hacia la usurpación de esas capacidades hoy en día exclusivamente humanas por parte de la IA en el momento en que ésta sea capaz de “replicar” a aquélla. Es sólo cuestión de tiempo.

Con el advenimiento de la IA, se abrió una suerte de paradoja, habida cuenta que la inteligencia (humana), sin más calificativo, venía siendo lo característico del ser humano, algo ínsito a su naturaleza. Atrás parecen quedar otros tipos de inteligencia, o capacidades, como las inteligencias múltiples descritas por Gardner (1983): Lingüístico-verbal, Lógico-matemática, Visual-espacial, Musical, Interpersonal, Intrapersonal, Cinético-corporal y Naturalista.

Sin embargo, la IA debería ser una herramienta más, como una calculadora, o un simple ordenador, que facilite las actividades humanas, mecanizándolas, liberando “las manos” a los humanos para

poder dedicarse a otras actividades intelectuales o más enriquecedoras como las lúdicas.

Pero la realidad es que la IA no es una lavadora, un lavavajillas, ni tan siquiera un coche, aunque pueda dirigirlos. No es una simple herramienta, ya que aspira a tomar decisiones, y eso nos sitúa en el mundo de la ciencia ficción con todos los desafíos que ello implica. El riesgo de que una máquina hecha por y para el servicio del hombre pueda “rebelarse”, tomar las riendas y pensar de forma autónoma, amenaza uno de los pilares de la propia inteligencia humana; esto es: actuar para controlar y modificar el medio que nos rodea, algo reservado únicamente a la IH.

Recordemos que la IA es, básicamente, la capacidad de las máquinas y de los sistemas informáticos para aprender y realizar tareas que habitualmente requieren de la IH (reconocimiento de voz, toma de decisiones, resolución de problemas, etc.). Y algunos de sus riesgos son la posibilidad de sesgo y discriminación, la privacidad y la seguridad de los datos, el desplazamiento laboral o la dependencia de la tecnología; pero lo peor de todo es el mal uso de la IA, lo que la convierte potencialmente en un arma (vigilancia masiva, manipulación de la información o ataques cibernéticos)... evidentemente buena o mala según el uso que de ella hagan otros seres humanos.

En este sentido, si bien todo avance tecnológico ha supuesto para la especie humana un avance en el control del medio, también ha traído riesgos y desafíos. Lo que es evidente es que, como cualquier revolución, no se puede parar y es mejor aprender a convivir con ella y utilizarla de la mejor manera. Una vez más, cobra sentido algo tan esencial como la educación, enseñar a pensar, pero no a las máquinas (a eso ya se dedican algunos científicos, el intentar enseñar a “pensar” a las máquinas), sino a las personas, para tratar con otras personas, con máquinas o simplemente a interactuar con el resto de seres vivos, el entorno, la propia naturaleza y todo lo que nos rodea social y culturalmente.

En este sentido, la IA es, en su concepción actual, “una herramienta al servicio del ser humano ... desarrollada para mejorar la eficiencia y resolver problemas complejos en diversas áreas, como la medicina, la educación, el transporte, la ciencia, y el entretenimiento, entre otros” (OpenAi, 2023). Hablamos de la IA débil o IA estrecha, diseñada para tareas específicas y dependiente de los humanos para su programación, supervisión y aplicación. Pero el desafío ante el cual debemos estar preparados tanto como individuos como especie, es que:

A medida que avanza hacia una IA general (con capacidades más amplias), surgen preguntas filosóficas y éticas sobre su control y propósito. En este contexto, la humanidad debe asegurarse de que las tecnologías de IA sigan siendo herramientas que sirvan al bien común y no se conviertan en una amenaza para el bienestar humano. (OpenAi, 2023)

6. Inteligencia emocional: marcar la diferencia

Pero la clasificación de las capacidades intelectuales del ser humano no se agota en las tradicionales clases o tipos de inteligencia, sino que éstas se ramifican, evolucionan y se transforman a lo largo del tiempo. Una de esas manifestaciones es la IE, clave hoy en día para explicar el éxito social y profesional. Trasnuchado queda el considerar la inteligencia como un sinónimo o correlato cuantificable del coeficiente intelectual. En un mundo cada vez más conectado, profuso de información, donde predomina el aislamiento y el individualismo, tener empatía, saber interpretar las emociones propias y ajenas, o simplemente ponerse en el lugar del otro, entenderlo, acompañarlo, asistirlo, se convierten en herramientas que pueden definir el éxito personal en el ámbito social y profesional.

Según Goleman (1995), la IE se concreta en 5 capacidades y habilidades:

a) Autoconciencia emocional: capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones en el momento en que ocurren; permite identificar cómo los sentimientos afectan nuestras acciones y decisiones.

b) Autorregulación emocional: capacidad de controlar nuestras emociones y responder adecuadamente en distintas situaciones; implica la gestión del estrés, el autocontrol y la adaptabilidad.

c) Motivación: capacidad de canalizar las emociones hacia el logro de metas y mantener la perseverancia ante desafíos; las personas con alta motivación emocional tienen iniciativa y resiliencia.

d) Empatía: habilidad de comprender y sentir lo que otros experimentan emocionalmente; permite construir relaciones sólidas y mejorar la comunicación interpersonal.

e) Habilidades sociales: capacidad de manejar relaciones, influir en los demás y trabajar en equipo; incluye la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el liderazgo.

Las habilidades sociales y de comunicación tiene especialmente un importante calado en el deporte cuando lo utilizamos precisamente como herramienta para afrontar y resolver conflictos, tan habituales en el deporte y con una gran capacidad formativa y educativa ya que, todo lo que aprendamos en el espacio “seguro” del deporte lo podremos trasladar después al resto de actividades de la vida (Sánchez-Pato y Bada, 2011).

Interpretar las emociones de aquellos que nos rodean, o saber manifestar positivamente las nuestras, se ha convertido en una asignatura de difícil aprendizaje, pero de muy provechosa utilidad. En esta tesitura, la actividad humana está cargada de situaciones y encuentros donde lo emocional es esencial y característico. Una de ellas es precisamente el deporte, templo de un universo de emociones difícil de controlar y categorizar. El deporte se mueve precisamente, se juega, en el terreno de las emociones. El deporte y las emociones están profundamente interrelacionados, ya que el deporte no solo es una actividad física, sino también una experiencia psicológica que puede evocar una amplia gama de emociones tanto en los participantes como en los espectadores.

En este sentido, me declaro más partidario del “hacer o practicar” que del “ver u observar”, hasta el punto de que considero más importante el efecto emocional que produce la práctica del deporte que su visión; prefiero al practicante que al espectador. Claro que si consideramos al deporte desde un punto de vista social o sociológico, el impacto del espectáculo deportivo es inmenso en nuestra sociedad, además de ser algo característico del propio deporte (el que unos quieran ver a otros realizando una actividad deportiva). Pero los efectos educativos, y de otra índole, difieren mucho, hasta el punto de que la sola y mera contemplación del deporte, como un consumo abusivo, enfermizo, es casi pornográfico, y no debe nunca confundirse ambas perspectivas, las del actor y la del espectador.

Dicho esto, cabe preguntarse cómo se expresa la IE en la práctica del deporte. La IE y el deporte, como decimos, están estrechamente relacionados, jugando un papel crucial en el rendimiento deportivo y en la forma en que los atletas gestionan las emociones, la motivación, las relaciones interpersonales y el estrés.

La IE nos da la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como las emociones de los demás. En el contexto deportivo, la IE puede influir de varias maneras (OpenAi, 2023):

1. Autocontrol y manejo del estrés: ante situaciones de alta presión, como competiciones importantes o momentos decisivos en un partido. La IE ayuda a mantener la calma, controlar la ansiedad y tomar decisiones racionales.

2. Motivación y perseverancia: los atletas con alto nivel de IE pueden mantener su motivación, incluso cuando las cosas no van bien. Gestionar la frustración y los fracasos, viéndolos como oportunidades de aprendizaje en lugar de como obstáculos insuperables.

3. Empatía y trabajo en equipo: fundamental para construir relaciones saludables entre compañeros de equipo. Permite comprender y apoyar emocionalmente a los demás, lo cual mejora la cohesión y la colaboración, esenciales para lograr el éxito en equipo.

4. Toma de decisiones: los atletas, al ser conscientes de sus emociones, pueden tomar decisiones más racionales, evitando que el miedo o la euforia afecten su desempeño.

5. Resiliencia y afrontamiento de adversidades: permite a los deportistas superar lesiones, derrotas y momentos difíciles, recuperándose rápidamente y manteniendo la concentración a largo plazo.

Por tanto, la inteligencia emocional es clave para optimizar el rendimiento deportivo, a nivel individual y colectivo, permitiendo gestionar mejor las emociones, la comunicación y la resiliencia.

Así pues, alentados por la propia IA, retomemos esa pequeña diferencia que todavía subyace entre la IA y la IH: el hecho de que es “más general, adaptativa, creativa y capaz de interactuar de manera compleja con el mundo y otras personas”; esto es: inteligencia emocional, empatía, ética y valores humanos, todavía presentes en los reservorios del deporte.

7. Epílogo: el deporte como modo de conocimiento e inteligencia emocional

Fue el desarrollo paulatino de la IH a lo largo de la evolución humana lo que transformó sus juegos -actividades lúdicas meramente instintivas, con un fin práctico de conservación de la especie por el desarrollo de sus habilidades motrices, a imagen de los juegos animales- en deportes, trasunto del paso del mito al logos (una evolución y adaptación racional de aquellas actividades instintivas atávicas hacia formas regidas por las reglas cuyo fin iba más allá de lo más inmediato

como la supervivencia). Aquellos cambios en el tamaño del cerebro de los homínidos prehumanos propiciados por la adaptación y la evolución en un medio cambiante, no sólo aseguraron la supervivencia de nuestra especie, sino su evolución hasta llegar al homo sapiens. La imaginación, el carácter simbólico, la aparición del lenguaje, el descubrimiento del fuego, etc., fueron elementos esenciales para que aquellos “monos desnudos” pudiesen dedicar tiempo libre a interactuar en la seguridad de un fuego que mantenía a raya a las bestias y con una alimentación rica en proteínas, cocinada, que propició ese aumento del tamaño de su cerebro y la aparición de funciones simbólicas. Entre ellas, imaginar un mundo más allá de la muerte y, con ello, toda una serie de ritos, danzas y actividades culturales que evolucionarían hasta convertirse, entre otras cosas, en deportes.

Una evolución que continuaría a través del desarrollo de la ciencia y la técnica, hasta llegar a hoy, incorporando artificios a las tareas más básicas de la vida, pero también a las formas lúdicas. Por ello, no es de extrañar la aparición de los deportes electrónicos, como una manifestación del instinto lúdico tomando forma en los últimos avances de la ciencia y la tecnología, redefinidos desde una perspectiva lúdica, primero, y deportiva, después.

Y el deporte, entendido como potencia y como fenómeno social y cultural, se convirtió también en una forma de conocimiento -a imagen y correlato de la filosofía (Sánchez-Pato y Teruel, 2020)- imprescindible para el desarrollo humano, como propedéutica vital, como lujo vital (Ortega, 1966), ensayo de aciertos y errores, límites y posibilidades, cuyo aprendizaje posteriormente podemos trasladar a las actividades más “serias” de la vida. El deporte comparte con la ciencia la vocación de ofrecer al hombre una vía de experiencia y conocimiento sobre el mundo y sobre sí mismo. En este sentido, es una actividad capaz, en muchas ocasiones, de propiciar situaciones que amplían el conocimiento que el hombre tiene sobre sí mismo, favoreciendo el proceso histórico y personal de adquisición de una identidad.

De hecho, el deporte no sólo es un modo de conocimiento, sino también un libro abierto donde estudiar al hombre; repasando someramente la historia del deporte, podemos entender, por las funciones que ha cumplido en sus vidas, quién fue, quién ha sido y quién es el hombre. De este modo, alcanzamos un conocimiento antropológico del hombre, donde las actividades deportivas, históricamente valoradas, trazan un mapa de su evolución social y cultural (Sánchez-Pato y Teruel, 2020)

Esas funciones pasan por tener inicialmente una motivación laboral y bélica (Eichel, 1973), o una naturaleza guerrera, en actividades tan primitivas como la danza (Popplow, 1959); también origen religioso, un munus, un regalo u obligación que se hacía como ritual fúnebre entre los etruscos, y que dio lugar en Roma al espectáculo de los gladiadores. En la Edad media, eran habituales las justas, los torneos, como prácticas violentas que preparaban para la guerra. Y, posteriormente, el calcio provocaba enfrentamientos entre unos contendientes que en ocasiones no se distinguían de un público enfervorizado que entendía esa actividad como una gran fiesta. Y en muchas otras culturas, actividades reconocidas como antecedentes de deportes actuales, como los juegos de pelota aztecas, finalizaban con la cabeza del ganador rodando por el suelo, como claro ejemplo de rito religioso.

Así pues, el origen de estas actividades, más o menos “deportivas”, fue religioso o militar, aunque siempre con un trasfondo lúdico, pero muy diferente a lo que hoy entendemos por deporte. Lo que más aproxima a aquellas actividades al deporte actual es la común existencia de reglas (por su valor ritual). Pero, si en aquellos momentos existían reglas, era básicamente para mantener la vistosidad del juego, reforzar el elemento alea. Hoy, de acuerdo con las exigencias sociales, vamos mucho más allá, y el deporte se ha erigido en baluarte y guardián del respeto al reglamento, a las leyes, y representante del juego limpio, horizonte de verdad del comportamiento en sociedad (Sánchez-Pato y Teruel, 2020).

Una evolución que marca una tendencia humanizadora que debemos preservar. Porque la historia del deporte es la historia de la evolución de ese instinto lúdico, genuinamente humano, y de cómo ha ido conformando buena parte de las actividades de ocio y tiempo libre que el ser humano viene desarrollando en su devenir (Sánchez-Pato y Leiva, 2021). El deporte ha ido configurando y estructurando ciertas actividades lúdicas humanas en una línea civilizadora (Elias y Dunning, 1992), “deportivizadora”, que queda plasmada en sus reglamentos, configurando una historia de humanización (Sánchez-Pato y Remillard, 2018). Porque el deporte es un vector social de cambio; hay algo que subyace a este hecho histórico, y que podemos rastrear a través de actividades deportivas tan dispares como la “taurocatapsia” cretense, los agones griegos (Sánchez-Pato, 2024), los ludí romanos, los duelos cortesivos medievales, el sport moderno, o los eSport posmodernos (Sánchez-Pato y Martínez-Castro, 2017). Se trata de un espíritu deportivo -deportivizador, decimos-, un deseo de trascendencia, de ir

más allá, de alcanzar la excelencia en aquello que hacemos. En puridad, el deporte es ese espíritu de superación, de búsqueda, de ponerse a prueba; ese afán trasgresor de superar los límites impuestos al hombre por la naturaleza, y el deseo mismo de trascenderlos (García, 2005). Por ello, podemos seguir su rastro a lo largo de la historia, hallando, allí donde se ha ido manifestando, indicios de su afán por unir, congregar y pacificar. Porque 'deporte' es un término ecuménico, "universal y de comunicación, entre todos los humanos en torno a esa religión laica globalizada que evoca rápidamente, y sin ningún género de dudas, una práctica, un espectáculo o un estilo de vida" (Olivera, 2006, p. 3).

El deporte es un modo de ser del hombre en el mundo, acaso de los más originarios, un fenómeno genuinamente humano, que expresa el "anhelo del paraíso", el retorno al Edén, donde el hombre alcanza el estadio de la autodisciplina y el atisbo de la felicidad (eudaimonia), por la aceptación de las normas sin necesidad de que le sean impuestas, (Ratzinger, 2009); vía idónea de ascesis para el conocimiento de sí mismo, no mediado por ninguna ciencia, por ningún constructo humano, sino a través de la experiencia vivida (vivenciada). A través de la práctica de los deportes, el hombre se reconoce como tal, se conoce a sí mismo, se pone en juego mediante el juego. Un peculiar juego de existencia, de tentativas, de ensayos y errores que conforman un método, con sus propias reglas (las de los deportes), sus hipótesis (el ansia de victoria, su búsqueda, cómo ganar, cómo superar metas, etc.) y sus conclusiones (el resultado, la victoria o la derrota) (Sánchez-Pato y Teruel, 2020).

El deporte nos permite conocer o al menos atisbar nuestros límites - físicos y mentales-, precisamente en el empeño por superarlos. Conocernos a nosotros mismos, al tiempo que conocer a los demás. En eso radica esa vertiente de la inteligencia humana de corte emocional, no en oposición a la racional, sino precisamente como un complemento, como lo es el cuerpo de la mente, la filosofía de la gimnasia (Sánchez-Pato y Teruel, 2020). El deporte sigue siendo un reducto donde trabajar e incentivar la inteligencia emocional, esto es, las emociones, precisamente por su capacidad de ofrecer al individuo una vida concentrada (emociones que fuera del deporte necesitamos años y que en éste, se producen con más asiduidad: éxito, fracaso, metas, obstáculos). Porque "tanto la práctica deportiva como la Inteligencia Emocional producen beneficios físicos y psicológicos" (Leñador, Gragera, Córdoba y Feu, 2023).

Por todo ello, debemos primar, más que nunca, la educación emocional, para que los individuos del hoy y del mañana sepan gestionar cuestiones tan básicas como el éxito y el fracaso, la victoria y la derrota. Para ello, no hay mejor escuela que el deporte, un deporte entendido como una escuela que educa en valores (Mosquera, Lera, Sánchez-Pato, 2000) y proporciona herramientas para resolver los conflictos (Sánchez-Pato y Bada, 2011) y prevenir la violencia (Mosquera y Sánchez-Pato, 2004; Mosquera, Sánchez-Pato, Lera, 2001), guiado por profesionales formados y capacitados en nuestras universidades (Sánchez-Pato, 2017); un lugar donde aprender a ganar y perder, a competir, a cooperar y hacerlo con deportividad (juego limpio).

Bibliografía

- Berlin I. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Binet A., Simon, T. (1905). *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. L'Année Psychologique, 11,1: 191-244.
- Burghardt G. M. (2005). *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. London: MIT Press.
- Byrne R., Whiten A. (1988). *Machiavellian intelligence: Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes, and humans*. Oxford: Oxford University Press.
- Dailey E.W. (2016). Sport and Transcendence through the Body. *International Journal of Public Theology*, 10,4: 486-506.
- Darwin C. (1871). *The descent of man, and selection in relation to sex*. London: John Murray.
- de Waal F. (2005). *Our inner ape: A leading primatologist explains why we are who we are*. New York: Riverhead Books.
- de Waal F. (2016). *Are we smart enough to know how smart animals are?* New York: W.W. Norton & Company.
- Dehaene S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. New York: Viking.
- Dehaene S. (2014). *Consciousness and the brain: Deciphering how the brain codes our thoughts*. New York: Viking.
- Diem C. (1966). *Historia de los deportes* (Vols. I-II). Barcelona: Luis de Caralt.
- Dunbar R. (1992). *Neocortex size as a constraint on group size in primates*. Journal of Human Evolution, 22,6: 469-493.

- Eichel W. (1973). El desarrollo de los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica. *Citius, Altius, Fortius*, 15: 95-134.
- Elias N., Dunning E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias N. (2001). *La civilización de los comportamientos: Sociología de la cultura y del comportamiento humano*. México: Siglo XXI Editores.
- Galton F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- García-Manso J, Sánchez-Pato, A., García-Roca, JA. (2024). *Evolución de la teoría del entrenamiento y de los modelos de periodización en el deporte desde su origen a la actualidad*. Barcelona. Dykinson.
- Gardner H. (1983): *Multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gazzaniga M. S. (1985). *The Social Brain: Discovering the Networks of the Mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goodall J. (1986). *The chimpanzees of Gombe: Patterns of behavior*. Cambridge: Harvard University Press.
- Groos K. (1898). *The Play of Animals: A Study of Animal Life and Instincts*. New York: D. Appleton and Company.
- Groos K. (1901). *The Play of Man*. New York: D. Appleton and Company.
- Heidegger M. (1977). *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York & London: Garland Publishing, Inc. 3-35.
- Huizinga J. (1938). *Homo Ludens: Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Groninga: Wolters-Noordhoff.
- Jurema J., Garcia R. (2002). *Amazônia. Entre o esporte e a cultura*. Manaus: Editora Valer.
- Köhler W. (1917). *The mentality of apes*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Leñador-Albano V. M., Gragera-López A. M., Córdoba-Caro L. G., Feu-Molina S. (2023). Práctica deportiva e Inteligencia Emocional en jóvenes. Revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23,3: 184-205.
- Mosquera M.J., Lera A., Sánchez-Pato, A. (2000). *Noviolencia y deporte*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Mosquera M.J., Sánchez-Pato A., Lera A. (2001). *La educación para la "noviolencia": una propuesta ante las conductas de violencia en el mundo del deporte* in *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI*, Vol. 2, a cura

- di P. Martos, J.L. Fernández, B. Paniza, M. Latiesa, Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Mosquera M.J., Sánchez-Pato, A. (2004). *No violencia en el deporte ven la vida. Guía para docentes y personas interesadas*. A Coruña: Xunta de Galicia.
- Ogawa S., Lee T. M., Kay A. R., & Tank D. W. (1990). *Brain magnetic resonance imaging with contrast dependent on blood oxygenation*. Proceedings of the National Academy of Sciences, 87,24: 9868–9872.
- Olivera J. (2006). Hacia una nueva comprensión del deporte. Factores endógenos y exógenos. *Apunts. Educación física y deportes*, 86,4: pp. 3-6.
- OpenAI. (2023). *ChatGPT* (Mar 14 version) [Large language model].
- Piaget J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Poplow U. (1959). Las épocas del deporte griego. *Citius, Altius, Fortius*, 1,4: 25-94.
- Ratzinger J. (2009). *Un Papa muy humano*. Disponible en: <http://www.coneipapa.com/benedictoxvi/futbol.htm>.
- Sánchez Pato A. (2017). La identidad profesional de los Graduados en Ciencias del Deporte: un perfil pedagógico, *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport* 2,2: 15-32. 2017.
- Sánchez Pato A., Bada J. (2011). Aprendiendo a resolver conflictos en (desde) el deporte, in *La solución extrajudicial de conflictos (ADR)*. A cura di F. Torre, P. Conde, M. Méndez y P. Blanco, Madrid: Aranzadi.
- Sánchez-Pato A. (2012). El filósofo del deporte. *Ágora para la EF y el deporte*, 14,3: 359-369.
- Sánchez-Pato A. (2024). *The Greek agon as an educational and pedagogical model against violence in The value of agon sport, law, and education in ancient Greece*, a cura di E. Isidori, Viterbo: Editorial Sette Città, Biblioteca 60.
- Sánchez-Pato A., Leiva A. (2021). *El deporte como herramienta de Paz*, in *Desporto e diversidade religiosa: caminhos para a paz*, a cura di J.M. Constantino y R. García, Lisboa: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Sánchez-Pato A., Martínez S.M. (2017). *Deporte y realidad virtual: la utopía lúdica humanizadora*, in *Impulso Humano*, a cura di M.P. Sancho, S. Viñao, Murcia: UCAM. Servicio de Publicaciones.
- Sánchez-Pato A., Remillard J. (2018). eSport: Towards a Hermeneutic of Virtual Sport. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 13, 38: 137–145.
- Sánchez-Pato, A., Teruel, P.J. (2020). *Los cuatro puntos cardinales de la conexión entre gimnasia y filosofía*, in *Filosofía, Pessoa e Esporte*, A cura di

- A. Monteiro, A. Reppold, Garcia R., Porto Alegre (Brasil):
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Savage-Rumbaugh S. E., Lewin R. (1993). *Apes, language, and the human mind*. Oxford University Press.
- Spearman C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15,2: 201-292.
- Sternberg R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terman L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tomasello M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello M. (2014). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky L. S. (1933/1977). *El papel del juego en el desarrollo, in El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* a cura di A. Riviére, Barcelona: Crítica.
- Wechsler D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.

SPORT E SVILUPPO DELLA PERSONA. UN MODELLO INTEGRATO TRA PYD-S, COUNSELING EDUCATIVO E INTELLIGENZA EMOTIVA

Claudia Maulini

Università di Napoli "Parthenope"
claudia.maulini@uniparthenope.it

1. Introduzione

Lo sport non è soltanto movimento, tecnica o competizione. È anche linguaggio, esperienza, relazione. Quando viene abitato da una prospettiva educativa consapevole, può trasformarsi in spazio simbolico e relazionale per la crescita del soggetto, un luogo in cui il corpo diventa espressione dell'identità e le emozioni diventano occasione di apprendimento. Questo lavoro intende esplorare la dimensione educativa dello sport, a partire da un modello teorico-pratico che integra tre prospettive complementari: il Positive Youth Development through Sport (PYD-S), il counseling educativo sportivo e la promozione dell'intelligenza emotiva. L'obiettivo è proporre un quadro articolato in grado di sostenere lo sviluppo positivo dell'io attraverso pratiche e relazioni significative, nel rispetto dell'unicità e della complessità del vissuto di ogni giovane atleta.

Attraverso una riflessione pedagogica fondata sulla letteratura, verranno evidenziati i principi, le competenze e le condizioni necessarie per costruire ambienti sportivi generativi, in cui educatori, allenatori e counselor possano agire come facilitatori di consapevolezza, cura e progettualità. Lo sport, in questa prospettiva, non è il fine, ma il mezzo per educare alla vita.

2. Lo sport come contesto di sviluppo positivo: il modello PYD-S

Lo sport, nella sua dimensione formativa più autentica, può essere compreso come un ambiente di esperienza totale, dove il soggetto è chiamato a mettersi in gioco non solo con il proprio corpo, ma con tutto il proprio essere: emozioni, pensieri, relazioni, valori. Lungi dall'essere confinato alla sola dimensione prestazionale o competitiva, lo sport educativo si configura come spazio di costruzione dell'identità

personale, nel quale il giovane ha l'opportunità di esplorare se stesso, sperimentare i limiti, riconoscere le risorse, confrontarsi con l'altro e attribuire significato alla propria esperienza.

All'interno di questa cornice si colloca l'approccio del Positive Youth Development through Sport (PYD-S), un approccio che si è affermato nella letteratura internazionale come riferimento per l'organizzazione di programmi sportivi orientati alla promozione del benessere giovanile (Holt, 2008; Côté, 2016), basato su una visione strength-based, ossia centrata sul riconoscimento e la valorizzazione delle risorse della persona. Come sottolineato da Lerner et al. (2005), lo sviluppo positivo dei giovani avviene quando vi è una connessione dinamica tra le caratteristiche del soggetto e le opportunità offerte dall'ambiente, all'interno di relazioni educative significative.

L'obiettivo non è solo quello di prevenire situazioni problematiche, ma di promuovere attivamente lo sviluppo positivo, inteso come capacità di autodeterminazione, resilienza, partecipazione e contributo sociale (Lerner et al., 2005).

I programmi sportivi che si ispirano al PYD mirano non solo alla prestazione, ma al rafforzamento delle competenze personali e sociali.

Secondo Côté (2016), il contesto sportivo, se ben mediato, permette ai giovani di sviluppare competenze fondamentali per la vita: abilità comunicative, capacità decisionali, gestione delle emozioni, senso di responsabilità, riconducibili alle dimensioni fondamentali dello sviluppo giovanile attraverso lo sport indicate come le cinque "C" del modello PYD (Lerner et al., 2005; Côté, 2016):

- 1) Competence: padronanza e abilità nei diversi ambiti della vita (sportivo, sociale, scolastico);
- 2) Confidence: fiducia in sé e nella propria capacità di affrontare le sfide;
- 3) Connection: relazioni positive con pari, adulti e contesto;
- 4) Character: senso etico, responsabilità e rispetto delle regole;
- 5) Caring: empatia e capacità di prendersi cura dell'altro.

Tali competenze, però, non emergono in maniera automatica: necessitano di un contesto intenzionalmente strutturato, in cui l'adulto – allenatore, educatore, counselor – svolge un ruolo fondamentale nella co-costruzione dell'esperienza educativa.

Le cinque "C" delineano un quadro di obiettivi educativi che trascendono il risultato agonistico e si proiettano verso la formazione di un soggetto competente, autonomo, capace di agire nel mondo in modo responsabile e solidale (Petitpas et al., 2005).

Secondo Holt (2008), affinché lo sport possa costituire un ambiente favorevole allo sviluppo positivo dei giovani, è necessario che siano presenti alcune condizioni fondamentali. Innanzitutto, è essenziale un clima relazionale sicuro, basato sulla fiducia reciproca e sulla coerenza educativa tra gli adulti di riferimento. Fondamentale, inoltre, è la presenza di figure adulte significative, capaci di incarnare modelli valoriali e relazionali positivi, offrendo così punti di riferimento stabili e autorevoli. Infine, risulta determinante un orientamento pedagogico esplicito, che superi la mera trasmissione tecnica per valorizzare il soggetto nella sua interezza, promuovendone lo sviluppo personale, emotivo e sociale.

Queste condizioni trasformano lo sport in un luogo generativo, in cui il giovane può “allenare l’io” tanto quanto il corpo, scoprendosi capace di costruire relazioni, reggere la frustrazione, sostenere la fatica, gioire dei traguardi e imparare dagli insuccessi. La dimensione pedagogica dello sport si esprime proprio nel trasferimento simbolico e affettivo che avviene tra ciò che accade sul campo e ciò che accade nella sfera intrapersonale. L’esperienza sportiva può diventare occasione per una narrazione riflessiva del sé, in cui l’identità si costruisce attraverso l’azione e l’interpretazione del vissuto corporeo ed emotivo.

L’intreccio tra corporeità e interiorità, tra movimento e riflessione, tra gruppo e soggettività rende lo sport uno spazio formativo unico. Non è un caso che molti giovani riconoscano nello sport uno dei pochi ambiti in cui sentono di poter esprimere sé stessi in modo autentico, anche laddove altri contesti – scuola, famiglia, relazioni amicali risultano più frammentati o normativi. Lo sport offre una grammatica affettiva che permette di tradurre in azione ciò che spesso non trova parole: il senso di appartenenza, la sfida con sé stessi, la ricerca di riconoscimento.

Tuttavia, questa potenzialità non va idealizzata. Come sottolineano Petitpas et al. (2005), lo sport può anche diventare terreno di esclusione, pressione, frustrazione e disagio, se non è accompagnato da una progettazione educativa consapevole e sistemica. La pedagogia dello sport è chiamata, quindi, a riflettere sui dispositivi che possono trasformare l’ambiente sportivo in un contesto intenzionalmente formativo, capace di riconoscere e coltivare l’educabilità del soggetto.

In quest’ottica, risulta decisivo il ruolo dell’educatore sportivo, che non si limita a trasmettere tecniche o strategie, ma costruisce relazioni di senso che orientano e sostengono i processi di crescita. Il suo agire quotidiano – fatto di parole, gesti, silenzi, decisioni, rituali – contribuisce a definire lo statuto educativo dell’ambiente. L’educatore diventa

così facilitatore dell'emergere dell'io, una figura di confine tra la disciplina e la cura, tra il rigore e l'empatia, tra la norma e la narrazione.

È su questa base che il PYD-S si propone come modello pedagogico integrato, in cui lo sport non è il fine, ma il mezzo per costruire esperienze di valore, per generare legami, per coltivare possibilità. Un modello che restituisce allo sport la sua valenza educativa originaria, nella quale il corpo in movimento è anche corpo che sente, pensa, sogna, desidera.

3. Il counseling sportivo come relazione educativa e di cura

Accanto al PYD, si colloca il contributo del counseling educativo sportivo, inteso non come intervento clinico, ma come modalità relazionale ed educativa fondata sull'ascolto, sul riconoscimento e sull'accompagnamento del soggetto nel suo processo di crescita. Come affermano Miller e Wooten (1995), il counselor sportivo assume il ruolo di facilitatore della consapevolezza e dell'autodeterminazione, contribuendo a creare un clima educativo in cui il giovane si senta accolto, valorizzato, sostenuto, restituendo allo sport la sua valenza formativa integrale.

Il counseling educativo nello sport si fonda su una concezione relazionale della formazione: l'identità dell'atleta non si costruisce solo nella solitudine della prestazione, ma attraverso la qualità dei legami che si instaurano con l'adulto e con il gruppo. Non si tratta di aiutare l'atleta a migliorare le proprie competenze sportive, sia motorie che relazionali, ma di accompagnarlo in un processo di crescita personale, sostenendolo nell'esplorazione e nella trasformazione del proprio mondo interiore.

Il counseling sportivo, così inteso, assume una funzione educativa, fondata sull'ascolto, sull'empatia, sulla costruzione di relazioni significative. Rogers (1961), uno dei padri dell'approccio centrato sulla persona, ha sottolineato come il processo di crescita autentica si realizzi solo all'interno di relazioni in cui il soggetto si sente accolto, compreso, non giudicato. Questa visione trova un terreno fertile nello sport, quando l'allenatore, l'educatore o il formatore si pongono come presenze accompagnanti, capaci di creare un clima relazionale in cui il giovane possa riconoscersi, elaborare i propri vissuti e orientare le proprie scelte.

Da questa prospettiva, il counseling sportivo permette di trasformare l'esperienza sportiva in esperienza educativa, favorendo la riflessività, l'autoriconoscimento e l'apertura all'altro.

Diversi autori hanno evidenziato come la pratica del counseling nello sport possa articolarsi in molteplici forme, adattandosi ai bisogni e ai contesti. Essa può realizzarsi attraverso interventi individuali, centrati sull'ascolto e sull'elaborazione personale dell'esperienza; oppure attraverso percorsi di gruppo, che favoriscono la condivisione, il supporto reciproco e l'apprendimento sociale. Accanto ai colloqui riflessivi, orientati alla rielaborazione dei vissuti e alla costruzione di senso, trovano spazio anche strategie narrative – come il racconto autobiografico – e strumenti visuali – come le mappe emotive o le immagini simboliche – capaci di stimolare la consapevolezza e l'espressione del sé (Mackenzie, 1984; Miller & Wooten, 1995). In ogni caso, ciò che qualifica l'azione del counselor è l'intenzionalità educativa, ossia la capacità di orientare l'intervento alla promozione del benessere globale del soggetto, alla sua crescita in termini di autonomia, consapevolezza, integrazione personale.

Questa prospettiva si intreccia con ciò che in pedagogia viene definito educazione alla cura di sé, intesa come la capacità del soggetto di prendersi in carico il proprio percorso esistenziale in modo responsabile, riflessivo e consapevole. La cura, tuttavia, non è mai un atto unilaterale: è un processo relazionale e reciproco, in cui l'adulto si espone con autenticità, riconoscendo l'altro nella sua unicità e accompagnandolo nel proprio cammino di crescita (Mortari, 2020; 2006).

Applicata allo sport, questa prospettiva implica che l'allenatore o l'educatore sappia costruire una relazione fondata sulla fiducia, sul rispetto, sull'ascolto autentico, in cui l'atleta si senta valorizzato non solo per ciò che sa fare, ma per ciò che è.

Il counseling sportivo, inteso come pratica pedagogica, agisce su più dimensioni tra loro intrecciate: sul versante emotivo, favorisce la consapevolezza e la regolazione delle emozioni; a livello cognitivo, stimola l'elaborazione dei significati e la narrazione dell'esperienza; nella sfera relazionale, promuove la costruzione di legami significativi con figure adulte e con il gruppo; infine, sotto il profilo esistenziale, accompagna l'atleta nell'attribuire senso al proprio percorso, specialmente nelle fasi di transizione, nella presa di decisione o nei momenti critici (Maulini et al., 2020).

In tal senso, il counseling sportivo si presenta come una metodologia trasversale, che può essere integrata all'interno dei contesti sportivi educativi. Come affermato da Badău (2014), la figura del counselor sportivo si evolve oggi in senso multidimensionale: si tratta di un professioni-

sta che sa interagire con atleti, staff, famiglie, e che possiede competenze relazionali, etiche e riflessive.

Questa prospettiva è in linea con quanto emerso da numerosi studi, i quali evidenziano l'urgenza di una pedagogia dello sport centrata sulla persona, capace di integrare diverse dimensioni. In primo luogo, la corporeità con la dimensione emotiva, in cui il corpo è spazio vissuto, portatore di emozioni e strumento attraverso cui il soggetto apprende, si esprime e si trasforma (Gomez Paloma, 2004). In secondo luogo, la dimensione della performance con il significato personale che l'atleta attribuisce alla propria esperienza, trasformando il gesto tecnico in occasione di apprendimento e crescita e rileggendo la prestazione non solo come risultato, ma come esperienza significativa per la crescita personale. Infine, l'allenamento accompagnato da pratiche riflessive consente all'atleta di attribuire significato all'esperienza vissuta e a riconoscersi nel percorso formativo che accompagna l'esperienza sportiva, (Maulini, 2023).

In conclusione, il counselor sportivo è, in questo quadro, una figura ponte, capace di costruire un contesto accogliente in cui l'io possa formarsi, trasformarsi e proiettarsi nel futuro. Il counseling sportivo – nella sua accezione educativa – rappresenta, dunque, una risorsa potente per lo sviluppo del soggetto. Non si limita ad aggiungere un elemento di supporto alla pratica sportiva, ma ne trasforma la struttura profonda, restituendo centralità alla persona, al suo vissuto, al suo progetto di vita. È, in definitiva, una pratica di cura che, attraverso la relazione educativa, si traduce in un processo formativo: accompagna il soggetto a riconoscere sé stesso, a dare senso alla propria esperienza e a costruire un progetto di crescita personale.

4. Intelligenza emotiva e sviluppo del sé nello sport educativo

All'interno del panorama pedagogico contemporaneo, l'intelligenza emotiva è considerata una competenza chiave per la crescita integrale dell'individuo, specialmente nei contesti in cui l'apprendimento si intreccia con l'esperienza vissuta in prima persona. Un'intelligenza che non solo integra la sfera cognitiva e affettiva, ma permette al soggetto di agire in modo responsabile e relazionale nei diversi contesti di vita.

Daniel Goleman (1995) definisce l'intelligenza emotiva come la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri, articolando tale competenza in cinque componenti fondamentali: consapevolezza di sé, autoregolazione, motivazione, empatia e

abilità sociali. Queste competenze non sono innate, ma si sviluppano attraverso esperienze situate e significative. Tra queste, l'esperienza sportiva assume un ruolo privilegiato. Può fungere da laboratorio formativo per l'esercizio e l'allenamento delle emozioni: un campo d'azione reale, corporeo, relazionale, carico di emozioni che, se opportunamente accolte e valorizzate, possono divenire strumenti educativi potenti.

La partecipazione sportiva espone il giovane a una varietà di vissuti: dalla gioia della vittoria alla delusione della sconfitta, dalla tensione pre-gara alla frustrazione per un errore, dalla paura di fallire all'euforia della riuscita, dal gestire la pressione e affrontare la possibile frustrazione, al relazionarsi in modo costruttivo con compagni, allenatori e avversari. Ogni situazione rappresenta una possibile occasione di apprendimento emotivo, a condizione che sia presente una relazione educativa consapevole in grado di accompagnare, contenere e valorizzare tali esperienze.

Il contesto sportivo, per sua natura, stimola una continua mobilitazione delle risorse emotive e relazionali. Tuttavia, la qualità educativa di tale mobilitazione dipende dal modo in cui viene mediata: non basta vivere l'emozione, è necessario interpretarla, darle senso, integrarla nel proprio percorso evolutivo. È qui che entra in gioco l'educatore sportivo il quale, attraverso una postura pedagogica fondata sull'ascolto e sull'empatia, può trasformare l'esperienza emotiva in crescita personale.

Questo processo può avvenire attraverso strumenti specifici, che fanno parte di una vera e propria educazione alle emozioni, tra cui:

- l'ascolto attivo, che permette al giovane di sentirsi accolto e riconosciuto nei propri vissuti, e favorisce la verbalizzazione emotiva;
- pratiche riflessive, che consentono di rielaborare l'esperienza sportiva e le emozioni vissute, promuovendo autoriflessione e autoconsapevolezza (Sidoti, 2024);
- pratiche narrative, come modalità per attribuire senso agli eventi e costruire un'immagine di sé coerente e dinamica (Pulvirenti, 2008; Sidoti, 2024);
- La gestione educativa del gruppo, intesa come costruzione intenzionale di un clima relazionale accogliente e cooperativo, in cui ogni giovane possa apprendere nello sperimentare appartenenza e responsabilità condivisa.

Questi strumenti vanno intesi come dispositivi pedagogici, capaci di integrare la dimensione cognitiva, affettiva e sociale dell'esperienza sportiva. L'educatore sportivo che li utilizza con competenza e sensibili-

tà contribuisce alla formazione dell'io emotivo, inteso come soggetto capace di leggere i propri stati interni, di regolarsi e di costruire relazioni significative.

In tale prospettiva, l'intelligenza emotiva non si configura unicamente come una competenza trasversale funzionale al benessere nei contesti sportivi, ma come una dimensione fondativa dello sviluppo del sé, in quanto concorre alla costruzione dell'identità, alla regolazione affettiva e alla qualità delle relazioni interpersonali. Il giovane che apprende a riconoscere la propria rabbia, a gestire la tensione emotiva che precede la competizione, a comprendere le emozioni di un compagno, sta compiendo un percorso di crescita che riguarda la sua intera persona, e non solo la sua identità di atleta. Inoltre, queste competenze sono altamente trasferibili ad altri contesti di vita: scuola, famiglia, lavoro, comunità.

Se il counseling, come abbiamo visto, opera, tra gli altri, sul piano emotivo, promuovendo la consapevolezza e la regolazione delle emozioni, il modello del Positive Youth Development through Sport (PYD-S) valorizza esplicitamente la dimensione emotiva e relazionale come leva per la promozione del benessere e dell'autoefficacia. Gli autori di riferimento (Holt, 2008; Côté, 2016) evidenziano che il PYD non si limita a prevenire situazioni di rischio, ma mira a rafforzare le risorse personali e sociali dei giovani attraverso esperienze significative. Tra queste, lo sviluppo dell'intelligenza emotiva è considerato una competenza fondamentale per promuovere agency, resilienza e progettualità.

La centralità della relazione educativa emerge in modo ancora più evidente quando si considera che le emozioni non si educano attraverso istruzioni o regole astratte ma attraverso la relazione viva con un adulto significativo, che sappia fungere da modello, da guida, da specchio. La letteratura pedagogica parla, in questo senso, di presenza educativa (Fortin, 2022), intendendo con essa la capacità dell'adulto di esserci davvero, in modo autentico, attento, rispettoso, capace di vedere il giovane nella sua interezza e complessità.

Il lavoro sull'intelligenza emotiva nello sport richiede, dunque, una formazione specifica per gli educatori sportivi, che devono essere messi in condizione di riconoscere e affrontare la dimensione affettiva dell'esperienza, di leggere le dinamiche emotive individuali e di gruppo, di utilizzare strumenti e tecniche adeguati. È un cambiamento culturale profondo, che chiama in causa i modelli formativi, i dispositivi organizzativi e le stesse finalità dell'azione sportiva.

In conclusione, l'intelligenza emotiva rappresenta un nodo centrale per una pedagogia dello sport che intenda promuovere lo sviluppo inte-

grale del soggetto. Essa consente di abitare l'esperienza sportiva in modo più consapevole, profondo e generativo. Educare all'intelligenza emotiva significa educare all'ascolto di sé e dell'altro, alla cura delle relazioni, alla gestione dei conflitti, al riconoscimento dei propri bisogni e desideri. Lo sport, in questa prospettiva, si conferma un luogo privilegiato per la formazione dell'io, un contesto di apprendimento affettivo, corporeo e relazionale in cui il giovane può scoprire, narrare e trasformare se stesso.

A partire da questa riflessione sulla dimensione emotiva e relazionale dell'esperienza sportiva, possiamo ora delineare un modello integrato che le tenga insieme in una prospettiva pedagogica unitaria.

5. Un modello integrato per la crescita personale attraverso lo sport

Come già detto nei paragrafi precedenti, l'esperienza sportiva può rappresentare uno straordinario dispositivo formativo, capace di generare trasformazioni significative nella costruzione dell'identità personale e sociale dei giovani. Tuttavia, affinché tale potenzialità si traduca effettivamente in un percorso di sviluppo del sé, è necessario che l'ambiente sportivo sia intenzionalmente orientato, progettato e abitato da figure adulte capaci di promuovere non solo abilità tecnico-sportive ma anche competenze personali, relazionali e affettive.

In questa prospettiva, l'integrazione tra i tre approcci teorico-metodologici presentati nei paragrafi precedenti – il Positive Youth Development through Sport (PYD-S), il counseling educativo sportivo e l'intelligenza emotiva – consente di costruire un modello pedagogico coerente e articolato, capace di sostenere lo sviluppo integrale del soggetto in formazione.

L'integrazione tra questi tre approcci non è solo teorica, ma operativa: si tratta di costruire un modello educativo unitario, in cui la pratica sportiva diventa un dispositivo trasformativo perché abitato da adulti significativi, sostenuto da relazioni autentiche e orientato allo sviluppo emotivo e riflessivo del soggetto. In tal senso, la relazione educativa rappresenta il nodo centrale del modello: è attraverso essa che le competenze si attivano, che le emozioni si trasformano in apprendimento, che l'esperienza sportiva si carica di significato.

Lo sviluppo dell'io e la cura di sé costituiscono il nucleo centrale del processo educativo: l'obiettivo ultimo del percorso formativo nello sport. Il PYD-S fornisce la cornice strutturale entro cui progettare per-

corsi sportivi a finalità educativa: una struttura teorica e metodologica che orienta l'ambiente, le relazioni e gli obiettivi verso lo sviluppo integrale della persona; il counseling educativo offre gli strumenti relazionali e riflessivi che favoriscono l'ascolto empatico, la narrazione di sé e l'elaborazione consapevole dell'esperienza sportiva, accompagnando il soggetto nella costruzione della propria identità, mentre l'intelligenza emotiva rappresenta il processo interno che consente al soggetto di riconoscere, elaborare e integrare il proprio vissuto emotivo, trasformandolo in apprendimento e consapevolezza.

Il modello integrato si configura, dunque, come una proposta pedagogica che restituisce allo sport la sua vocazione educativa più profonda. Non si tratta di negare l'importanza della tecnica, della competizione o del risultato, ma di rimettere al centro la persona: il giovane che si forma attraverso ciò che vive, sente, pensa, racconta.

Perché questo modello possa essere implementato, è necessario che:

- gli adulti che operano nello sport siano adeguatamente formati a riconoscere, costruire e sostenere relazioni educative autentiche, fondate sull'ascolto, sul rispetto reciproco e sulla cura del percorso di crescita del giovane;

- le società sportive siano consapevoli dell'impatto educativo del loro operato e orientino le proprie scelte verso la formazione integrale dei giovani atleti, oltre la sola dimensione tecnico-prestativa;

- vi sia un'alleanza educativa tra sport, scuola, famiglia e territorio affinché il giovane sia accompagnato in modo coerente e armonico nel suo percorso di crescita;

- i giovani siano riconosciuti come protagonisti consapevoli del proprio percorso di crescita, coinvolti attivamente nei processi decisionali, educativi e relazionali che li riguardano, valorizzando il loro punto di vista, le loro esperienze e le loro risorse.

In definitiva, il modello integrato che proponiamo invita a concepire lo sport non solo come luogo di allenamento fisico, ma come ambiente generativo di umanità, in cui l'educazione si fa esperienza incarnata, relazione significativa, cura dell'io. Affinché tale modello possa tradursi in pratica educativa nei contesti sportivi reali, è necessario che le figure adulte coinvolte siano sostenute da un percorso formativo consapevole e intenzionale. La relazione educativa nello sport, infatti, non si improvvisa: richiede competenze, strumenti, sensibilità pedagogica e una visione dell'atleta come soggetto in crescita, dotato di risorse, bisogni e desiderio di senso (Maulini, 2019).

Gli allenatori e i counselor sportivi sono oggi chiamati a ricoprire un ruolo educativo di grande rilevanza. Essi non si limitano a trasmettere tecniche o a orientare la prestazione: sono educatori, facilitatori di processi di riflessione, di sviluppo identitario e di regolazione emotiva e affettiva (Maulini, 2020). La loro azione si iscrive all'interno di una pedagogia della cura, fondata sulla relazione significativa, sul riconoscimento reciproco e sull'intenzionalità formativa (Mortari, 2006).

Affinché allenatori ed educatori possano abitare con intenzionalità la relazione educativa nello sport, occorre sviluppare un insieme di competenze fondamentali. Tra queste, la capacità di ascolto attivo e la comunicazione empatica, intese come basi fondamentali per costruire relazioni di fiducia e sostegno (Rogers, 1961); la competenza emotiva, sia personale che interpersonale, necessaria per affrontare le situazioni complesse e dinamiche che si sviluppano nei gruppi sportivi (Goleman, 1995); le abilità riflessive, da esercitare e stimolare nei giovani atleti attraverso l'uso della narrazione, delle domande esplorative, del diario personale e del dialogo educativo (Maulini, 2019). A queste si aggiunge la leadership cooperativa e partecipativa, che consente all'adulto di valorizzare ogni soggetto, costruendo un clima relazionale aperto, sicuro e motivante (Côté, 2016); infine, la competenza pedagogica, ovvero la capacità di leggere anche le situazioni più complesse o conflittuali come occasioni educative, interpretando l'agire del giovane con uno sguardo orientato alla sua educabilità e al suo potenziale di crescita (Maulini, 2019).

Per favorire l'acquisizione di tali competenze, è necessario ricorrere a metodologie formative attive e riflessive, capaci di valorizzare l'esperienza vissuta, la narrazione e il confronto tra pari. In questa prospettiva, risultano particolarmente efficaci i laboratori esperienziali, in cui gli educatori possano mettersi in gioco in prima persona, simulare situazioni complesse e riflettere collettivamente sulle strategie di intervento. Un ruolo centrale è svolto anche dalle supervisioni pedagogiche, individuali o di gruppo, che sostengono la riflessività sull'agire educativo e aiutano ad affrontare con maggiore consapevolezza le difficoltà relazionali e organizzative. La scrittura riflessiva si configura come uno strumento potente per consolidare consapevolezza, autoriflessione e progettualità educativa. Infine, pratiche come i cerchi di parola e le comunità di apprendimento favoriscono la condivisione di esperienze, la costruzione di senso condiviso e lo sviluppo di un sapere professionale fondato sulla relazione e sull'ascolto reciproco. Attraverso il confronto tra pari, la riflessione collettiva e la co-costruzione di significati, queste

pratiche sostengono una formazione fondata sulla cooperazione, sul riconoscimento e valorizzazione delle proprie e altrui esperienze e sulla trasformazione condivisa.

L'orizzonte formativo che qui si delinea non è quello di un tecnicismo aggiornato, ma di un apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991), capace di produrre cambiamenti profondi nella visione dell'altro, nella consapevolezza del proprio ruolo, nella qualità della relazione educativa.

In definitiva, la formazione pedagogica degli allenatori e la presenza dei counselor sportivi rappresenta un investimento educativo strategico, poiché permette di tradurre i modelli teorici in prassi quotidiana, costruendo contesti sportivi realmente orientati alla crescita della persona. Significa generare futuro, offrire ai giovani ambienti in cui sentirsi visti, accolti, accompagnati.

Perché ciò avvenga, è necessario un cambiamento culturale: occorre riconoscere lo sport come ambiente educativo e generativo, valorizzare la dimensione emotiva come parte costitutiva dell'esperienza formativa e promuovere una pedagogia dello sport fondata sulla relazione, sull'ascolto e sulla cura.

6. Conclusioni

Educare nello sport significa credere nell'educabilità del soggetto anche dentro l'arena della competizione, dove il corpo è in tensione, le emozioni sono intense e dove l'errore o la sconfitta sono esperienze concrete ed evidenti, immediatamente riconoscibili. Ma è proprio in questi luoghi, tra fallimenti e vittorie, che l'educatore sportivo può costruire relazioni trasformative, accompagnando i giovani nel riconoscimento di sé, nella regolazione delle emozioni, nella costruzione del proprio progetto di vita.

Il modello integrato proposto in questo capitolo – fondato sull'incontro tra PYD, counseling educativo e intelligenza emotiva – restituisce allo sport la sua funzione originaria di formazione del sé. Una formazione che passa dal corpo, dalla relazione, dalla parola, dall'ascolto attivo, dallo sguardo attento e dalla capacità di prendersi cura.

La sfida, oggi, è formare allenatori e counselor capaci di abitare consapevolmente questo spazio educativo, promuovendo ambienti accoglienti, significativi e orientati alla crescita della persona nella sua interezza. È da qui che può nascere una nuova cultura dello sport: uno sport che include, che accompagna, che educa; che afferma la persona

prima dell'atleta, che accompagna nel cammino di crescita e offre uno spazio per diventare consapevoli di sé, delle proprie emozioni e del proprio valore. Un'esperienza che educa al senso di responsabilità e apre alla possibilità di immaginare e costruire il proprio futuro.

Bibliografia

- Badău, D. (2014). Sport counseling – a new approach to improve the performances. *Annals of "Dunarea de Jos" University of Galati*, Fascicle XV, 24–28.
- Côté, J. (2016). Youth involvement and positive development in sport. In N. Holt (Ed.), *Positive Youth Development through Sport* (2nd ed., pp. 35–45). Routledge.
- Fortin, D. (2022). *Essere presenza educativa. Lineamenti di educazione professionale*. Pensa Multimedia.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Bur.
- Gomez Paloma, F. (2004). *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper... essere*. Guida Editori.
- Holt, N. L. (Ed.). (2008). *Positive Youth Development Through Sport*. Routledge.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10–16.
- Maulini, C. (2022). Modelli per lo sviluppo positivo dei giovani attraverso lo sport. In AA. VV., *Metodi e didattica innovativa delle attività motorie e sportive*. Edizioni Scientifiche Falco.
- Maulini, C., Di Palma, D., & Ascione, A. (2020). Educational counseling in the dual career of athletes-students. *Sport Science*, 13(1), 64–69.
- Maulini, C. (2019). *Educare allenando: profili e competenze pedagogiche dell'operatore sportivo*. FrancoAngeli.
- Mackenzie, M. M. (1984). The Meta Skills Model of Sports Counseling: Helping Athletes Achieve Excellence. *Quest*, 36(2), 122–133.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2020). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura. Educazione, cura e responsabilità*. Mondadori.

- Miller, G. M., & Wooten Jr, H. R. (1995). Sports counseling: A new counseling specialty area. *Journal of Counseling & Development*, 74(2), 172-173.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster positive youth development. *The Sport Psychologist*, 19(1), 63–80.
- Pulvirenti, F. (2008). Pratiche narrative per la formazione. *M@ gm@-rivista internazionale di Scienze umane e sociali*, 3(3)
- Rogers, C. R. (2007). *Terapia centrata sul cliente*. Edizioni La Meridiana.
- Sidoti, E. (2024). La competenza emotiva nella formazione delle professioni educative e pedagogiche. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 119-125.

LA CULTURA DEL BENESSERE COME TREND DI GESTIONE DEL PERSONA

Irina Leonova, Lyudmila Zakharova

Università Lobachevsky di Nizhni Novgorod
irina.leonova@unn.ru, zlnnnov@mail.ru

1. Uno studio sperimentale

La pandemia ha provocato fenomeni di crisi in tutto il mondo e ha accelerato i cambiamenti socioeconomici portati dalla nuova modalità tecnologica dell'Industria 4.0, tra cui l'alto tasso di disoccupazione, perché nelle condizioni della nuova modalità tecnologica con la robotizzazione e la digitalizzazione dell'economia, è possibile una forte riduzione dei posti di lavoro e una minore creazione di nuovi (Schwab, 2016). La pandemia ha portato a un forte aumento dei fallimenti di aziende in diverse aree di business, aumentando la concorrenza a livello di utilizzo di tecnologie innovative.

Negli ultimi decenni, il management considera il problema dell'efficienza nel quadro concettuale della resilienza delle imprese, che consiste nel loro sviluppo di successo a lungo termine in condizioni di turbolenza diverse (Hamel, 2003). Una delle condizioni chiave per la resilienza di un'impresa è la resilienza psicologica del personale, ovvero la capacità di mantenere le proprie funzioni senza sviluppare angoscia in condizioni di cambiamento e incertezza dell'ambiente interno ed esterno (Cameron & Quinn, 2011; Duchek, 2020). Negli Stati Uniti e in Europa sono già stati creati i primi standard per garantire la resilienza dell'azienda e del personale.

Nelle condizioni della pandemia, la questione della resilienza ha cessato di avere un carattere teorico anche per i russi, molti dei quali non volevano accorgersi dei cambiamenti nel mercato del lavoro, e per le aziende russe. Vale la pena ricordare che le sfide moderne e le nuove tendenze dello sviluppo economico globale si riflettono nei piani strategici per lo sviluppo dell'economia russa per il periodo fino al 2036, che prevedono un modo innovativo di sviluppo, l'introduzione di innovazioni, nuove tecnologie e formati di interazione. Le innovazioni diventano una condizione di competitività e resilienza delle aziende (Ye-

melyanov & Khachaturyan, 2019). La necessità di competenze puramente professionali è sostituita dalla richiesta di un'ampia gamma di abilità che garantiscano la reattività del dipendente alle innovazioni, l'adattabilità, il coinvolgimento personale nel processo lavorativo, la manifestazione di responsabilità e iniziativa, lo sviluppo insieme al processo lavorativo, l'assunzione di responsabilità per lo sviluppo professionale continuo e l'autoapprendimento, compreso l'uso delle nuove tecnologie informatiche (Yemelyanov & Khachaturyan, 2019; Kergroach, 2017; Fossen & Sorgner, 2019).

Allo stesso tempo, la Russia si colloca al 47° posto nella classifica globale dell'innovatività, con il 30° posto in termini di qualità del capitale umano e solo il 60° in termini di performance innovativa (Dutta et al., 2019). Questi dati dimostrano che esistono seri ostacoli che impediscono ai punti di forza del personale delle aziende di manifestarsi.

Indubbiamente, i dipartimenti HR delle migliori aziende russe tengono conto dei cambiamenti in corso nel mercato del lavoro, dei nuovi requisiti per il personale e dei budget ridotti per la sua formazione. Nella nuova realtà, il lavoro dei servizi HR si concentra sulle qualità professionalmente importanti di un dipendente, per trattenere i migliori dipendenti e attrarre i migliori da altre aziende, il che porta da un lato a una maggiore concorrenza per il personale innovativo e dall'altro a difficoltà di impiego per le persone senza un background lavorativo positivo nell'ambiente innovativo (Osipova, 2021).

Gli esperti individuano sei tendenze fondamentali nel lavoro delle risorse umane incentrate sulla realtà attuale: automazione e digitalizzazione, ricerca di un equilibrio tra vita online e offline, questioni di leadership per i top manager, lavoro con i team, utilizzo di nuove forme di impiego e gig-economy, gestione dell'esperienza dei dipendenti e costruzione di una cultura del benessere. La pandemia ha rafforzato l'importanza dell'ultima tendenza, di cui finora si è parlato soprattutto in relazione alle grandi aziende occidentali. Si tratta di individuare ciò che i dipendenti pensano e sentono in ogni fase del loro contatto con un'organizzazione, tracciando questi punti di contatto e valutando come le aziende possono migliorare l'esperienza dei loro dipendenti. Il 2020, con il suo regime di autoisolamento, ha dimostrato che il destino di un'azienda dipende da come i dipendenti si sentono nei confronti dell'azienda, dei clienti e dei colleghi, cioè dalla loro esperienza di interazione con l'organizzazione (10, Schein, 2004). Si cerca di aumentare la fiducia, l'impegno e di migliorare l'interazione tra il dipendente e l'azienda, per aumentare la disponibilità ad adottare le innovazioni tecno-

logiche e gestionali. In realtà, si tratta di regolatori emotivi soggettivi dell'attività lavorativa, poiché la gestione amministrativa e persino l'autoregolazione razionale basata sulla comprensione da parte del soggetto del lavoro della necessità di innovazione come condizione per la vitalità dell'azienda nel mondo turbolento di oggi non risolvono il problema della resistenza del personale all'innovazione. La ricerca di pratiche di gestione basate sulla regolazione emotiva del lavoro, compresa l'attività di innovazione, sta diventando un compito sempre più importante del management.

La cultura del benessere, che mira a creare un sentimento positivo nell'ambiente di lavoro e nell'azienda nel suo complesso, sembrerebbe rispondere a questo obiettivo. La cultura del benessere, come qualsiasi cultura di un'organizzazione, si basa su valori e si manifesta nei modelli comportamentali dei dipendenti. E qui sorge la domanda sulla conformità della cultura del benessere con la cultura della vitalità nelle condizioni di accelerazione dei processi di innovazione.

Scopo dell'articolo: analizzare la possibilità, sviluppare idee e approcci esistenti per costruire la cultura del benessere. Il raggiungimento di questo obiettivo è legato alla ricerca di risposte alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali sono i punti di forza e di debolezza della tendenza a costruire una cultura del benessere?
2. Esistono differenze nel benessere soggettivo come obiettivo di orientamento nella costruzione della cultura del benessere in aziende innovative e ordinarie?
3. Quali sono gli effetti positivi del benessere soggettivo dei dipendenti sull'azienda?

Lo stato attuale del problema della regolazione emotiva dell'accettazione dell'innovazione da parte del personale

Lo studio fondamentale di S. Duchek riassume i risultati della ricerca sulla redditività delle aziende, rivela il ruolo del capitale umano, della formazione del personale e della costruzione di una cultura organizzativa (OC) aperta, fiduciosa e orientata all'apprendimento, che può garantire il coinvolgimento del personale nel lavoro di anticipazione e superamento delle minacce e dei fenomeni di crisi (Duchek, 2020). Si noti che tale OC, secondo la nota tipologia di K. Cameron e R. Quinn, ha al suo centro i valori innovativi della massa critica del personale (Cameron, 2003), che sono predittori di comportamenti praticabili con il raggiungimento di nuovi livelli di adattamento.

Il primo punto importante: stiamo parlando dell'implementazione di programmi o della costruzione di una cultura del benessere, la stessa di cui scrive S. Duchek: L'82% delle aziende nel loro movimento verso la cultura del benessere enfatizza la salute fisica, il 45% un ambiente di lavoro confortevole. La richiesta di preservare la salute mentale è naturalmente in crescita (Leonova et al., 2018). In un ambiente pandemico, preservare la salute mentale diventa una questione ancora più urgente. I problemi sorgono più spesso quando tutti i dipendenti, indipendentemente dal loro contributo al successo dell'azienda, utilizzano programmi di salute mentale. In questi casi, che prevalgono, non vi è alcun effetto sui dipendenti più validi e i cattivi dipendenti vogliono rimanere in azienda. Per questo motivo, il management non può essere sicuro che la spesa sia un investimento in capitale umano e non un costo.

Lo studio di A.V. Raichenko fornisce un'ampia serie di dati empirici sulla sfiducia del personale nell'introduzione delle tecnologie digitali, come tecnologie chiave dell'Industria 4.0, nella produzione e nella gestione, pur dichiarando il pieno sostegno. Negli esecutori la sfiducia raggiunge il 61% per alcuni indicatori (Raychenko, 2020). Questa situazione contribuisce alla resistenza ai cambiamenti organizzativi e alla perdita di resilienza dell'azienda.

Se riassumiamo i fattori che causano la sfiducia nell'adozione del digitale identificati nel suo studio, possiamo vedere che sono tutti legati al timore di rafforzare la posizione dell'OC gerarchico nelle aziende. Questo non è un caso. Gli approcci tecnocratici alla gestione tendono a portare proprio a questo risultato, riducendo il ruolo degli esseri umani nei processi organizzativi e bloccando la manifestazione di una competenza critica: la creatività (Caesens, 2017; Diamond, 1996). Non è quindi casuale che la ricerca psicologico-organizzativa si occupi in modo acuto del ritorno dell'umanità nella vita organizzativa e persino di misurarne il livello (Bulgakov, 2020). La disponibilità del personale ad acquisire le qualità della vitalità psicologica non può essere garantita nel paradigma della gestione ordinata, nella tradizionale OC gerarchica.

Quindi, la tendenza a costruire una cultura del benessere ha indubbiamente dei lati positivi: la comprensione del personale non come forza lavoro, ma come individui con i loro diversi bisogni, la cui soddisfazione in azienda può aumentare significativamente la fiducia, l'impegno e la qualità dell'attività lavorativa. Allo stesso tempo, il management non è sicuro della validità scientifica di questa tendenza e della sua prospettiva manageriale, inoltre, contraddice la pratica manageriale tradizionale. Inoltre, a seconda del sesso, dell'età, del livello di istruzione e di altri fat-

tori, il sentimento positivo dei dipendenti dell'azienda può essere formato dalla soddisfazione/insoddisfazione di bisogni molto diversi. Non tutti i dipendenti si aspettano e desiderano l'analisi dei propri stati d'animo, desideri e comportamenti, anche nelle loro manifestazioni migliori.

Il criterio più importante della cultura del benessere come regolatore emotivo dell'attività lavorativa è il benessere soggettivo del personale (Linley et al., 2009). Il benessere soggettivo è inteso come una valutazione emotiva della soddisfazione per la vita in generale o per le sue sfere specifiche, compresa l'attività lavorativa. La componente chiave del benessere soggettivo in relazione all'attività lavorativa è il desiderio di progressivi cambiamenti tecnologici e organizzativi sullo sfondo di emozioni positive associate al lavoro (Diener et al., 1999). È importante: con il lavoro, e non solo e forse non tanto con il piacere della possibilità di visitare il centro fitness aziendale o l'analisi del servizio del personale dei propri stati d'animo. Il benessere soggettivo è un fenomeno complesso a più livelli con complesse determinazioni esterne e interne: dalla cultura della società e della OC alla soddisfazione lavorativa o all'esaurimento emotivo e alla tensione psicosomatica (Charalampous et al., 2018). La variabilità delle basi valoriali della OC delle aziende russe e la loro relazione con il livello di coinvolgimento delle aziende nei processi di innovazione ci permette di studiare le specificità del benessere soggettivo del personale nelle aziende innovative e in quelle ordinarie (Zakharova et al., 2019).

È stato condotto uno studio empirico sul benessere soggettivo del personale di aziende innovative e ordinarie con modelli di cultura organizzativa corrispondenti al livello di coinvolgimento nei processi di innovazione.

Disegno dello studio empirico. Le basi dello studio empirico sono due aziende manifatturiere (innovative e ordinarie) e due aziende mediche (innovative e ordinarie). Le aziende innovative sono altamente resilienti, mentre le aziende ordinarie hanno problemi di lunga data di transizione verso il formato innovativo di sviluppo, e il mantenimento del loro funzionamento è assicurato da misure di sostegno statale. La direzione delle aziende residenti stabilisce i compiti di sviluppo innovativo, ma incontra una notevole resistenza da parte del personale.

Il tipo di OC nelle aziende innovative è basato su valori di mercato, con la conservazione di relazioni consolidate nei team e una marcata componente innovativa (secondo la tipologia di C. Cameron-R. Quinn). La componente gerarchica è meno rappresentata nelle aziende rispetto

a quella di mercato. Il tipo di OC delle aziende ordinarie è gerarchico-clanico con una rappresentazione minima della componente innovativa. Tutte e quattro le aziende sono di grandi dimensioni, con una storia sovietica, il che dimostra la capacità del management di superare la barriera dell'innovazione. Le aziende manifatturiere hanno palestre, mentre le aziende mediche non hanno praticamente alcun programma, ad eccezione degli eventi di festa aziendali comuni a tutte le aziende.

Intervistati: ingegneri e medici di aziende ordinarie e innovative di tre gruppi di età: meno di 35 anni, 35-59 anni, 60 anni e oltre (N=420). Tutti gli intervistati con almeno tre anni di esperienza lavorativa in azienda, il che significa pieno adattamento alle condizioni organizzative delle aziende.

Metodi. Gli indicatori del benessere soggettivo: autovalutazione della fatica, stato di salute, autovalutazione dell'età, benessere psicologico nel collettivo di lavoro, nonché la distanza di potere, che è un determinante significativo del benessere soggettivo, sono stati determinati utilizzando il questionario dell'autore che combina domande con scala diretta (Zakharova et al., 2018). Lo stress organizzativo vissuto è stato identificato utilizzando il test di R. Kessler (Hamel, 2003). I valori dello sviluppo organizzativo innovativo e del coinvolgimento personale nel processo lavorativo sono stati attribuiti agli effetti del benessere soggettivo. Le priorità nei valori dello sviluppo organizzativo sono state identificate utilizzando il metodo OCAI di K. Cameron e R. Quinn. Per determinare il coinvolgimento personale nell'attività lavorativa, è stato utilizzato il metodo delle autoidentificazioni personali di M. Kuhn e T. McPartland (Kuhn & McPartland, 1954).

Risultati e loro analisi. I risultati sono presentati nelle Tabelle 1 e 2.

Tabella 1. *Benessere soggettivo del personale maschile di aziende manifatturiere e mediche ordinarie e innovative.*

Età	Com aziende	Stanchezza			Lo stress	Salute		Età di autovalutazione	Benessere psicologico nel collettivo di lavoro
		Dai compiti della casa	Condizioni organizzative e di affaticamento	W		Sistema cardio	Sistema nervoso		
Fino al 35	Società di produzione ordinaria	7,3	8,8	*	20,5	2,4	1,9	10,6	-2,3
	Società di produzione innovativa	4,4	3,1	*	14,0	3,6	2,9	-2,8	3,4
	U	**	**		*	*	*	**	**
	Azienda medica ordinaria	6,1	8,7	**	32,6	1,6	1,9	10,7	0,8
	Azienda medica innovativa	5,5	4,5	-	26,5	1,9	2,1	-1,7	3,2
	U	*	**		**	T	T	**	**

35-59	Società di produzione ordinaria	7.6	7.2	-	23.0	1.5	2.6	7.3	-2.6
	Società di produzione innovativa	5.7	4.3	*	13.4	3.6	4.1	-6.0	3.7
	U	*	*		**	**	**	**	**
	Azienda medica ordinaria	6,2	6,9	T	27,5	1,5	2,0	10,3	2,4
	Azienda medica innovativa	4,6	5,0	-	22,5	2,0	3,6	-3,2	4,2
	U	*	*		*	*	*	**	*
Da 60	Società di produzione ordinaria	5.0	4.9	-	21.8	0.7	2.6	8.8	1.5
	Società di produzione innovativa	4.5	3.1	**	16.5	2.1	3.6	-7.4	3.5
	U	-	*		*	*	*	**	*
	Azienda medica ordinaria	3.2	5.7	*	27.1	1.1	2.3	5.6	1.8
	Azienda medica innovativa	2.7	2.9	-	16.9	2.4	4.5	-3.2	4.4
	U	-	**		**	*	**	**	**

Nella Tabella 1: significatività statistica delle differenze mediante U - test di Mann-Whitney; W- di Wilcoxon: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$, T - tendenza, - - non sono state riscontrate differenze statisticamente significative.

Tabella 2. *Effetti del benessere/non benessere soggettivo del personale maschile di aziende ordinarie e innovative*

Wo z imp iant o	Com azien de	Cultura organizzativa					Coinvolgiment o personale		Distanza di alimentazione		
		Cosi com'è	To0 be	W	Adhocratic o		W	Cosi com'è	To-be (5 anni)	Tipo di situazione	
					Cosi com'è	Per esse re				Lavoro	Informal e
Fin o al 35	Societ à di produ zione ordina ria	22.9	37.8	**	10.4	12.8	-	1.4	1.1	2,9	2,7
	Societ à di produ zione innov ativa	17.6	23.9	*	28.3	33.2	*	1.9	2.2	1,9	1,4
	U	*	*		**	**		*	*	**	**
	Azien da medic a ordina ria	25.4	28.9	*	17.1	18.8	-	1.5	1.5	3,6	3,5
	Azien da medic a innov ativa	20.8	20.1	-	18.8	23.0	*	2.3	2.4	2,2	2,3

	U	*	*		-	*		*	*	**	**
35-59	Società di produzione ordinaria	28.3	38.2	*	11.4	12.4	-	1.6	0.6	4,1	3,9
	Società di produzione innovativa	17.4	18.3	-	27.5	33.4	*	1.9	1.6	2,8	2,5
	U	*	**		**	**		*	*	**	**
	Azienda medica ordinaria	30.9	35.7	T	16.8	18.4	-	1.7	1.8	4,3	3,9
	Azienda medica innovativa	27.7	21.3	-	24.1	28.4	*	2.2	2.5	2,4	2,3
	U	*	*		*	**		T	*	**	**
Da 60	Società di produzione ordinaria	24.1	35.0	*	18.2	18.8	-	1.25	0.3	4,8	4,1
	Società di produzione innovativa	16.5	21.8	T	26.0	31.5	*	1.5	1.7	3,8	2,6
	U	*	*		**	**		T	*	**	*

Azienda medica ordinaria	29.7	38.4	*	18.2	18.8	-	1.8	1.1	4,0	4,2
Azienda medica innovativa	20.2	25.8	T	26.0	31.5	*	2.4	2.2	4,0	3,5
U	*	*		**	**		*	*	-	*

Nella tabella: Significatività statistica delle differenze mediante U - test di Mann-Whitney; W - test di Wilcoxon: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$, T - trend, - - - non sono presenti differenze statisticamente significative

I dati della Tabella 1 mostrano che il benessere soggettivo, indipendentemente dall'età degli intervistati e dalla classe di occupazione, è statisticamente significativo nelle aziende innovative. Esiste una certa specificità negli indicatori di benessere soggettivo di medici e ingegneri, ma è inferiore alle differenze che hanno alla base la specificità valoriale delle culture organizzative. Particolare attenzione suscita il dato secondo cui nelle aziende ordinarie il personale è statisticamente significativamente più stanco delle condizioni organizzative rispetto all'attività lavorativa.

Questo vale soprattutto per i dipendenti più giovani; con l'aumentare dell'esperienza, la pressione dei tentativi di cambiamento tecnologico e gestionale da parte del management perde forza: negli ingegneri più che nei medici. Lo stesso vale per lo stress vissuto. I dipendenti delle aziende ordinarie sono molto più stressati di quelli delle aziende innovative. I medici sono più forti degli ingegneri: la padronanza delle tecnologie mediche digitali, a causa del costo dell'errore, provoca uno stress da 27,1 a 32,6 punti per i medici, che secondo la scala di R. Kessler è già un livello che richiede l'intervento di specialisti. Nelle aziende innovative il livello di stress varia da 16,9 per i medici anziani a 26,5-27,5 punti per i medici giovani e di mezza età, il che, tra l'altro, indica che i medici anziani delle cliniche innovative non rientrano nelle caratteristiche degli stereotipi di età, così come gli ingegneri. Inoltre, i medici più anziani non differiscono praticamente nei punteggi da quelli giovani, il che in-

dica ancora una volta l'importanza dell'OC piuttosto che dell'età degli specialisti per quanto riguarda la loro esposizione allo stress.

Gli indicatori di salute studiati (sistema cardiovascolare e nervoso) dipendono dallo stress vissuto da una persona. Questi indicatori peggiorano significativamente con l'età. Questi peggioramenti sono evidenti, ma sono molto meno pronunciati per i dipendenti di aziende innovative: in tutti i casi di confronto, la differenza è statisticamente significativa. Anche se stiamo parlando di un'autovalutazione della salute, che potrebbe non coincidere con gli indicatori oggettivi, l'autovalutazione è importante per il benessere soggettivo.

Le differenze nel benessere soggettivo dei dipendenti di aziende innovative e ordinarie sono particolarmente pronunciate nell'autovalutazione dell'età. Questo indicatore può essere considerato integrativo, in quanto i più giovani si sentono più efficienti (meno stanchi), si sentono in salute e liberi dallo stress. La libertà dallo stress è la condizione più importante per preservare la salute mentale. I dati della Tabella 1 mostrano quanto si sentano più giovani i dipendenti delle aziende innovative: da 1,7 a 7,4 anni in meno rispetto all'età cronologica, mentre i dipendenti delle aziende ordinarie si sentono da 5,6 a 10,7 anni in più rispetto all'età cronologica. Pertanto, il benessere soggettivo dei dipendenti delle aziende innovative è significativamente migliore rispetto a quello delle aziende ordinarie. Non negano che il percorso verso l'innovazione sia stato molto difficile, ma il risultato ne vale la pena.

La Tabella 2 presenta gli effetti del benessere soggettivo nelle caratteristiche significative del personale: nei cambiamenti desiderabili nella OC, che mostrano la priorità dei valori clanici e innovativi, e nel coinvolgimento personale del personale nell'attività lavorativa. I valori di clan incarnano i desideri di benessere soggettivo sotto forma di solidarietà e sostegno psicologico reciproco, che corrisponde alle caratteristiche della cultura del benessere, mentre i valori di innovatività corrispondono alle caratteristiche della cultura della vitalità. La loro analisi aiuta a comprendere i punti di forza e di debolezza nella formazione della cultura del benessere.

I dati della Tabella 2 mostrano che il personale delle aziende ordinarie, indipendentemente dall'età e dalla classe occupazionale, tende a un aumento statisticamente significativo dei valori di clan, soprattutto per il personale giovane ($p \leq 0,01$), su cui i manager ripongono spesso le loro speranze. Nelle aziende innovative, se la crescita del desiderio di rafforzare la componente clanica della OC si verifica, è come tendenza o all'interno dell'errore statistico. Solo nei giovani ingegneri il desiderio di

umentare la componente clanica è statisticamente significativo. Molto probabilmente, ciò indica le difficoltà di adattamento dei giovani ingegneri alla produzione high-tech e alla OC gerarchica di mercato con una pronunciata componente adhocratica, che richiede competizione interna e orientamento all'innovazione, che non è sempre caratteristica della OC universitaria. Questi dati indicano la necessità di un tutoraggio, contenuto specifico della formazione aziendale. Tutte le altre categorie di personale sono abbastanza soddisfatte del livello di relazioni instaurato, che in tutti i casi di confronto è statisticamente significativamente inferiore a quello delle aziende ordinarie. Ciò indica che la componente clanica dell'OC, che corrisponde alla concezione abituale della cultura, non protegge psicologicamente il personale durante il periodo di cambiamenti innovativi, ma crea solo una falsa impressione che influisce sulla tendenza generale del valore del clan nelle aziende ordinarie.

L'andamento del valore del clan ha un effetto sfavorevole sulla disponibilità del personale alle innovazioni. Nella stessa Tabella 2 possiamo vedere che in nessun gruppo di intervistati delle aziende ordinarie c'è una tendenza a rafforzare l'innovatività, mentre nelle aziende innovative in tutti i gruppi di intervistati c'è questa tendenza. Inoltre, al momento dello studio, la componente adhocratica nelle OC è molto più forte che nelle aziende ordinarie. Se nelle aziende ordinarie i suoi valori vanno dal 10,4% al 18,2%, in quelle innovative dal 24,1% al 28,3%. L'eccezione è rappresentata dai giovani medici. I giovani medici delle cliniche innovative sembrano essere nettamente insufficienti in termini di innovatività (17,1%). In base a questo indicatore, essi convergono con i giovani medici delle cliniche specializzate, ma differiscono fondamentalmente nei loro desideri di innovatività: i giovani medici delle cliniche innovative desiderano una crescita sostanziale (fino al 23,0%), mentre i giovani medici delle cliniche specializzate preferiscono rimanere nelle condizioni attuali.

Questo fatto è degno di nota. Il personale giovane è subordinato all'OC consolidata e, come già detto, non ci sono differenze significative tra le cliniche. Un OC con una marcata componente di innovazione crea di per sé un benessere soggettivo che incoraggia il personale a sviluppare la propria innovazione e quella della clinica nel suo complesso.

L'effetto della differenza nel benessere soggettivo del personale delle aziende ordinarie e di quelle innovative è chiaramente visibile negli indicatori del coinvolgimento personale nell'attività lavorativa. In tutti i casi di confronto, il coinvolgimento personale nell'attività lavorativa è più alto nelle aziende innovative, sia al momento dello studio sia in una

prospettiva di cinque anni, indipendentemente dall'età degli intervistati. Si può notare che gli indicatori di impegno prospettico diminuiscono con l'età, soprattutto nel settore manifatturiero, ma sono ancora statisticamente significativi rispetto ai corrispondenti indicatori del personale delle aziende residenti. Nel settore medico diminuiscono in modo meno evidente, ma le tendenze sono le stesse. Inoltre, l'età non ha praticamente alcun effetto sulla disponibilità dei medici più anziani a lavorare in cliniche innovative. I medici con più di 60 anni sono due volte più impegnati nella forza lavoro al follow-up di cinque anni (2,2 punti contro 1,1 punti su tre possibili) e differiscono dai loro colleghi più giovani entro il margine di errore statistico (2,2 punti contro 2,4 punti per i medici giovani e 2,5 punti per i medici di mezza età. Pertanto, le differenze generazionali nel personale sono minimizzate dalla cultura organizzativa: il personale è più vicino nelle sue caratteristiche all'interno di una OC di un tipo che in una OC di un altro tipo, indipendentemente dall'età. Questo fenomeno è il risultato del benessere/disagio soggettivo creato dalla cultura organizzativa con le pratiche di gestione caratteristiche di ciascuna di esse.

La tabella 2 presenta uno dei fattori che influenzano il benessere soggettivo del personale: la distanza di potere, che è più pronunciata nelle OC di tipo gerarchico. Si può notare che nelle aziende innovative la distanza di potere nelle situazioni di interazione formale e informale è statisticamente significativa rispetto alle aziende ordinarie. Questo significa una maggiore fiducia del personale nei confronti del management, una facilità di comunicazione in caso di problemi. Questa fiducia è anche un fattore di benessere soggettivo del personale.

Il benessere soggettivo di una persona che svolge un'attività lavorativa è ovviamente importante di per sé. Tuttavia, è importante il suo collegamento con gli indicatori che sono importanti dal punto di vista della valutazione della conformità del lavoratore alle nuove condizioni dell'attività lavorativa (Fig. 1). Si tratta, in particolare, del coinvolgimento personale del lavoratore nel processo lavorativo. Si può notare che nelle condizioni di OC con la dominanza della gerarchia, tipica delle aziende ordinali, la gerarchia e il coinvolgimento lavorativo sono caratterizzati da una relazione inversa statisticamente significativa; la gerarchia nega l'innovatività ed è positivamente correlata all'autopercezione dell'età. La situazione opposta si verifica nella OC con la dominanza dell'innovatività. Più i valori innovativi sono rappresentati nell'OC, più i dipendenti si sentono giovani, più sono coinvolti personalmente nell'attività lavorativa, più non amano la gerarchia.

2. Conclusioni

Tenendo conto dei dati raccolti e della loro interpretazione, possiamo ricavare le seguenti conclusioni.

1. La cultura del benessere ha punti di forza e di debolezza. Il principale punto di forza è che questa cultura attrae i buoni dipendenti, ma il punto debole è che anche i cattivi dipendenti tendono ad avere accesso ai programmi di benessere. Il secondo punto di forza, ma raramente realizzato, è la necessità di garantire che le esigenze dei dipendenti siano soddisfatte, data la loro diversità. Un punto debole è la costosità dei programmi: l'analisi delle dinamiche degli atteggiamenti e dell'impegno dei dipendenti richiede la formazione di analisti e l'implementazione di tecnologie speciali. Esiste quindi una relazione dinamica tra il raggiungimento di performance finanziarie superiori da parte di un'azienda e la creazione di una cultura del benessere.

2. Il valore dell'innovatività e il valore del benessere soggettivo in una OC sostenibile non sembrano essere in contraddizione, ma reciprocamente complementari. La cultura del benessere senza dare priorità ai valori innovativi può diventare un progetto costoso e non portare agli obiettivi di transizione delle aziende verso un modello di sviluppo innovativo. In una OC resiliente, i valori di base dovrebbero essere un dipendente con un'alta produttività e qualità del lavoro, coinvolto personalmente nella vita lavorativa e organizzativa saturata di innovazioni tecnologiche e manageriali, e il suo benessere soggettivo - una condizione di auto-realizzazione a beneficio dell'azienda. Il valore dell'innovatività e il riorientamento valoriale del personale con un deficit di questo valore sembra essere il vettore principale del lavoro con il personale oggi e nella realtà post-Covid.

3. L'innovatività stessa, come dimostrano gli studi, è un fattore di benessere soggettivo, quindi un determinante della formazione della cultura del benessere. Sono emerse differenze significative nel benessere soggettivo dei dipendenti di aziende ordinarie e innovative con i corrispondenti tipi di cultura organizzativa. Il benessere soggettivo, come nucleo di valori della cultura del benessere praticabile, è un importante regolatore emotivo di qualsiasi attività. La prevenzione dello stress organizzativo associato all'introduzione di innovazioni, combinata con un comportamento di supporto della direzione, la cui manifestazione e segno è una breve distanza di potere, garantirà il benessere del personale, la rimozione delle paure del nuovo attraverso il supporto della direzione del lavoro e gli sforzi di formazione dei dipendenti.

4. La tendenza al benessere soggettivo del personale è la più difficile da realizzare a causa della propensione del management a rafforzare la componente gerarchica della cultura organizzativa dell'azienda, che non tiene conto delle ancore di carriera identificate da E. Schein, il fondatore della dottrina della cultura organizzativa [25]. In primo luogo, si tratta dell'ancora raramente realizzata sotto forma di stile di vita, che implica la gestione, almeno, dei dipendenti più promettenti tenendo conto dei loro progetti di vita e delle loro abitudini. Questo aspetto è molto più apprezzato dai dipendenti rispetto al sapere come si sentono quando interagiscono con l'azienda.

Nell'organizzazione ibrida delle attività lavorative della realtà post-coorte, la direzione aziendale o ristrutturerà le visioni conservatrici sulla gestione del personale o annegherà nel microcontrollo delle attività dei dipendenti remoti che, privati dell'impegno dell'azienda, troveranno sia tipi di impiego paralleli sia modi di agire secondo le impostazioni del proprio stile, raggiungendo autonomamente il livello di vita desiderato, ma senza contribuire realmente alla redditività dell'azienda.

Bibliografia

- Bulgakov A. (2020). Organizational Humanity Index: rationale, measurement, and use. *Organizational Psychology*, 10 (3), 8-37. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2020-10-3/401683897.html>
- Caesens G., Stinglhamber F., Demoulin S., De Wide M. (2017). Perceived organizational support and employees' well-being: the mediating role of organizational dehumanization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26 (4), 527-540.
- Cameron K.S, Quinn R.E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture based on the competing values framework*. 3rd edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Charalampous M., Grant C.A., Tramontano C., Michailidis E. (2018). Systematically reviewing remote e-workers' well-being at work: a multidimensional approach. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28 (1), 1-23.
- Diamond M.A. (1996) Innovation and Diffusion of Technology. A Human Process. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48 (4), 221-229.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.

- Duchek S. (2020) Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Business Research*, 13, 215-246.
- Everly G.S., Smith K.J. (2013). Resilient leadership and the organizational culture of resilience: construct validation. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 15 (2), 23-128.
- Fossen F., Sorgner A. (2019). Mapping the future of occupations: transformative and destructive effects of new digital technologies on jobs. *Foresight and STI Governance*, 13 (2), 10-18.
- Hamel G. L. (2003). The quest for resilience. *Harvard Business Review*, 81 (9), 52-63.
- Kergoach S. (2017). Industry 4.0: new challenges and opportunities for the labor market. *Foresight and STI Governance*, 11 (4), 6-8.
- Kessler R.C., Andrews G., Colpe A. (2002). Short screening scales to monitor population prevalence and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32, 959-956.
- Kuhn M.H., McPartland T.S. (1954). An Empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19 (1), 68-76.
- Leonova I., Zakharova L., Bretones F.D. (2018). Stress, Health Self-Assessment, Social and Psychological Age of Women's Staff in Organizational Cultures of Different Types. *Journal of Talent Development and Excellence*, 10 (2), 20-36.
- Linley P.A., Maltby J., Wood A.M., Osborne G., Hurling R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences*, 47, 878-884.
- Osipova O. (2021). The evolution of work of HR-services with different generations of employees in the context of the transition to the digital economy. *International Journal of Management Theory and Practice*, 2, 206-223.
- Raychenko A.V. (2020). Study of personnel reaction on implementation of corporate governance digitalization programs. *Vestnik Universiteta*, 4, 86-91.
- Schein E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. 3ed edition. John Wiley & Sons.
- Schwab K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. M: EKSMO.
- Yemelyanov Y., Khachatryan A. (2019). Innovation as a key element of sustainable development of the national economy. *International Journal of Management Theory and Practice*, 2, 108-119.

Zakharova L.N., Saraliev Z.H., Leonova I.S. & Zaladina A.S. (2019).
Fatigue as an indicator of the socio-psychological age of personnel.
Systems Psychology and Sociology, 2, 36-52.

EMOTIONAL EDUCATION AT SCHOOL AS A CHALLENGE TO THE SELF¹

Emanuele Isidori*, Sonia María Martínez Castro**,
Maristella Trombetta***

*University of Rome Foro Italico
emanuele.isidori@uniroma4.it; saverio.giampaoli@uniroma4.it

**International University of La Rioja (UNIR)
sonia.martinezcastro@unir.net

***University of Bari "Aldo Moro"
maristella.trombetta@uniba.it

1. Introduction

Emotions are an interdisciplinary theme that has traversed the ages, profoundly influencing philosophical, psychological, pedagogical, and sociological thought. Their centrality in understanding humanity has been underscored by a recent cultural revolution that seeks to transcend the dualisms of mind, body and rationality, affectivity typical of the Western tradition (Plamper, 2018). Within this context, the concept of "emotion pedagogy" (Contini, 1992) has gained significant traction, exploring the theory of emotions from an epistemological perspective and examining their formative and educational impact on individual lives.

The term "emotion" has ancient roots and has been recorded in Neo-Latin languages since the 16th century. It derives from the French word *émotion*, which traces back to the Latin *ex-motio*, encapsulating the idea of an inner movement (Cicero). The verb "movere" encompasses a range of meanings, from physical movement to the movement of thought and soul. In ancient Greece, the concept of emotion was captured by the term "pathos," which referred to the lived experiences oscillating between pleasure and pain, passion and suffering.

¹ The essay is the result of a collaboration between the three authors. E. Isidori is the author of sections 1 and 2; S.M. Martínez Castro of sections 3, 4 and 7; M. Trombetta of sections 5 and 6.

Pathos was not viewed as inherently positive or negative; instead, it represented a human disposition to engage with emotional experiences and transform them into meaningful elements of existence. The Greeks pioneered systematic theories of emotions. In *Philebus*, Plato aimed to define their nature and relationship to knowledge. Conversely, in the *Nicomachean Ethics*, Aristotle described emotions as affections of the soul accompanied by pleasure or pain, highlighting their adaptive function as immediate responses to favourable or unfavourable circumstances that activate attention and predispose individuals toward action. This Aristotelian perspective, viewing emotions as instinctive and functional reactions, remains surprisingly relevant today and is reflected in modern human resource training and pedagogical theories.

However, not all philosophical traditions assign a positive value to emotions. Stoicism, for instance, considers emotions obstacles to rationality and living by nature. Stoics assert that individuals must exercise strict control over their passions to achieve eudaimonia. Even Plato, despite his contradictory views – as seen in *Phaedrus*, where he extols love and passion – regarded emotions as potential distractions from the pursuit of truth. His portrayal of the body as the "tomb of the soul" reflects a concern that emotions, rooted in human physicality, might divert individuals from a philosophical and spiritual path.

Over the centuries, various thinkers have approached the topic of emotions through different lenses. St. Augustine and St. Thomas Aquinas sought to reconcile emotions with the spiritual dimension of humanity; Hobbes and Locke examined the interplay between emotions and society; Descartes, in his *Treatise on the Passions of the Soul*, laid the groundwork for a bio-physiological understanding of emotions, which thinkers like Hume, Rousseau, Kant, and Hegel would later expand upon. The introduction of evolutionary theory by Charles Darwin posited that emotions are organic responses to environmental stimuli, essential for survival and social communication.

Sigmund Freud transformed the study of emotions by incorporating the unconscious dimension. He asserted that emotional reactions are not always conscious; they often stem from deep processes linked to childhood experiences and unresolved psychological conflicts. The twentieth century witnessed a significant integration of emotions into educational paradigms, with Vygotsky, Piaget, Freinet, and Rogers emphasizing that emotional development is inseparable from cognitive development. That laid the groundwork for a pedagogy that values emotions as integral tools for learning and personal growth.

2. Emotional intelligence, affective education and learning

Scholars have extensively theorized about emotional intelligence, emphasizing its essential role in human education and paving the way for innovative educational approaches. Influential theorists like Howard Gardner and Daniel Goleman have developed models that highlight integrating emotions into learning and personal development.

Gardner (2013) is recognized for his theory of multiple intelligences, which identifies seven distinct types of intelligence: linguistic, musical, logical-mathematical, spatial, bodily-kinesthetic, and personal intelligence, further divided into interpersonal and intrapersonal intelligence. This final category is closely tied to emotional intelligence and encompasses the ability to manage emotions within oneself and in interactions with others. Gardner posits that accurate intelligence cannot be fully realized without the capacity to navigate one's emotional landscape, underscoring the importance of harmoniously developing both cognitive and affective dimensions

Conversely, Goleman expanded the concept of emotional intelligence in his influential book *Emotional Intelligence* (2000). He defines it as the capacity to recognize and understand one's emotions and those of others, be self-motivated, and effectively manage emotions in social contexts. Goleman's model articulates specific skills that empower individuals to cultivate a deeper awareness and mastery of their emotional experiences.

Emotional competence, a vital component of emotional intelligence, involves the conscious identification and cultivation of emotional resources across various situations. Goleman categorizes this competence into several key elements:

1. Personal Competence: the ability to self-regulate and manage emotions effectively.
2. Self-Perception: an awareness of one's internal emotional states.
3. Self-regulation controls and modulates emotional states, enabling balanced responses to different situations.
4. Motivation: the intrinsic drive prompts action and facilitates attaining personal goals.
5. Social Competence: the capability to navigate and manage interpersonal relationships effectively.

6. Empathy: the ability to comprehend and respond to the emotions of others.

7. Social Skills: the communication and interpersonal abilities that foster positive interactions.

These foundational concepts underscore the significance of emotional intelligence in personal growth and practical education, highlighting the interplay between emotional and cognitive development. Emotional intelligence can be defined as the ability to master skills that play a crucial role in an individual's professional development. It primarily manifests in the capacity to communicate effectively with oneself and others, fostering a deep understanding of the inner self and social relationships. This form of intelligence encompasses all dimensions of an individual – physical, psychological, and social – and utilizes emotions as a powerful tool for knowledge and interaction.

Emotions are dynamic and transformative elements, not merely inner states but processes that can modify our perception and understanding of reality. As mentioned above, the word "emotion" comes from the Latin term "ex-motio," which means "inner movement" that directs a person toward action or reaction. Some scholars caution that emotions can distort perception and hinder rational analysis of situations. However, research indicates that emotions enrich knowledge, making it more authentic and meaningful. For example, if we observe a broken vase, emotional involvement might lead us to perceive it as still intact, demonstrating that emotions significantly influence how we interpret reality. This influence is not necessarily negative; emotions help us understand and value our experiences, facilitating learning.

Emotions underlie motivation and action. Anyone can recognize from personal experience how much emotions affect the willingness to learn. We often delve deeper into subjects or become passionate about disciplines because of the inspiration provided by an empathetic and engaging teacher. Conversely, we may develop an aversion to subject matters due to teachers who are detached or unable to spark our interest.

This phenomenon supports Gordon's (2013) assertion in his theory of the effective teacher: a good teacher is not just someone who imparts knowledge but one who effectively uses emotions and affectivity to build a solid and meaningful educational relationship. Socrates, often regarded as the most outstanding educator in the Western tradition, displayed extraordinary emotional intelligence. Through his use of irony and ability to emotionally engage students, he encouraged reflection and

critical thinking. His practice of “maieutics”, or the "art of giving birth to ideas," served as both a philosophical method and a pedagogical strategy deeply rooted in empathy and emotional involvement. Socrates transformed complex topics, such as death and suffering, into experiences of intellectual and emotional growth, illustrating how teaching can be a profoundly human and relational process.

Therefore, emotional intelligence is not just a resource for personal well-being but an essential element of education. It fosters the creation of more stimulating and inclusive learning environments where students feel motivated and supported throughout their growth journey. Integrating emotions into teaching is not merely a practical pedagogical choice; it is necessary to address the educational challenges of the 21st century.

3. Emotions in the educational relationship and the school

In the educational context, emotions are an essential resource that enriches the learning process and enhances the teacher-learner relationship. Instead of being a disruptive element or something to suppress, emotions are a complex aspect of human experience, involving bodily reactions, impulses to act, and cognitive evaluations. Therefore, the educational system must recognize the value of emotions and provide tools for their conscious management. Pedagogy understood as the science of education, should guide emotions toward harmonious development, transforming them into a key element for personal and social growth. Indeed, emotions drive learning: they stimulate curiosity, activate attention, and promote memorization, making knowledge more meaningful and rooted in the learner's experiences.

However, when can we say that an individual has truly learned something? Learning occurs when the learner's knowledge becomes part of a person's emotional experience and personal value. What excites us deeply imprints our memory and informs our future perceptions. This principle applies not only to preschool and basic education but spans the entire lifespan (lifelong learning), as evidenced by the experiences of adult educators, corporate trainers, and those working in career guidance. Emotion management is a crucial factor in the school context and profoundly affects an individual's work and relational life.

In his book *Working with Emotional Intelligence* (2011), Daniel Goleman emphasizes that controlling emotions is essential for self-awareness, interpersonal understanding, and key components for success in the

workforce. According to Goleman, mastering emotions enhances productivity, conflict management, and Organizational Leadership. In an increasingly unstable and competitive job market, technical expertise and logical-mathematical skills are insufficient; qualities such as resilience, flexibility, initiative, and self-confidence are needed. These aspects, closely linked to emotional intelligence, are vital for building collaborative and dynamic work environments.

Developing listening, collaboration, and mutual motivation skills is essential for success in professional settings. Teamwork, persuasion, and managing interpersonal relationships cannot thrive without strong emotional competence. However, despite the importance of these skills, the traditional educational system often favours a teaching approach centred on disciplinary content, neglecting the emotional dimension of learning. This contradiction is particularly evident in vocational and university education, where emotional skills are often viewed as secondary to technical skills, leaving students without concrete tools to develop them.

Therefore, there is a pressing need for a fundamental rethinking of educational pathways to integrate disciplinary and emotional skills into a holistic view of knowledge. A critical humanistic education that transcends the rigid separation between rationality and affectivity would create more comprehensive educational pathways capable of responding to contemporary challenges. Professional teaching and training are often seen as mere transmissions of abstract content devoid of real student involvement. This approach limits learning effectiveness and contributes to students' growing sense of alienation, as many do not feel personally engaged in the educational process.

It is common for teachers and trainers to face challenges in managing their emotions and building authentic relationships with students. This lack of emotional connection negatively impacts the classroom climate and the quality of the educational experience, often making the learning journey difficult for teachers and learners. Therefore, investing in teachers' emotional training is crucial for transforming the educational relationship into a rewarding and challenging experience.

A teacher aware of their emotional intelligence can create a climate of trust and reciprocity with students, facilitating more profound and more meaningful learning. Empathy, understanding, and balanced emotional management should be considered educational goals and essential tools for developing effective relationships. Recognizing affectivity as an educational resource is the first step toward transforming schools in-

to environments where knowledge is transmitted, experienced, and internalized.

4. The pedagogical challenge: integrating emotions and learning

In psychological and philosophical terms, the ego represents the core of personal identity. It constantly evolves during schooling and is influenced by external factors (such as family, school, and peer groups) and internal factors (including experiences, emotions, and desires). Emotional education challenges the ego, requiring individuals to recognize and manage their emotions, empathize with others, and build meaningful relationships.

During crucial developmental stages, particularly in childhood and adolescence, students often experience intense and sometimes conflicting emotions. Schools can support this process by providing tools that help students understand and regulate their emotions. According to Daniel Goleman (1995), emotional intelligence is a vital skill that impacts academic success and future life, affecting one's ability to solve problems, cope with stress, and collaborate effectively with others.

Schools should be seen as spaces for fostering emotional literacy. Emotional literacy should not be viewed as an ancillary element but as a legitimate learning area. It can be developed through targeted pedagogical strategies, including:

- Emotional vocabulary. Teaching students an emotional vocabulary that allows them to express their moods clearly and consciously.
- Self-awareness education. Engaging students in activities encouraging reflection on their emotions, such as emotional mindfulness practices.
- Empathy development. Implement educational programs that promote understanding others' emotions through reading others' stories and role-playing activities.
- Conflict management. Teaching strategies for managing disagreements constructively, emphasizing nonviolent communication and collaborative problem-solving.

These tools can improve the school climate and enhance students' fluency, helping them develop greater resilience and confidence in their abilities.

One of the main obstacles to emotional education is the tendency to separate the cognitive and affective aspects of the teaching-learning process. However, much neuroscientific research, such as Antonio

Damasio's one, shows that emotion and cognition are deeply interconnected: meaningful learning occurs only when the individual can engage in the emotional dimension.

Therefore, teachers ought to adopt teaching methodologies integrating the emotional dimension with disciplinary content. Project-based learning (PBL), cooperative methodologies, and storytelling as an educational tool are effective strategies for fostering student-student involvement.

Emotional education is a crucial challenge for contemporary schools, as it involves the student's self and promotes harmonious growth between cognitive and emotional dimensions. Meeting this challenge requires a paradigm shift that recognizes the value of emotions in the educational process and provides students with concrete tools to manage their inner world. Only in this way can schools truly be a place of integral formation for the person, capable of preparing individuals for the world of work and the complexity of life.

5. Schools as a space for emotional literacy

Emotional education presents one of the most complex and relevant challenges within the school system, engaging students and teachers in a transformative experience of identity and relationships. As students learn to understand and manage their emotions throughout their development, teachers have to become mediators and exemplars of emotional intelligence. In an era characterized by rapid social and technological change, the school environment emerges as the primary arena for fostering academic skills and the social-emotional competencies essential for individual and collective well-being.

Emotions are not merely supplementary to the educational process; they are fundamental, shaping motivation, behaviour, and learning outcomes. However, managing emotions poses a significant challenge for students, who often struggle to express and regulate their emotions. Teachers also face the daunting task of recognizing and modulating their emotions within a complex and dynamic environment. Therefore, effective emotional education must integrate the development of both the student's ego and that of the teacher, fostering mutual and continuous growth.

A student's emotional education plays a key role in developing a student's ego, which is the core of individual identity. This process of identity construction is particularly intense during childhood and adoles-

cence when individuals face new emotional, social, and cognitive challenges (Erikson, 1968). School is crucial for acquiring knowledge and learning strategies for emotional self-regulation and social interaction.

The ego develops through social interactions and emotional experiences, with schools serving as the main environments for this development during childhood and adolescence." In his book *Identity: Youth and Crisis* (1968), Erik Erikson explained that different developmental stages present specific challenges that significantly influence identity formation. In this context, emotional education provides students with the tools to recognize, understand, and manage their emotions, promoting balanced and constant Goleman's personal growth.

Schools can implement structured programs integrating social-emotional learning into the curriculum to promote emotional literacy. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) has developed practical guides for implementing such programs. For instance, *The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning* (2020) offers strategies for incorporating emotional education throughout the school. These programs aim to cultivate self-awareness, self-management, social Awareness, interpersonal skills, and responsible decision-making.

Emotional education goes beyond simply imparting knowledge; it involves a structured and intentional experiential journey. Implementing social-emotional education programs, such as those promoted by CASEL, has proven effective in enhancing students' well-being and relational and cognitive skills.

To integrate emotional learning with cognitive development, educational research suggests adopting innovative teaching methodologies, such as Project-Based Learning. This approach helps students develop emotional Awareness through concrete experiences, while peer learning encourages the establishment of supportive peer networks. Additionally, storytelling, educational drama, and role-playing promote empathy and encourage emotional reflection.

By incorporating these approaches, students can build a more stable and resilient sense of self, enabling them to face emotional challenges with greater confidence and Awareness. However, for emotional education to be truly effective, teachers must also recognize and manage their emotions within the educational context.

6. Teachers' ego and emotional intelligence: an educational response

The effectiveness of emotional education largely depends on teachers' ability to model emotional intelligence for their students. Teachers do not merely impart disciplinary knowledge; they play a crucial role in shaping students' behaviour and emotional competence (Hargreaves, 2001). An emotionally competent teacher recognizes and manages students' emotions, preventing stress, frustration, or insecurity from negatively affecting the educational relationship (Mayer, et al. 2016).

Brackett, Rivers, and Salovey (2011) point out that teachers' emotional intelligence is directly related to the quality of teaching and creating a positive learning environment. Teachers' competencies include:

- Emotional awareness is the ability to identify one's emotions and their impact on teaching and classroom management.
- Emotional regulation, that is to say, the ability to modulate emotional states to maintain psychological and relational balance.
- Pedagogical empathy, that is the sensitivity to understanding students' emotions and responding with appropriate instructional strategies.
- Emotional leadership motivates and inspires students, creating a peaceful and inclusive learning climate that promotes student well-being.

Teachers should participate in professional development focused on emotion to meet the challenge of emotional education. One of the most effective approaches to enhancing teachers' emotional intelligence is the SEL (Social and Emotional Learning) model, which promotes integrating emotional teachers' intelligence into initial and continuing teacher education programs (Jennings & Greenberg, 2009). Teachers often face emotionally complex issues, such as managing discipline, supporting struggling students, and working with families. Adopting emotional self-regulation strategies, such as mindfulness and the student's problem-solving, can help improve teachers' resilience and student interactions.

To integrate emotional education into the school curriculum, teachers could adopt the following methodologies:

- Emotion-based learning (Damasio, 1994) involves using stories, authentic experiences, and life situations to stimulate empathy and emotional reflection.

- Role-playing and simulations allow students to explore emotions through simulated situations.
 - Narrative education: using literature and writing to develop emotional Awareness and empathy (Nussbaum, 2001).
 - Collaborative learning: teaching strategies that promote social interaction and teacher support among students.
- These methodologies improve students' emotional competence and contribute to a more inclusive school climate conducive to learning.

7. Conclusions

Emotional education represents a complex and unavoidable challenge for the school system because it involves two fundamental dimensions of the educational experience: the student's ego and the teacher's ego. The student, in his or her journey of growth, must recognize, understand and manage his or her emotions to develop a stable and conscious identity. At the same time, the teacher is called upon to manage his or her affective dynamics and serve as a model of emotional intelligence so that he or she can create a positive and stimulating learning environment. However, the school cannot and should not be considered a place for the formation of isolated selves but have to really become a space for collective growth, where emotional education is not just a personal challenge but a shared process within an educational community based on empathy.

Students and teachers' authentic learning occurs when an emotion is transformed into profound change, leaving an indelible mark on a person's experience. Growing up means living with one's emotions, recognizing them, accepting them and using them as tools for interpreting reality and constructing one's place in the world. We cannot think of education as neutral and emotionally detached: learning means experiencing emotions, and only through an education that integrates emotional skills with cognitive ones is it possible to build meaningful learning paths.

That outlines the urgency of a pedagogy of emotions that does not remain a theoretical concept but translates into concrete and systematic teaching practices. A pedagogy that does not aim to repress or control emotions but one that knows how to guide and transform them into resources for individual and collective growth. Innovative methodology is needed to recognize the transformative value of emotions and foster experiential learning based on active participation and interaction.

However, for emotional education to become truly effective, it is not enough to develop emotional awareness in individuals: it is necessary to rethink the entire educational paradigm, overcoming the conception of the school as a space of the individual and rethinking it as a “school of We”, of the community, of relationship. A student's growth cannot occur in isolation, just as a teacher's professionalism cannot be considered only a set of technical skills. Students and teachers are part of a network of relationships that give meaning to the educational process. Emotional education should not be seen as a challenge for the individual but as a shared experience involving the whole school community in building common meanings and values.

Today, schools still find themselves imprisoned in a fragmented view of learning, where the transmission of disciplinary knowledge is considered the sole educational goal. At the same time, relational and emotional dimensions are often neglected. This approach limits students' involvement and contributes to alienation between school and real life.

If we want to build an authentically humanistic and inclusive education, we must conceive of the school as a place where there is no separation between rationality and affectivity, and where the aims of education are constantly achieved by recognizing that knowledge, affectivity, and sensitivity are three fundamental dimensions of human growth.

Emotional education, therefore, is not only a pedagogical necessity but a cultural and social challenge. The school of the future will have to be rethought as a collective learning space in which the formation of the individual takes place within a network of meaningful relationships, fostering the construction of an educational “We”. Only through students' way will it be possible to create an environment where students and teachers can grow together, recognizing the value of emotions not as obstacles but as essential resources for forming conscious, empathetic and responsible citizens. The pedagogy of emotions is not a utopia but an educational urgency that can help build a more just, cohesive and humane society.

References

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.

- CASEL (2020). *The CASEL Guide to Social and Emotional Learning (SEL)*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. La Nuova Italia.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. HarperCollins.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. BUR.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. BUR.
- Gordon, T. (2013). *Insegnanti efficaci*. Giunti.
- Hargreaves, A. (2001). *Emotional Geographies of Teaching*. Teachers College Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press.
- Plamper, J. (2018). *Storia delle emozioni*. Il Mulino.

REVISITING THE CONCEPT OF VIGILANCE AND THE PERSONAL SELF IN HUMAN-MACHINE INTERACTION

Valeriia Demareva

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia
valeriia.demareva@fsn.unn.ru

1. Introduction

Vigilance, in psychological terms, is commonly defined as sustained attention or tonic alertness over prolonged periods (Oken et al., 2006). It refers to the capacity to maintain focus and remain watchful for infrequent or subtle signals, which is critical in tasks like radar monitoring, long-haul driving, or security surveillance. The classical vigilance paradigm was born from wartime research: Norman Mackworth's seminal work during WWII revealed that radar operators' detection performance declined markedly within the first 30 minutes of continuous watch – a phenomenon he termed the vigilance decrement (Mackworth, 1948). In essence, people experienced lapses in focus and alertness as time on task increased. This finding spurred decades of research into why sustained attention tends to falter over time, yielding various (and sometimes conflicting) theories of vigilance.

Fast forward to today's world of automation and digital technology, and vigilance remains a “alive and growing in importance” (Hancock, 2017). Human operators are often relegated to monitoring roles in human-machine interaction, whether it be pilots overseeing an autopilot, or users supervising AI-driven processes. Ironically, such high-tech environments intensify the importance of human vigilance: when automation handles routine control, the human's job is to stay alert for the rare anomalies – precisely the situation where vigilance is challenged. At the same time, modern perspectives on cognition emphasize that sustained attention is not a purely cold, cognitive function; it is also shaped by one's body (fatigue level), motivation, emotions, and stable traits. The personal self – encompassing a person's stable characteristics, sense of agency, and momentary state – plays a central role in how vigilance is maintained or lost in interaction with machines.

This essay revisits the concept of vigilance with an eye to both classic theory and contemporary challenges in human–automation systems. First, we review classical and modern theories of vigilance, highlighting how understanding has evolved from simple arousal models to multi-factor frameworks that include cognitive, emotional, and motivational influences. We then introduce and critically analyze a structural-functional model of vigilance proposed by the author, which organizes the determinants of vigilance into a hierarchy of interrelated factors (physiological, motivational, emotional, cognitive) and distinguishes between a situational cognitive profile (momentary state) and a general cognitive profile (stable traits).

In comparing this model to traditional approaches, we will see how it extends earlier theories by integrating the personal self – the individual’s traits and current psycho-physiological state – into our understanding of sustained attention. Next, we discuss how automation, AI, and digital environments influence both vigilance and the personal self’s role in regulating attention. Finally, we consider theoretical implications for designing adaptive, human-centered digital systems that support vigilance, and we conclude with reflections on the human–machine partnership in sustaining attention. Throughout, our aim is to maintain a formal yet accessible tone, bridging insights from psychology, cognitive science, AI studies, and philosophy to address an interdisciplinary audience.

2. Classical and contemporary theories of vigilance

Early vigilance research centered on the observation of performance decline over time – the vigilance decrement. Mackworth’s 1948 study not only demonstrated this decline empirically but also sparked debate on its cause. A dominant early view was that prolonged monotonous stimulation leads to a drop in overall arousal (wakefulness), causing attention to flag. Vigilance tasks were initially seen as undemanding, “low-load” situations that induce understimulation and boredom (Warm et al., 2008). According to this classical under-arousal hypothesis, the brain essentially “falls asleep” or drifts toward a drowsy state in the absence of frequent stimulation, resulting in missed signals. This aligned with mid-20th-century physiological findings that the brain’s reticular activating system governs wakefulness, and low stimulation can reduce cortical activation (a tonic decline in alertness). Early countermeasures for vigilance loss (in both research and practice) often aimed

at increasing arousal – for example, Mackworth found that stimulants like amphetamine could mitigate vigilance decline (Mackworth, 1948), and loud noises or flashes were sometimes introduced to “wake up” watchers.

Alongside arousal theory, researchers applied signal-detection concepts to vigilance. They asked: does performance decline because observers become less sensitive to signals, or because their decision criterion changes (e.g. becoming more lax or conservative)? Some studies indicated that with time on task, people’s sensitivity (d') to detecting targets truly dropped, consistent with a loss of perceptual effectiveness, while others noted shifts in criterion (perhaps due to changing expectations of signal frequency). A detailed taxonomy of vigilance tasks by Parasuraman and Davies in the 1970s helped clarify that different task parameters (e.g. sensory modality, event rate, signal complexity) could yield different patterns of decrement. For instance, tasks with faster event rates or more complex signals tended to be more taxing and showed steeper performance declines, whereas very simple tasks could even show a slight “vigilance increment” initially if observers learned the task structure. These findings hinted that vigilance was not a unitary phenomenon – task demands, and cognitive load mattered.

In the 1980s and 90s, a major paradigm shift occurred as evidence accumulated that vigilance tasks are far from “undemanding” – in fact, they can be cognitively taxing and stressful to perform. Warm, Parasuraman, and colleagues synthesized results supporting an attentional resource theory of vigilance (Warm et al., 2008). According to this view, maintaining focus for a long period and continuously scanning for rare signals requires mental resources and active information processing. Over time, these resources become depleted (a form of mental fatigue), leading to performance decrement. Several lines of evidence back this theory:

- 1) Comparative task studies found that more demanding vigilance tasks (e.g. requiring memory of complex rules or simultaneous monitoring of multiple sources) produce higher perceived workload and faster performance drops, indicating a link between cognitive load and vigilance capacity.

- 2) Physiological measures such as brain imaging and cerebral blood flow show increased neural activation (particularly in right frontal regions) during vigilance, which builds up fatigue – for example, transcranial Doppler sonography has revealed reductions in cerebral blood flow

velocity as performance declines, reflecting resource depletion in the brain.

(3) Subjective reports and stress responses reveal that vigilance tasks induce strain: participants often report increasing mental exhaustion, difficulty concentrating, and even negative affect (frustration, irritability) as time wears on. In one review, Warm et al. concluded that “converging evidence using behavioral, neural, and subjective measures shows that vigilance requires hard mental work and is stressful”. This stands in stark contrast to the old assumption that the observer is simply passive and bored; instead, the observer in a vigilance task is working hard to sustain attention, and the difficulty of this work leads to fatigue.

Despite strong support for resource depletion, not all findings fit neatly into that model. An alternative perspective emphasized underload and mind-wandering – essentially flipping the script to argue that vigilance decrement arises because the task is too easy or insufficiently engaging, leading the mind to drift. Proponents of this view (often dubbed the mindlessness theory or underload hypothesis) pointed out that in many vigilance tasks, critical signals are infrequent, and feedback is minimal, so observers may lose focus simply because there is not enough happening to hold attention (Al-Shargie et al., 2019). Over time, the person might disengage or “tune out,” failing to notice signals due to a lapse in attentional effort rather than a lack of capacity.

Behavioral support for this idea comes from the nature of errors: sometimes misses on vigilance tasks appear to be due to momentary lapses (the person’s eyes might even be on the display, but they simply aren’t registering the event). The overload vs. underload debate persisted for some time in the literature. To reconcile it, some researchers proposed hybrid models. One notion is that both factors play a role: vigilance tasks are demanding in terms of attention (so cognitive resources are needed), but they are also monotonous, which undermines the motivation to devote those resources. In other words, the observer faces a self-regulation challenge – sustaining effort on a task that provides little inherent reward or stimulation.

Contemporary research indeed shows that motivation and reward can critically modulate vigilance performance. For example, offering incentives can boost overall detection rates. One study found that adding a motivating stake – the looming possibility of a large reward (or loss) at the end of the vigil – helped attenuate the vigilance decrement compared to a condition with smaller, continuous rewards (Esterman et al., 2016). The participants knew that a big payoff was on the line if they

could maintain their performance, which sustained their focus longer. Interestingly, however, not all motivational manipulations eliminate the decrement; continuous small rewards may improve overall hits but still see performance drop-off, whereas a sustained high-stakes incentive can encourage people to push through fatigue. These findings align with a strategic resource allocation theory proposed recently, which suggests that observers try to optimize the cost/benefit trade-off of paying attention (Murray, Amaya, 2024). If the expected value of maintaining vigilance is high (due to rewards or importance of the task), people will allocate more effort to sustain attention; if the perceived value is low, they will allocate less, resulting in lapses. This strategic allocation theory of vigilance effectively merges cognitive and motivational perspectives: it assumes people have limited attentional resources and sustaining attention is effortful, but whether they choose to invest that effort continuously depends on incentives and priorities.

Another layer to add is the influence of emotional state on sustained attention. Emotions can affect both arousal level and cognitive control. A person's mood or the emotional nature of stimuli in the environment may facilitate or impair vigilance. For instance, experiments have shown that exposure to negative emotional stimuli (e.g. distressing images) while performing a vigilance task can worsen performance. Helton and Russell (2011) demonstrated that task-irrelevant negative pictures significantly reduced target detection rates compared to neutral pictures or no pictures (Helton, Russell, 2011). The presence of emotionally arousing, unpleasant stimuli seemed to capture attention or otherwise consume cognitive resources, leaving fewer resources available for the main task. As a result, overall vigilance suffered in the negative-image condition.

Interestingly, their interpretation was that this finding favored the resource depletion account (the emotional distractors drained attentional resources) over the mindlessness account. On the other hand, a lack of emotional stimulation (the dullness of a task) can itself induce a sort of negative state (boredom) that undermines performance. We see a complex picture: affective factors influence vigilance in multiple ways. Increased stress or anxiety generally degrades sustained attention when it reaches high levels (an overly anxious operator may be distracted or have difficulty concentrating), but a moderate level of concern or urgency can be motivating. Likewise, positive mood or interest might help an observer stay engaged, whereas frustration or boredom might hasten disengagement. In vigilance research, task-induced mood shifts are well

documented – monotonous tasks often lead to rising boredom and irritability (Grier et al., 2003), while more dynamic tasks can maintain interest. Some researchers have begun to frame vigilance within an affect-motivation lens, arguing that vigilance failures may reflect a form of low-level apathy or mood-related withdrawal from the task, not just a cognitive lapse.

Classical theories largely treated vigilance as a general capacity or state, but contemporary work recognizes the role of stable individual traits – in other words, the characteristics of the personal self – in vigilance performance. Who the observer is can influence how well they maintain attention. For example, there are trait-like differences in baseline attention span and susceptibility to mental fatigue. Some individuals (perhaps those scoring high on traits like conscientiousness or with higher general cognitive ability) show more resilience to vigilance decrement, whereas others are prone to faster decline. Interestingly, however, predicting vigilance ability from personality measures alone has proven difficult; early studies found that simple traits (extraversion, neuroticism, etc.) did not strongly or consistently correlate with vigilance performance (Shaw et al., 2010). Vigilance is “notoriously hard to predict” from broad personality traits. More informative are specific cognitive abilities (like working memory capacity) or states of stress and fatigue. For instance, Shaw et al. (2010) showed that a combination of cognitive ability measures and stress levels was useful in predicting vigilance performance, highlighting that both trait and state factors matter in tandem.

Other work has examined traits like trait anxiety or sensation-seeking in vigilance contexts. High trait anxiety might undermine vigilance in some situations (due to worry or distraction), but in tasks involving threat detection, anxious individuals might paradoxically sustain vigilance (a form of hyper-vigilance). Likewise, those who are high in stimulation-seeking might struggle with monotonous tasks unless additional stimuli are present, whereas those low on that trait might be better suited to handle quiet watch-keeping. Beyond personality, neural and sensory traits play a role – for example, individuals differ in their intrinsic alertness rhythms (morning vs evening types) and in the stability of their attention networks. Some of these stable differences tie back to physiology: e.g., people with more robust circadian arousal patterns or more efficient cortical alerting networks may maintain vigilance better. In summary, individual differences form a baseline or predisposition for vigilance capacity, upon which situational factors then act.

The literature on vigilance has thus moved from a unitary explanation to a more nuanced understanding that multiple interconnected factors determine vigilance at any moment. Early theories emphasized either the environment's lack of stimulation or the observer's limited capacity; now it is accepted that vigilance involves an interaction between the two. Modern frameworks encompass: (a) the cognitive workload required by the task (and associated resource depletion over time), (b) the level of stimulation and engagement (which affects willingness to expend effort), (c) the observer's motivational state and incentives, (d) the emotional or stress state of the observer, and (e) the observer's stable traits or skills. A recent review aptly noted that sustained attention is not only a cognitive skill but is also influenced by "motivation, experiences and expectations (e.g., assumed rewards)" (Klösch et al., 2022).

This multifaceted view sets the stage for the structural-functional model we will discuss, which attempts to integrate these elements into a coherent hierarchy. Before introducing that model, it is helpful to underscore how critical vigilance remains in applied settings: as Hancock (2017) observed, understanding sustained attention is increasingly vital "in a world ever more dominated by semiautomated, automated, and autonomous machines". The theoretical advances in vigilance research thus have direct implications for designing systems in which humans and machines must cooperate to detect and respond to important events.

3. The structural-functional model of vigilance

To synthesize the determinants of vigilance, the author proposes a structural-functional model that organizes contributing factors into a hierarchy and differentiates between state factors and trait factors. In this model, vigilance at any given time is determined by the integration of two components:

- 1) the situational cognitive profile, which reflects the person's momentary information-processing capacity given their current physiological, motivational, and emotional state;
- 2) the general cognitive profile, which reflects the person's stable traits such as baseline attentional ability, cognitive capacity, and long-term experience. The model is "structural-functional" in that it describes the structure (hierarchical layers of factors) that function together to produce an outcome (vigilance level).

We can unpack each part of this model. Physiological factors (State – Situational Profile). The foundation of the situational profile is the person’s current physiological state. This includes factors like fatigue level, time of day (circadian rhythm), sleep deprivation, and neurochemical state. These biological conditions set the basic capacity for alertness. For example, if one is severely sleep-deprived or it is the biological night, the ability to stay vigilant is inherently lowered – the brain’s arousal systems are down-regulated. On the other hand, being well-rested and at a peak circadian phase provides a higher baseline arousal upon which attention can be sustained. Physiological factors also encompass momentary states such as hunger, hormonal fluctuations, or health status, which can subtly affect vigilance. The structural hierarchy in the model positions physiology at the base, because if physiological arousal is insufficient (e.g. extreme fatigue), no amount of motivation or training can fully prevent vigilance lapses. This aligns with neurophysiological research showing that the brain’s ability to sustain responsiveness (often termed vigilant attention) is constrained by arousal systems in the brainstem and thalamus (Klösch et al., 2022). In functional terms, physiology provides the energetic supply for attention. When this supply is low, the situational cognitive profile is impaired.

Motivational factors (State – Situational Profile). Layered atop physiology is motivation – the drive or willingness to pay attention. Motivation can stem from external incentives (rewards, punishments) or internal goals (personal importance of the task). A highly motivated individual will expend effort to remain vigilant even when the task is tedious or when they are tired, whereas someone with low motivation will more readily “give up” attention. The model treats motivation as a dynamic factor that can compensate for or exacerbate physiological limits. For instance, a person who is a bit fatigued can sometimes overcome it if they are strongly motivated – as seen when drivers perk up late at night because reaching home safely is motivating, or when participants maintain focus if a large reward is at stake (Esterman et al., 2016). Conversely, even a physically alert person may underperform if they lack motivation (e.g., a bored student in a quiet morning class may zone out despite being well-rested). This factor is interrelated with emotion (since emotional states often influence what we find motivating or demotivating). In the situational profile, task-related motivation is especially key: it is the degree to which the individual is committed to performing the current vigilance task. High task engagement means they are actively investing effort (thus extending the duration they can sustain attention),

whereas low engagement means attention will wander. The model acknowledges that motivation is not static – it can wax and wane even within a session (people might start a task with high motivation that fades over time, or conversely, become more motivated if they realize they were missing signals). Thus, motivation is a regulatory lever within the situational profile.

Emotional factors (State – Situational Profile). Emotions color the context in which vigilance is maintained. The model highlights two key emotional dimensions: valence (positive vs. negative mood) and intensity (high arousal vs. low arousal states). Emotional states can influence vigilance in multiple ways. A positively valenced state (e.g., feeling confident or interested) might bolster motivation and resilience, whereas a negative state (e.g., feeling anxious, frustrated, or sad) can either undermine focus or in some cases heighten vigilance (for example, moderate anxiety might keep someone alert to potential threats, though high anxiety typically degrades performance). Emotional arousal also matters: lethargy or calmness might slip into complacency, whereas moderate arousal can keep one attentive – but very high emotional arousal (panic, extreme stress) may actually narrow attention in unhelpful ways or cause attentional breakdown.

In the situational profile, emotion works in tandem with motivation and physiology. If someone is physically tired but emotionally excited (say, a second-wind effect from a thrilling event), they might stay vigilant longer. If they are physically alert but emotionally depressed or bored, their attention may falter despite good energy levels. Notably, emotional factors can be responses to the task itself: monotonous tasks often induce boredom (a low-arousal negative state) which saps motivation, whereas tasks with meaningful context might induce pride or interest that sustains effort. The model explicitly includes emotion to account for phenomena such as vigilance under stress (e.g., an air traffic controller under pressure might experience stress that either sharpens or impairs attention) and affective disengagement (e.g., an operator who no longer “cares” about the task will likely fail to stay vigilant). Empirically, we saw that introducing negative stimuli worsened vigilance (Helton, Russell, 2011) – an example of emotional distraction. On the flip side, making a task environment more pleasant or encouraging might improve sustained attention. Thus, emotional context is an integral part of one’s situational cognitive profile at any moment.

Cognitive factors (State – Situational Profile). Even given optimal arousal, strong motivation, and a neutral or positive mood, the immedi-

ate cognitive conditions can affect vigilance. By cognitive factors here, we mean things like current mental workload, the complexity of the task, and any ongoing cognitive strategies. If the person is performing multiple tasks or trying to divide attention, vigilance on any one task will suffer (multi-task load is famously detrimental to monitoring (Parasuraman, Manzey, 2010)). If the task requires complex judgment or memory (e.g., remembering a pattern to decide what counts as a signal), the added cognitive load can accelerate fatigue. The structural-functional model places cognitive factors as both a domain and an outcome: the situational cognitive profile is essentially the resultant momentary information-processing capacity, which in turn is influenced by how the person is allocating their cognitive resources. For example, if an operator is internally rehearsing a set of instructions or solving a mental problem while also monitoring a display, their effective vigilance on the display might drop because some cognitive resources are diverted.

Conversely, sometimes introducing a small cognitive task can paradoxically improve vigilance if it counteracts underload. (There is evidence that adding a secondary task that is not too demanding – like a slight change or an intermittent query – can keep someone more engaged and actually sustain vigilance, by preventing complete mind-wandering (Al-Shargie et al., 2019)). In this model, we consider cognitive factors broadly as part of the immediate situation: Are there other concurrent tasks? Is the vigilance task itself cognitively stimulating or extremely simple? What strategies is the person using (e.g., are they actively scanning or just passively waiting)? All these will influence momentary capacity.

The Situational Cognitive Profile emerges from the interplay of these state factors – physiological arousal sets the basic alertness level, motivation and emotion modulate willingness and attentional focus, and the cognitive context (loads and strategies) determines how available resources are allocated. This profile can be thought of as the person’s current attentional state or their operating capacity for vigilance at that time. It is a snapshot of “how much attention they can give right now.” This situational profile is highly dynamic: it can change from moment to moment. For instance, a jolt of adrenaline (physiological), a sudden warning of danger (motivational/emotional), or a moment of relaxation can rapidly alter one’s vigilance level. Good days and bad days, alert moments and drowsy moments – all these refer to changes in the situational profile.

Complementing this is the General Cognitive Profile, which encompasses the stable, trait-like factors that an individual brings to the table (1-5).

1. Baseline attentional capacity. Individuals differ in their inherent attention span and ability to concentrate. Some people naturally have a longer span before mind-wandering, perhaps due to genetic factors or long-term training (e.g., seasoned meditators or athletes might show enhanced sustained attention abilities as a trait). This is effectively a personal ceiling for vigilance performance. A person with a very high baseline capacity might maintain near-optimal vigilance for 30 minutes before declining, whereas another might start declining after 10 minutes, all else being equal. Measures like performance on continuous attention tasks in baseline conditions, or even neurophysiological markers of sustained attention ability, could characterize this trait.

2. Working memory and cognitive control capacity. Vigilance often involves holding the goal (“detect X when it happens”) in mind over time and resisting distractions. Individuals with greater working memory capacity or stronger executive control functions tend to do better at sustained attention tasks in many studies. These capacities are relatively stable traits (though they can be improved with practice). High cognitive capacity can support better vigilance because the individual can handle more information or sustain goal-oriented processing longer before fatigue. In terms of the model, this is a structural aspect of the person’s cognitive makeup that supports vigilance function.

3. Personality and temperament. Traits like extraversion, introversion, conscientiousness, and sensitivity to rewards or punishments can influence vigilance indirectly. For example, introverts (who generally have higher cortical arousal by Eysenck’s theory) might cope better with low-stimulation tasks than extraverts who quickly feel under-aroused. Conscientious individuals might persist out of a sense of duty even when bored. A trait like sensation-seeking could predict who finds vigilance tasks extremely aversive (a high sensation-seeker might have low tolerance for monotony). While, as noted, broad personality alone is not a reliable predictor (Shaw et al., 2010), these traits still form part of the individual’s general profile and may interact with situational factors. Also, trait anxiety or stress reactivity (a temperamental factor) can determine how someone responds in high-stakes monitoring: a very anxiety-prone person might have their performance collapse under pressure, whereas a more emotionally stable person may remain steadier.

4. Nervous system characteristics. This includes physiological traits such as one's typical level of cortical arousal (which can be reflected in resting EEG patterns), the strength of the brain's alerting networks, and even cardiovascular fitness (fitter individuals often resist fatigue better). Some people are "highly sensitive" to fatigue or loss of sleep, whereas others are more resilient. Genetic factors affecting neurotransmitters (like dopamine and acetylcholine systems) could also confer differences in sustained attention ability. These characteristics are part of the general profile because they are relatively enduring (though age and training can change them over the lifespan).

5. Experience and knowledge. The general profile also encompasses what the person knows and has experienced. An experienced air traffic controller, for instance, has an arsenal of strategies and pattern recognition skills that can aid vigilance – they might know what cues precede an important signal and thus attend more effectively. Experience can increase the efficiency of monitoring: practice in a given task reduces its effective mental workload (as noted by early studies where practice extended how long participants could remain vigilant (Mackworth, 1948)). Thus, one's experiential knowledge and training level form a stable foundation for vigilance. A novice might have to work much harder (using more cognitive resources) to maintain vigilance in a task than an expert who has automated some of the processing. Training can also bolster self-regulation strategies (like knowing to take mental breaks or how to refocus). Research on video game players, for example, shows they often develop enhanced sustained attention and lower perceived workload on vigilance tasks (Al-Shargie et al., 2019) – essentially, their general cognitive profile has been augmented by practice. In the model, this factor acknowledges that skills and habits relevant to vigilance (scanning techniques, ability to tolerate monotony, etc.) reside in the person as a trait and improve vigilance performance across situations.

When we combine these trait factors, we get a picture of an individual's overall vigilance potential. The General Cognitive Profile can be thought of as the person's inherent and learned capacity for sustained attention before any situational influences. It is more stable over time and across tasks. A person with a strong general profile will generally perform better at vigilance tasks and will be less susceptible to situational impairments (though not immune). A person with a weaker general profile might struggle with vigilance even under good external conditions.

The structural-functional model posits that actual vigilance performance at any moment is a function of the interaction between the situational profile and the general profile. One can imagine the general profile as an upper limit or performance envelope, and the situational profile as the current operating point within that envelope. If one's situational state is optimal (awake, motivated, emotionally positive, cognitively engaged) and they have a high general capacity, vigilance performance will be at its peak. If either profile is lacking, performance suffers. Importantly, these profiles interact: someone with a high general capacity might compensate better when situational factors are adverse. For example, an experienced, attentive person (strong general profile) who is a bit tired might still manage to sustain attention fairly well, whereas a less experienced person (weaker general profile) who is equally tired will likely have a major drop in performance. Conversely, even a person with high inherent ability can be knocked out of vigilance by extremely poor situational factors (e.g., extreme sleep loss or severe emotional distress), and a person with lower ability can sometimes perform adequately if situational factors are optimized (e.g., they are fresh, the task is engaging, and they are highly motivated).

This model is hierarchical in that physiological factors set a foundational limit (no amount of willpower can fully overcome complete exhaustion), and the other factors build on that foundation. It is also functional because it describes how these factors operate together: vigilance is maintained when the functional state (situational profile) is supported by the structure (general profile), and it fails when either the state degrades or the person's structural capacity is insufficient for the demands.

By organizing vigilance determinants this way, the model attempts to integrate insights from various theories. The overload/resource theory is captured by the cognitive and physiological factors (resources are limited and can be depleted), the underload/mindlessness theory is captured by motivational and emotional factors (boredom and lack of engagement lead to withdrawal of attention) (Al-Shargie et al., 2019), and individual difference findings are captured by the general profile (stable traits influence how one experiences fatigue or boredom). Rather than seeing these as competing explanations, the structural-functional model suggests they are complementary parts of a bigger picture.

Traditional vigilance models often focused on one primary cause for vigilance decrement – e.g., low arousal, or high task demand – and treated the observer somewhat generically. In contrast, the present

model explicitly inserts the “personal self” into the equation, acknowledging that the characteristics of the person (their traits, feelings, motives) are as important as task characteristics in determining sustained attention. For instance, older models did not explicitly include emotion as a factor in vigilance (it was at most an outcome, such as boredom). This model gives emotion a direct role, which resonates with newer research in areas like neuroergonomics and affective human factors. Similarly, motivation was sometimes discussed (e.g., in terms of providing knowledge of results to boost interest (Al-Shargie et al., 2019)), but it was not a formal part of most vigilance theories. Here it is central, reflecting the view that vigilance involves a motivational decision to continue concentrating.

Another key extension is distinguishing state vs. trait. Earlier vigilance research certainly acknowledged individual differences, but often they were treated as secondary (or controlled as nuisance variables). By framing the general cognitive profile as an integrated component, the model suggests that any comprehensive analysis of vigilance needs to account for a person’s baseline abilities and tendencies. In practical terms, this aligns with findings that, for example, some people are “vigilance naturals” while others are “vigilance vulnerable” – and that you can often tell who is who by looking at trait measures or cognitive ability tests (Shaw et al., 2010). The model structurally separates the enduring vs. momentary influences, which could help in designing interventions: stable traits might be improved via training regimens, whereas state factors might be managed via short-term measures (stimulants, rest breaks, motivational incentives, etc.).

Of course, a model with many factors risks being too broad. One might question, for example, how these factors quantitatively combine. Is the hierarchy strict (physiology > motivation > emotion > cognition) or do they trade off (can high motivation fully compensate for low sleep)? The model as stated is qualitative; further theoretical work would be needed to formalize interactions (perhaps using a weighted model or a dynamical systems approach). Another point is that factors like motivation and emotion are not independent – the model lists them separately, but in reality, they entwine (e.g., emotional state can affect motivation). The structural-functional approach assumes interrelation (the term “hierarchy of interrelated factors” implies they influence each other as well as the outcome). For instance, if someone starts to feel fatigued (physiological), their motivation might drop unless they consciously counteract it; if someone is in a positive mood, their motiva-

tion might be higher. The model could be visualized perhaps as a pyramid with physiology at the base, supporting layers of motivation and emotion, which then support cognitive functioning and ultimately yield vigilance, all moderated by the person's trait capacities in the background.

Despite these complexities, the value of the model is in providing a holistic framework to think about vigilance. It departs from traditional approaches by not seeking a single explanatory variable, but rather framing vigilance as an adaptive outcome of multiple personal and situational factors. This echoes some modern views of vigilance as a form of self-regulation: maintaining vigilance is essentially the person regulating their cognitive state in response to task demands and internal conditions. The model's dual-component view (situational vs. general profile) is supported by evidence from studies that show both transient influences (like time-of-day or mood) and trait influences (like age or cognitive ability) have significant effects on sustained attention (Parasuraman, Manzey, 2010). In an applied sense, it encourages assessments of vigilance to include both what condition the person is in right now and what their baseline capabilities are.

In summary, the structural-functional model provides a comprehensive way to organize factors known to affect vigilance. It extends classical models by integrating physiological arousal, motivation, emotion, and cognition into a single hierarchy and by clearly separating state effects from trait effects. In doing so, it highlights the role of the personal self in vigilance: not just the "brain as a passive detector," but the whole person – body, mind, motivation, feelings, and experience – contributing to sustained attention performance. We will next examine how this conceptualization plays out in the context of human-machine interaction, where the regulation of vigilance becomes both crucial and challenging.

4. Vigilance, automation, and the personal self

Modern human-machine systems, especially those involving advanced automation and AI, present a paradox for human vigilance. On one hand, automation is introduced to handle routine tasks and reduce the burden on human operators. On the other hand, the human is often still expected to supervise the automated system and intervene during anomalies – tasks that require sustained vigilance but provide fewer stimuli and less engagement. This situation can lead to what is known

as the out-of-the-loop performance problem (Gouraud et al., 2017). Essentially, when a human operator is taken “out of the loop” of active control and relegated to a monitoring role, their ability to maintain situation awareness and attention degrades. They may become complacent, or their mind may wander, so that when the automation behaves unexpectedly and needs human intervention, the operator is not ready.

Automated systems can dramatically change the situational cognitive profile of a human. Consider a pilot using an autopilot system on a commercial flight. Physiology comes into play: the autopilot smooths out the flight, there is little adrenaline or sensory change to keep the pilot’s arousal up, and the cockpit environment might even be dim and quiet – all conducive to drowsiness. Motivation might diminish as well: the pilot’s task is just to monitor, which can feel less compelling than hands-on flying. If they trust the automation strongly, they might not feel an urgent drive to stay alert (a form of overtrust or complacency). Emotionally, the pilot could become bored (low-arousal negative state) or over-relaxed. Cognitively, they have minimal active task load. In our model’s terms, many situational factors are pointing toward reduced vigilance – low physiological activation, low motivation, neutral or low arousal emotion, and low cognitive demand. It is no surprise, then, that vigilance decrement is a notorious problem in such settings. Studies in automotive automation similarly find that drivers using advanced driver-assistance or autonomous modes show drops in attention to the road: after a period of monitoring a self-driving car, drivers can become less responsive to hazards (e.g., slower reaction if the automation hands back control) (Gouraud et al., 2017). This is essentially a situational profile collapse – the person’s momentary capacity to detect changes falls because the environment isn’t supporting vigilance.

One phenomenon observed is mind wandering during automation. When the system is handling everything, the operator’s thoughts often drift to unrelated matters (daydreaming, planning what to have for dinner, etc.), as there is little to anchor their attention. Gouraud et al. (2017) explicitly linked increased automation to increased mind-wandering, noting that it coincides with vigilance decrement and out-of-loop issues. The human brain has a default tendency to engage in inward-focused thought when not actively engaged in an external task, and highly automated environments inadvertently encourage this tendency. From the perspective of the personal self, this means the person’s self-regulation of attention can lapse – their awareness shifts from the external system to internal musings. In extreme cases, they may

even enter a state akin to light sleep or “highway hypnosis.” Automation thus introduces a self-regulatory paradox: the easier the system makes the task, the more effort of will is required from the human to remain attentive.

The concept of the personal self becomes very relevant here. In a manual task, the person’s sense of agency and involvement is high – they know I am doing this. In a supervisory automated task, that sense of agency can diminish; the person becomes a passive observer. This psychological shift can reduce the salience of the personal role, making it easier for the mind to justify lapses (“the machine’s got this, I can relax”). Philosophically, one could argue that the coupling between human and machine in high automation creates an “extended mind” scenario – the machine is effectively performing cognitive functions (like monitoring) that the human would normally perform, potentially leading the human to offload that responsibility (Gouraud et al., 2017). If the human treats the machine as a cognitive extension of themselves, they might not monitor it vigilantly, assuming it will handle things. This raises questions about the self’s boundaries: is the machine part of the self’s cognitive system or an external tool to be watched? If the former, the human might not feel the need to watch closely (just as we don’t consciously monitor every heartbeat – it’s autonomic). If the latter, the human must maintain a stance of skepticism and oversight.

Parasuraman and Manzey (2010) described how automation can induce complacency and bias, which are essentially attentional phenomena. Complacency is a lowered vigilance for the automated task, especially when one is multitasking (attention gets reallocated elsewhere, and one assumes the automation is fine). Automation bias is an over-reliance on automation in decision-making, often failing to notice automation errors. They found that neither extensive experience nor simple training could fully eliminate these effects – meaning even expert operators can fall prey to vigilance lapses with automation. Their theoretical integration shows that these failures result from “the dynamic interaction of personal, situational, and automation-related characteristics”. In other words, it’s exactly a combination of who the person is (personal self-factors), the current situation (workload, etc.), and the nature of the automation that determines whether vigilance is maintained. For example, a very conscientious operator (personal characteristic) might fight complacency harder, and a design that periodically alerts or engages the operator (automation characteristic) can improve the situa-

tion, while high concurrent task load (situational factor) might worsen it by drawing attention away.

Beyond traditional automation, consider modern digital environments like social media feeds, multi-screen setups, or intelligent assistants. These environments bombard users with information and often encourage divided attention (checking notifications, switching tasks). This is almost the opposite challenge of the boring automation case – here the user is over-stimulated, which can fragment attention. Yet, interestingly, both extremes (overload and underload) test the personal self's ability to regulate vigilance. In a hyper-stimulating digital environment, the person must sustain focus on a chosen task despite distractions (vigilance in the face of constant temptations to switch focus). In a monotonous automated environment, the person must sustain focus despite lack of stimulation (vigilance in the face of boredom).

In both cases, traits like self-discipline, meta-awareness, and sense of responsibility play a big role. For instance, an individual who identifies as “a responsible driver” might make a conscious effort to stay alert while using cruise control, whereas someone who feels less personally accountable might succumb to distraction. The personal self – in terms of how one perceives one's role and agency – can thus either bolster vigilance (if the person internalizes the importance of their attention) or let it atrophy (if the person psychologically hands over agency to the machine).

Automation also influences the emotional component of vigilance. When people trust a system, they often feel secure and at ease, which is good in one sense (reducing undue stress) but can lead to over-relaxation. This emotional comfort can reduce the “edge” that sometimes keeps us attentive. Conversely, if people are made too anxious about the automation (lack of trust), they might vigilantly monitor it but at the cost of constant stress (which could lead to other problems or eventual burnout). Designers thus have to strike a balance in how automation affects the operator's emotional state and vigilance.

Another concept relevant here is situational awareness – the operator's understanding of what the automation is doing and the state of the environment. If automation opacity causes the user to feel out-of-touch, they may mentally disengage further (because they don't have a clear mental model to pay attention to). On the flip side, if the automation keeps the user in the loop through feedback or shared control, the user's personal involvement remains higher, supporting vigilance.

The phrase “regulation of vigilance” implies that a person can deliberately modulate their level of attention. Indeed, a skilled practitioner (like an experienced radar operator) often develops meta-cognitive strategies to stay vigilant: they might self-check (“am I alert right now?”), take pre-emptive measures (stretch, change posture, self-talk to stay focused), or use external aids (alarms, checklists) to maintain attention. These are acts of the personal self-exerting control over state factors. In automated settings, such self-regulation is both more necessary and more difficult. Necessary, because the environment won’t naturally keep you engaged; difficult, because the cues that normally prompt attention (changes, challenges) are fewer. This is where training and personal discipline come in. Some research has looked into mindfulness training for operators or techniques to improve meta-awareness of attentional state. For example, if a person can frequently realize “I’m zoning out,” they can then re-focus. However, detecting one’s own lapses is tricky – often one only realizes after a miss has occurred.

From a broader psychological standpoint, one could say that automation shifts the role of the human from actor to monitor, which can affect identity and satisfaction. Many studies in work psychology show that people find purely monitoring jobs less fulfilling; the personal investment is lower. Over time, this can erode the motivation component of vigilance. If one’s job feels meaningless (just “babysitting” a machine), emotional disengagement follows. This has led to calls in human–AI interaction design to find ways of keeping the human meaningfully engaged – perhaps by delegating not complete tasks, but sub-tasks, so the human and AI collaborate rather than the human just overseeing.

We also see influence in everyday digital life: consider how constant smartphone use might affect one’s ability to sustain attention on a single task (like reading a long article or driving without checking the phone). Many people report that their mind flits between stimuli, and they feel less capable of prolonged focus – essentially a decline in trait vigilance possibly due to habitual environment. There is ongoing debate about whether digital multitasking is eroding attention spans. While the evidence is mixed, it underscores that the environments we inhabit can train the personal self in certain habits of attention. A generation used to split attention might find classical vigilance tasks even harder (because their general profile has adapted to frequent switching rather than sustained focus). On the other hand, familiarity with monitoring multiple information sources (like a gamer watching various indicators) could

enhance certain vigilance skills. The personal self-adapts to its environment: digital natives might have strengths in scanning and alternating attention, but weaknesses in uninterrupted vigilance, whereas those trained in say, military watch standing might have the opposite profile.

In summary, automation and digital environments profoundly influence the situational factors of vigilance (often reducing physiological and cognitive activation and potentially motivation), and they pose challenges for the personal self's regulation of attention. The key insight here is that vigilance in human-machine interaction is not just a technical issue, but a human one deeply tied to agency, responsibility, and self-perception. The more a system takes over, the more the human's sense of purpose must be maintained by other means to keep them vigilant. If the personal self feels unimportant or uninvolved, vigilance will degrade.

5. Conclusion

Vigilance – the ability to sustain attention and detect critical signals – is shaped by physiological, cognitive, motivational, and emotional factors. Revisiting vigilance through a structural-functional model reveals its complexity, especially in human-machine interaction. This model posits that vigilance arises from two key components: the situational cognitive profile (reflecting current states) and the general cognitive profile (based on enduring traits and knowledge). This dual approach moves beyond traditional theories by emphasizing the interplay between transient and stable factors, including emotions and motivation, rather than viewing vigilance decrement as a simple performance drop.

Traditional vigilance theories have provided important insights, such as identifying performance decrements due to task difficulty or understimulation. However, the structural-functional model builds on these insights by explicitly including the human element. Unlike classical views that often consider vigilance as a static or singular process, this model accounts for the dynamic interaction between a person's situational state (fatigue, motivation, emotional intensity) and their general cognitive abilities (attention span, memory capacity, and prior experience).

This perspective aligns with contemporary theories, like the strategic allocation model, which conceptualizes attention as a decision-making process shaped by both internal states and external demands. It also resonates with philosophical ideas of attention as a willful act and aligns

with AI research, which often seeks multi-factor optimization in vigilance. Yet, the uniquely human aspects of motivation and emotion add layers of complexity that purely machine-driven vigilance systems do not encounter.

In human-machine interaction, maintaining vigilance is not just a theoretical concern but a practical challenge. As automation and AI systems become more pervasive, the need for sustained human vigilance remains essential for safety and effectiveness. Systems that fail to account for human variability risk inducing complacency and attentional disengagement. Therefore, designing adaptive, human-centered systems requires incorporating physiological, motivational, and emotional factors to keep users engaged and alert. Interfaces that dynamically adjust to users' cognitive states, along with mechanisms for motivational feedback, can help maintain vigilance without overwhelming or understimulating the operator.

Ultimately, vigilance is not merely technical sustained attention but a dynamic state of agency and presence. A vigilant person is not just an attentive processor of information but an engaged, motivated, emotionally aware, and cognitively active individual. Designing intelligent systems that acknowledge human variability is essential to fostering a balanced partnership between humans and machines, where technology supports rather than diminishes human attentional capacity.

Building on this theoretical foundation, our new project, "Development of a Tool for Early Stress Identification," aims to create a high-precision, non-invasive method for automatic detection of stress states through audio signals. The goal is to enhance workplace productivity and safety by enabling timely and non-intrusive stress recognition. As intelligent systems become more embedded in daily life, maintaining vigilance during human-machine interaction is crucial for individual well-being and operational efficiency. This project will contribute to the development of adaptive, human-centered technologies that align with the structural-functional model of vigilance, ensuring that technological solutions enhance rather than compromise human attention and presence.

*The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 25-28-20479, <https://rscf.ru/project/25-28-20479/>

References

- Al-Shargie F., Tariq U., Mir H., Alawar H., Babiloni F., Al-Nashash H. (2019). Vigilance Decrement and Enhancement Techniques: A Review. *Brain Sciences* 9, 8, 178.
- Esterman M., Grosso M., Liu G., Mitko A., Morris R., et al. (2016). Anticipation of Monetary Reward Can Attenuate the Vigilance Decrement. *PLOS ONE* 11, 7, e0159741.
- Gouraud J., Delorme A., Berberian B. (2017). Autopilot, Mind Wandering, and the Out of the Loop Performance Problem. *Frontiers in Neuroscience* 11, 541.
- Grier R. A., Warm J. S., Dember W. N., Matthews G., Galinsky T. L., Parasuraman R. (2003). The vigilance decrement reflects limitations in effortful attention, not mindlessness. *Human Factors* 45, 3, 349-359.
- Hancock P. A. (2017). On the Nature of Vigilance. *Human Factors* 59, 1, 35-43.
- Helton W. S., Russell P. N. (2011). The effects of arousing negative and neutral picture stimuli on target detection in a vigilance task. *Human Factors* 53, 2, 132-141.
- Klösch G., Zeitlhofer J., Ipsiroglu O. (2022). Revisiting the Concept of Vigilance. *Frontiers in Psychiatry* 13, 874757. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.874757>
- Mackworth N. (1948). The breakdown of vigilance during prolonged visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 1, 1, 6-21.
- Murray S., Amaya S. (2024). The strategic allocation theory of vigilance. *WIREs Cognitive Science* 15, 6, e1693.
- Oken B. S., Salinsky M. C., Elsas S. M. (2006). Vigilance, alertness, or sustained attention: physiological basis and measurement. *Clinical Neurophysiology* 117, 9, 1885-1901.
- Parasuraman R., Manzey D. H. (2010). Complacency and bias in human use of automation: inattentive integration. *Human Factors* 52, 3, 381-410.
- Shaw T. H., Matthews G., Warm J. S., Finomore V. S., Silverman L., Costa P. T. Jr. (2010). Individual differences in vigilance: Personality, ability and states of stress. *Journal of Research in Personality* 44, 3, 297-308. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.02.007>
- Warm J. S., Parasuraman R., Matthews G. (2008). Vigilance requires hard mental work and is stressful. *Human Factors* 50, 3, 433-441.

WHEN LLM BECOMES AN EPISTEMIC AGENT: RETHINKING CRITICAL THINKING THROUGH COGNITIVE LOOPS

Anastasia V. Golubinskaya, Stepan S. Grozov

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
golub@unn.ru

1. Introduction

From a philosophical standpoint, the impact of digital devices on human thinking can be understood through two contrasting perspectives. Internalism sees thinking as an internal mental process. According to this view, external factors may influence what a person thinks about, but not how they think. Learning and reasoning are seen as processes that occur entirely within the mind, independent of any external objects. In contrast, externalism argues that thinking is fundamentally intertwined with external tools and the surrounding environment. The perspective, famously articulated by Clark and Chalmers (1998), is grounded in the idea that cognitive processes extend beyond the brain and involve a dynamic interaction between internal mental states and external supports.

To describe the system that integrates internal cognition with external supports, A. Clark introduced the loop analogy. The concept of cognitive loop refers to the way thoughts cycle through both internal and environmental structures. While thinking originates and culminates within internal mental structures, they extend outward during intermediate stages to incorporate elements from the external environment. These external structures may be natural, sociocultural, technological, or any combination thereof (Clark, Wilson, 2009, p. 4). Notably, this theoretical framework goes beyond the notion of the environment merely providing informational stimuli for internal processing. Instead, it posits that external tools actively contribute to cognition and should be regarded as equally important to internal cognitive mechanisms. Clark illustrates this with Richard Feynman's practice of "thinking on paper", where the pen and paper are seen as parts of "the physical machinery" of reasoning. Cognitive loops "supersize" the mind, "extending the

machinery of mind out into the world” (Clark, 2010, xxvi). Under this model, external supports are not simple inputs or outputs but genuine components of the process.

Within this framework, contemporary language models such as ChatGPT present a compelling case for analysis. As users converse with ChatGPT, the system functions not merely as a passive information source but as an active component within a cognitive loop. Prompts and responses form iterative cycles that externalize, reshape, and redirect the user’s thinking through interaction with the LLM. Much like pen and paper in Feynman’s reasoning process, LLM serves as a cognitive scaffold that can extend problem-solving, simulate dialogue, and support thinking by introducing conceptual material that lies beyond the user’s (internal) informational repertoire.

Understanding the role of LLM within cognitive loops is not merely a theoretical concern. As external tools increasingly participate in how individuals gather, process, and evaluate information, systems like ChatGPT raises important considerations for the critical thinking. Traditional models of critical thinking assume a self-contained, internalist cognitive agent. However, through the lens of Clark’s cognitive loop model, and in light of LLM interaction, critical thinking emerges as a distributed process that unfolds across internal states and external digital prompts. The aim of this paper is to explore how LLM affects critical thinking by creating cognitive loops, where users externalize thoughts, receive responses, and refine their reasoning.

2. LLM as an external agent of critical thinking

Critical thinking, which encompasses reasoning, analysis, argumentation, reflection, and metacognition, is essential in learning, professional decision-making, and daily life. The literature reports mixed effects of LLMs on these spheres. In some contexts, guided use of LLM appears to enhance reasoning, argument construction, and confidence to ask analytical questions. ChatGPT has been shown to reduce mental overload and enhance argumentation skills by engaging in so-called electronically conducted dialogues (de la Puente et al., 2024; Suriano et al., 2025). Compared to traditional lectures, it provides adaptive learning tailored to individual needs, fostering sustained attention and deeper reflection (Glaser 2023; Bernal et al., 2025). Serving as a tool for personalized learning, it helps students better understand complex concepts and fosters the development of key skills, such as critical thinking and ar-

gumentation. Quantitative findings further indicate that using ChatGPT for classroom assignments can effectively enhance students' critical thinking skills by encouraging deeper analytical engagement (Essel et al., 2024).

Experimental and classroom studies generally find that structured use of ChatGPT can improve certain thinking skills. In a randomized pre/post study, students in a ChatGPT-assisted group (using ChatGPT to find and synthesize information) showed significantly larger gains in critical, creative and reflective thinking scores than a control group using traditional resources (Essel et al., 2024). Similarly, Guo & Lee (2023) integrated a ChatGPT-based writing exercise into introductory chemistry. After a multi-stage activity, students asked more insightful questions, evaluated information more deeply, and valued alternative perspectives provided by LLM. Students frequently remarked on ChatGPT's factual errors ("hallucinations") and expressed concern about unreliable or incomplete information, noting that ChatGPT sometimes cited fake sources and lacked originality in responses. Similarly, Exintaris et al. (2023) reported that using ChatGPT's (purposefully flawed) answers as critique prompts helped students consciously reflect on critical problem-solving.

In other cases, overreliance on LLM reduces critical thinking. LLM may promote learners' dependence on technology and potentially trigger cognitive economy (Fabio, 2024; Suriano et al., 2025) and so-called "metacognitive laziness" (Fan et al., 2025; Guarin et al., 2025), which can be considered as the opposite of critical thinking. Many users appreciate ChatGPT's convenience for daily tasks (summarizing news, drafting messages, getting advice), but studies caution that this can foster cognitive offloading. The term cognitive offloading refers to delegating thinking to an external aid. For instance, Gerlich (2025) found that users who trust LLM tools are more likely to rely on them for decision-making, thus reducing their engagement in critical thinking processes. A large survey of knowledge workers (corporate/academic professionals) found that higher confidence in LLM answers is associated with less critical thinking, as LLM appear to reduce the perceived effort required for critical thinking tasks among knowledge workers (Lee et al., 2024).

Bias awareness is another concern. LLMs trained on vast internet data can reproduce stereotypes and misinformation. Benchmarks show that even advanced models produce tens of thousands of biased responses in role-play scenarios (Li et al., 2024). Everyday users must

therefore exercise epistemic vigilance: fact-checking outputs, questioning sources, and correcting LLM mistakes. Surveys of academic users found that fact-checking is identified as the top priority when using LLMs (Jung et al., 2024). In practice, many users admitted that LLM can be confidently wrong. The risk of passive use is particularly significant because LLMs tend to align their responses with the user's input or implied assumptions: if a user insists on a false statement, the model may eventually echo that claim, even when it contradicts factual accuracy (Winberg et al., 2025).

In summary, recent studies present a nuanced picture. Positive effects occur when LLMs are embedded in instructional designs or work processes that prompt critique, analysis, and verification. Negative effects arise when users over-trust LLM and reduce their own engagement, leading to cognitive offloading and potential skill erosion. This dynamic can be further understood through the lens of cognitive loops.

3. Mind-LLM-Mind loops of critical thinking

In general, interactions with LLM can be seen as cognitive loops, that are iterative cycles in which users externalize thoughts, receive structured responses, and subsequently re-internalize them. Critical thinking is inherently an iterative process. As a Mind-LLM-Mind loop of critical thinking, it can be represented by cycle of four phases:

1. internal generation (the user holds an initial request for critical analysis);
2. externalization (the user formulates the requests to LLM);
3. LLM response (LLM provides the answer based on the user's request);
4. internalization (the user evaluates LLM response with different degree of cognitive restructuring).

The literature on LLMs and critical thinking allows for a distinction between at least two basic types of such interaction.

In the positive effects studies, the internal mental state (question, hypothesis, goal) is directed toward an external agent (LLM) not with the primary intent of obtaining a definitive answer, but to stimulate, rearrange, clarify, or externally reflect previously framed thoughts. The critical engagement originates in the user's prompts (through questioning, evaluation, or hypothesis testing) and positions LLM as a dialogic partner. Hence, LLM acts more like a scaffold that supports reflection, restructuring, or refinement of the user's own mental processes (Glaser,

2023; Guo & Lee, 2023; Essel et al., 2024; de la Puente et al., 2024; Bernal et al., 2025).

In contrast, in negative effects studies LLM is used predominantly as an answer-retrieval device. Passive Mind-LLM-Mind interactions shift the burden of critical evaluation onto LLM itself: the model may include critical perspectives or counterarguments in its responses, but these are not necessarily triggered or meaningfully processed by the user. This model of interaction reflects the studies where users risks consuming the output rather than engage with it (Lee et al., 2024; Li et al., 2024; Fan et al., 2025; Guarin et al., 2025).

Whether second type of interactions qualify as cognitive loops remains improbable. On the one hand, the passive use of LLM can be likened to Otto's notebook in Clark and Chalmers' extended mind hypothesis (1998), suggesting that even seemingly passive engagements may form part of an extended cognitive system, particularly when the tool is available for regular interaction and the user develops a high degree of trust in it. Even in passive scenarios, LLMs may still create a form of cognitive agency by offloading working memory demands and reducing the need for low-level information processing.

On the other hand, unlike Otto, who actively contributes information to his notebook, passive interactions with LLMs involve users primarily receiving rather than generating content. In such cases, the interaction may resemble simple information retrieval, comparable to looking up an answer in a book, challenging its classification as a cognitive loop.

In the context of extended cognition, a cognitive loop presumes bidirectional influence between the agent and the external system, which starts and ends as mental process. In passive interaction model, however, the interaction is unidirectional: the user submits a prompt and passively receives information without contributing further modulation. Although this model of interaction can be seen as a general cognitive loop, it breaks the core criterion of cognitive loop of critical thinking, which is internal initiation of critical reasoning.

The first conclusion is that positive effects studies present cases where LLM interaction creates a cognitive loop of critical thinking.

The further literature analysis shows that not all instances of user-initiated cognitive loops of critical thinking are equal. Studies on bias demonstrate that users' prompts can introduce subjectivity through ambiguous or inherently biased phrasing (Winberg et al., 2025).

It means that the critical thinking in Mind-LLM-Mind loops also depend on the level of sceptical pressure. When users exhibit lower levels of scepticism, they may unintentionally reinforce pre-existing cognitive biases by seeking confirmation rather than challenging their beliefs. In such scenarios, LLM may reinforce these biases, undermining rather than enhancing the critical thinking.

Presumably, the level of sceptical pressure mirrors the correlation between confidence and critical thinking in LLM usage (Lee et al., 2025): higher self-confidence is associated with more critical thinking, as it provides higher sceptical pressure for the LLM responses. Considering the bias studies reports, extremely high sceptical pressure can also have detrimental effects, creating the trap of chronically distrusting mindset (Newman, Lewandowsky, Mayo; 2022). In such cases, users may dismiss the LLM-initiated critical estimations too quickly. For the purposes of this paper, a high degree of sceptical pressure denotes a balanced and reflective critical stance, rather than chronical distrust.

Taken together, the critical thinking in Mind-LLM-Mind cognitive loops depend on the level of sceptical pressure applied by the user and the priority of the prompts over the responses. Two dimensions form the basis for a 2×2 typology (Table 1).

Factors of critical thinking cognitive loops	Prompt-priority	Response-priority
Higher level of sceptical pressure	prompt requests to elaborate on the user’s critical analysis e.g. <i>“is this deconstruction of claim into premises reasonable?”</i>	prompt requests to perform specific methods of critical thinking e.g. <i>“deconstruct this claim into premises”</i>
Lower level of sceptical pressure	prompt requests to reinforce presented position e.g. <i>“prove my idea”</i> or <i>“disprove my idea”</i>	prompt requests to introduce abstract analytical estimations e.g. <i>“analyse this”</i>

Table no. 1. *Factors of Mind-LLM-Mind cognitive loops of critical thinking*

The prompt-priority loops with higher level of sceptical pressure begin with a user-generated analytical interpretation that is already critically framed. The prompt externalizes the user’s thought and asks the LLM to scrutinize it. The LLM response serves to test, refine, or re-frame the user’s reasoning.

In the response-priority loops with lower sceptical pressure the user prompts to apply critical thinking techniques, such as identifying assumptions or testing logical validity. In this case the role of LLM is similar to the role of calculator, extending the machinery of mind out into

the world. Both models represent a methodologically grounded form of critical engagement.

The third model, prompt-priority loops with lower sceptical pressure, occurs when users request validation or opposition to specific beliefs, limiting the LLM response. The user also initiates the loop with a non-neutral intent, thereby reducing sceptical pressure. Such prompts often result in mirroring responses, reinforcing cognitive biases and bypassing genuine critical restructuring.

The response-priority loops with lower sceptical pressure are more open-ended and passive loops, where the user gives minimal cognitive framing, and the LLM takes full initiative in shaping the analysis.

In both prompt-priority loops, the critical assessment begins with an idea formulated by the user. In contrast, response-priority loops begin with the model's output: the user either accepts it as the starting point of reasoning or treats it as the object of further analysis. By differentiating these two types of loops, we highlight the role of the user in moderating the flow of information. Sceptical pressure refers not to an internal mental state, but to how explicitly critical thinking operations and biased responses are encoded in the user's prompt. In response-priority loop with higher sceptical pressure the prompt explicitly re-opens the model's own analysis to scrutiny, thereby embedding critical elements into the loop itself.

5. Conclusion

Structured prompting can transform interactions with LLMs into Mind–LLM–Mind cognitive loops that foster critical thinking. Drawing on Clark's theory of extended cognition, it reconceptualizes critical thinking as a distributed and dynamic process in which internal reasoning is cyclically externalized, modulated through interaction with an external system, and re-internalized.

Traditional models of critical thinking assume a self-contained, internalist cognitive agent. However, when thinking is understood through the lens of Clark's cognitive loop model, in light of LLM interaction, critical thinking emerges as a distributed process that unfolds across internal states and external digital prompts.

The typology of Mind–LLM–Mind loops of critical thinking presents a more nuanced understanding of positive and negative effects, conceptualized in recent studied. This moves beyond isolated findings about LLM impact and offers a philosophical foundation that explains

how and why interaction with LLMs can either support or erode critical thinking.

LLMs influence critical thinking by creating dynamic cognitive loops in which users externalize thoughts, engage with responsive outputs, and re-internalize modified perspectives. The positive effects appear when LLMs don't "do" critical thinking but extend the space in which critical thinking can occur, amplify its reach, and challenge its limits. The looped engagement with these systems makes critical thinking a collaborative and dynamic activity, where the boundaries between internal cognition and external prompting dissolve into a hybrid reasoning process. This shift from internalist to extended, looped cognition redefines critical thinking by externalizing reflection. In some models, such as prompt-priority loops with higher level of sceptical pressure, the act of prompting becomes a genuine form of thinking as well as Otto's notebook or pen and paper in Feynman's pen. As a result, critical thinking becomes dialogical not in the social sense, but in a cognitive sense.

*This research was funded with a grant from the Russian Science Foundation (project № 24-28-00809 "Critical thinking studies: fundamental research on critical thinking as an interdisciplinary problem").

References

- Bernal M. D. C., Bunhayag G. A., Loyola D. S. D., Tisado J. C., Genelza G. G. (2025). Addressing the Elephant in The Room: The Impact of Using Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Human Research and Social Science Studies*, 2(04), 178-200.
- Clark A. (2010). Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension. Oxford: Oxford university Press.
- Clark A., Chalmers D. (1998). The Extended Mind. *Analysis*, 58(1), 7-19.
- Clark A., Wilson R. (2009) How to Situate Cognition Letting Nature Take Its Course. *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 55-77.
- de la Puente, M., Torres, J., Troncoso, A. L. B., Meza, Y. Y. H., & Carrascal, J. X. M. (2024). Investigating the use of chatGPT as a tool for enhancing critical thinking and argumentation skills in international relations debates among undergraduate students. *Smart Learning Environments*, 11(1), 55.

- Essel H. B., Vlachopoulos D., Essuman A. B., Amankwa J. O. (2024). ChatGPT effects on cognitive skills of undergraduate students: Receiving instant responses from AI-based conversational large language models (LLMs). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100198.
- Exintaris B., Karunaratne N., Yuriev E. (2023). Metacognition and critical thinking: Using ChatGPT-generated responses as prompts for critique in a problem-solving workshop. *Journal of Chemical Education*, 100(8), 2972-2980.
- Fabio R. A., Plebe A., Suriano R. (2024). AI-based chatbot interactions and critical thinking skills: an exploratory study. *Current Psychology*, 1-14.
- Fan Y., Tang L., Le H., Shen K., Tan S., Zhao Y., Shen Y., Gašević D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 489-530.
- Gerlich M. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*, 15(1), 6.
- Glaser N. (2023). Exploring the potential of ChatGPT as an educational technology: An emerging technology report. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(4), 1945-1952.
- Guarin G. R., Jugar G. O., Guelos J. T., Boco N. A. O., Cantal M. P., Durano M. A. J. P., Robel E. M. P., Tundag T. M. F., Mabitad B. D. (2025). Perspectives, Practices, and Challenges of ChatGPT Utilization at Eastern Visayas State University Teacher Education Department. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(1), 4164-4185.
- Guo Y., Lee D. (2023). Leveraging ChatGPT for enhancing critical thinking skills. *Journal of Chemical Education*, 100(12), 4876-4883.
- Jung M., Zhang A., Lee J., Liang P. P. (2024). Quantitative Insights into Language Model Usage and Trust in Academia: An Empirical Study. arXiv preprint arXiv:2409.09186.
- Lee H. P. H., Sarkar A., Tankelevitch L., Drosos I., Rintel S., Banks R., Wilson N. (2025). The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions. In *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '25)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Article 1121, 1–22.
- Li X., Chen Z., Zhang J. M., Lou Y., Li T., Sun W., Liu Y., Liu X. (2024). Benchmarking Bias in Large Language Models during Role-Playing. arXiv preprint arXiv:2411.00585.

- Newman D., Lewandowsky S., Mayo R. (2022). Believing in nothing and believing in everything: The underlying cognitive paradox of anti-COVID-19 vaccine attitudes. *Personality and Individual Differences*, 189, 111522.
- Suriano R., Plebe A., Acciai A., Fabio R. A. (2025). Student interaction with ChatGPT can promote complex critical thinking skills. *Learning and Instruction*, 95, 102011.
- Winberg D., Xuan D., Tang T., Shi L. (2025). Assessing the suitability of generative AI in the execution of literature retrieval within literature reviews. *Pharmacoeconomics and Policy*, 1(1), 21-24.

PLAYER'S EXPERIENCE THROUGH PERSONALITY: EMOTIONAL PUZZLE IN VIDEOGAMES

Valeriia Viakhireva

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
vzv@fsn.unn.ru

1. Introduction

Video games are a popular form of entertainment and engagement in modern life. According to recent statistics, more than 80% of individuals aged 16 to 44 play video games on a daily basis, from AAA titles to simple mobile puzzles (Digital 2024: Global Overview Report, 2024). These interactive worlds are more than just a way to skip time – they elicit a wide spectrum of emotions, from joy and excitement to fear and frustration, immersing players in experiences that can mirror real-life emotional challenges. An enjoyable game does not only evoke positive emotions; it often involves negative emotional stimuli (for example, a surge of anger at a defeat or the jolt of fear when ambushed by an enemy) as part of a compelling experience.

This emotional engagement is central to gameplay: players seek out games that provoke feelings, and designers strive to craft scenarios that elicit optimal emotional responses or patterns for engagement and enjoyment. Given that emotions inherently involve physiological activation alongside subjective feelings and expressive behavior, studying how players' bodies react during gameplay provides a valuable window into their experience.

Players are not a monolith; they bring their own personalities and traits into the game (Fooker, Schaffner, 2016; Dam, 2022). Personality shapes how one perceives and reacts to challenges, including those in virtual environments. The Five-Factor Model (FFM) – often called the Big Five – provides a robust framework for understanding these individual differences (Hodent, Brathwaite, 2018).

Crucially, personality affects emotional processing and regulation strategies in everyday life, which likely extends into how players manage emotions during gameplay (Leis et al., 2024). For example, individuals high in extraversion (outgoing, assertive personalities) tend to favor active, adaptive emotion-regulation tactics – they often reframe challenges

positively or tackle problems head-on – whereas individuals high in neuroticism (prone to anxiety and negative feelings) more often fall back on maladaptive strategies like avoidance, suppression, or rumination. Empirical research has shown that extraversion correlates with greater use of positive coping strategies such as cognitive reappraisal and problem-solving, along with lower tendencies toward avoidance or worry. In contrast, neuroticism is linked to higher use of avoidance and rumination and lower use of constructive strategies, reflecting a predisposition to stress and emotional instability.

Other traits also show characteristic patterns: agreeable individuals (who value cooperation and social harmony) and conscientious individuals (organized and disciplined) generally lean toward adaptive regulation as well – for instance, they are more likely to accept and reappraise stressful situations rather than ignore or deny them (Connor-Smith, Flachsbart, 2007; Barańczuk, 2019). These patterns suggest that when confronted with in-game challenges – whether a sudden ambush by monsters or a high-stakes puzzle on a ticking clock – players’ personalities will influence how they emotionally respond and cope.

In essence, the emotional puzzle in videogames – the dynamic interplay of excitement, stress, decision-making, and immersion – is likely mediated by who the player is as a person.

One of the fundamental appeals of videogames is how they immerse players in emotionally charged experiences (Francis, 2021). Games create narrative experiences where transient emotional effects track the gameplay: moments of triumph bring happiness or pride, unexpected setbacks spark anger or frustration, and lurking dangers evoke anxiety or fear (Ravaja et al., 2004).

Notably, research has demonstrated that we can quantify this physiological aspect of emotion during gameplay and glean valuable insights (Saari et al., 2009). Psychophysiological indicators such as heart rate variability (HRV), skin conductance, and pupil dilation have been used to monitor players’ moment-to-moment experiences (Nacke, Lindley, 2008; Klarkowski et al., 2022).

Heart rate variability – the variation in time between heartbeats – is particularly informative because it reflects the balance of the autonomic nervous system (the interplay of sympathetic “fight-or-flight” activation and parasympathetic calming) which underlies emotional arousal and regulation. High-frequency components of HRV tend to increase when a person is calm and relaxed, whereas an increase in low-frequency

components or in the ratio of low-to-high (LF/HF) often indicates rising stress or arousal.

To delve deeper into these dynamics, we conducted an experimental study monitored players' heart rate variability in tandem with in-game events – specifically, changes in their avatar's health – while also accounting for individual personality profiles. We invited participants to play an intense first-person shooter (*Doom* (2016), a fast-paced action game known for its adrenaline-inducing combat) for a standardized session, during which we continuously recorded their heart rhythms. The health status of the player's avatar (essentially the character's remaining hit points in the game) was tracked simultaneously. This setup allowed us to investigate how players' physiological state co-varies with the fortunes of their in-game character. Does the player's heart rate spike when their avatar takes damage? Do calmer periods in the game (when the avatar is safe and healthy) correspond to recovery in the player's state? And importantly, do these patterns differ from one player to another based on personality?

We also measured baseline HRV before gameplay and after gameplay to see how a vigorous play session might alter a person's overall state. It was expected that autonomic balance would shift after an hour of game action – essentially, that players would exhibit signs of increased physiological arousal or “tension” post-game compared to their pre-game baseline. Indeed, HRV reflected a more sympathetically dominant state immediately after playing, suggesting the game induced a mix of excitement and stress.

The more novel insights came from examining the moment-to-moment interplay between avatar health and HRV, viewed through the lens of personality differences. Our analysis revealed that the nature of HRV changes in response to avatar health fluctuations was indeed moderated by the player's psychological profile.

In other words, how a player reacted when their avatar was hurt or healed depended in systematic ways on who that player was. Several intriguing patterns emerged.

Players who scored high on agreeableness showed a distinctive physiological pattern when their avatar's health bar oscillated significantly (for instance, dropping after a hit and then recovering with a health pack, repeatedly). In these agreeable individuals, large swings in avatar health were associated with a decrease in low-frequency HRV power. In practical terms, this suggests that agreeable players became highly aroused and engaged when their avatar was in jeopardy – their

bodies mobilized resources (accelerating heart rate, constricting blood vessels, etc.) as if to “help” their embattled character. This could reflect an empathetic response style: agreeable individuals, being oriented toward caring and cooperation, might almost treat their avatar as a comrade or an extension of themselves that needs protecting.

For players with high scores in conscientiousness, we found that their heart rate variability tracked the avatar’s health especially closely. Every time their avatar lost health, these players showed a corresponding change in their HRV metrics, and when their avatar’s condition improved, so did their physiological state. This tight coupling suggests a vigilant monitoring and responsiveness – it is as if the conscientious players were continuously in tune with their avatar’s status, maintaining a high level of situational awareness. Conscientious individuals are known for their sense of responsibility and careful attention to details, and in the game context, this translated to being very attuned to the character’s wellbeing.

One of the most fascinating patterns was observed in players high in openness to experience. These individuals seemed to exhibit what could be described as a calm engagement during intense gameplay. We noted a tendency wherein as the avatar’s health decreased, so did the player’s heart rate – a counterintuitive pattern at first glance. It appears that, for open individuals, a tough in-game challenge is experienced more as an intriguing puzzle than as a threat: they approach it with pleasure and curiosity.

In contrast to the extraverted end of the spectrum, the more introverted players in our sample tended to have a harder time with the intense action. When their avatar was under attack, introverts showed signs of high distress and slower recovery after intense fights. It was as if they “locked up” in response to their avatar’s peril, mirroring a tendency of introverts to withdraw or become internally tense under high stimulation.

In summary, by combining HRV monitoring with in-game avatar health metrics, our study illustrates a nuanced picture of how personality colors the physiological side of the gaming experience. The game essentially became a dynamic emotional laboratory – as the avatar’s situation changed, the player’s body responded, and the nature of those responses was affected by personality traits (Viakhireva et al., 2024).

These findings highlight that a player’s experience of a game is deeply personal: two people might play the exact same game scenario, yet one emerges exhilarated and the other exhausted, in part because their

differing traits lead them to experience and regulate the in-game emotions differently.

Immersion in a game ties closely to these physiological responses. A highly immersive game keeps the player's attention locked in, their emotions closely tracking the game events as if they were real. Prior research on player immersion and engagement highlights factors that hook players' attention: for instance, striking visual aesthetics, a deep narrative, and compelling gameplay mechanics have each been identified as key factors that progressively seize and hold a player's focus (Lemarchand, 2012, Haggis-Burridge, 2020). In a first-person shooter, the thumping background music, the atmospheric lighting, and the responsive control mechanics all work in concert to absorb the player into a flow state (Nacke and Lindley 2008, Yang et al. 2025).

In such a state, a player may lose track of time and external distractions, fully invested in the game's challenges. The body mirrors this state: the player might exhibit a steady, focused state, where heart rate and breathing are elevated but smoothly modulated, indicative of concentration and engagement. Of course, not all players immerse themselves in the same way or to the same degree. Their personality influences how they interpret and regulate the emotions elicited by the game.

Understanding that personality influences emotional and cognitive responses in games has significant implications for game designers and the future of personalized gaming experiences. If different players physically and mentally experience the same game content in divergent ways, it stands to reason that games could be tailored or adapted to better suit individual players – enhancing enjoyment, engagement, and even fairness or accessibility. In conclusion, viewing the player's experience through the lens of personality reveals an intricate emotional puzzle: the game provides the pieces (challenges, stimuli, stories) and each player's personality assembles those pieces into a unique picture of experience, colored by their emotional regulation habits and cognitive patterns. By leveraging psychophysiological feedback, we can now observe this assembly process in real time – watching how an individual's body and eyes respond as they navigate virtual worlds.

References

- Barańczuk U. (2019). The Five Factor Model of Personality and Emotion Regulation: A Meta-Analysis. *Personality and Individual Differences* 139, 217–227.
- Connor-Smith J. K., Flachsbart C. (2007). Relations between Personality and Coping: A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 93, 6, 1080–1107.
- Dam L. (2022). Primary Social Emotions toward a Non-Player Character: An Examination of Moral Decision-Making in Video Games. *Health & New Media Research* 6, 2, 189–201.
- Digital 2024: Global Overview Report. (2024). *DataReportal – Global Digital Insights*. 31 January 2024.
- Fooker J., Schaffner M. (2016). The Role of Psychological and Physiological Factors in Decision Making under Risk and in a Dilemma. *Frontiers in Behavioral Neuroscience* 10.
- Francis H. (2021). A Study on the Positive and Negative Emotional Response of Frequent and Non-Frequent Video Game Players. *Dominican University of California*.
- Haggis-Burridge M. (2020). Four Categories for Meaningful Discussion of Immersion in Video Games. *ResearchGate*.
- Hodent C., Brathwaite B. (2018). *The Gamer’s Brain: How Neuroscience and UX Can Impact Video Game Design*. CRC Press, Taylor & Francis Group. Boca Raton, FL London New York.
- Klarkowski M., Causse M., Duprès A., Del Campo N., Vella K., Johnson D. (2022). Using fNIRS to Assess Cognitive Activity During Gameplay. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction* 6 (CHI PLAY), 1–23.
- Leis O., Trotter M. G., Birch P., Bubna K., Poulus D. R. (2024). Stressors and Coping Strategies in Amateur Esports Players: An Interview Study. *ResearchGate*.
- Lemarchand R. (2012). Attention, Not Immersion: Making Your Games Better with Psychology and Playtesting, the Uncharted Way. *Game Developers Conference*, San Francisco, CA.
- Nacke L., Lindley C. A. (2008). Flow and Immersion in First-Person Shooters: Measuring the Player’s Gameplay Experience. In *Proceedings of the 2008 Conference on Future Play: Research, Play, Share* (81–88). ACM.
- Ravaja N., Salminen M., Holopainen J., Saari T., Laarni J., Järvinen A. (2004). Emotional Response Patterns and Sense of Presence during

- Video Games: Potential Criterion Variables for Game Design. *ACM International Conference Proceeding Series* 82.
- Saari T., Turpeinen M., Kuikkaniemi K., Kosunen I., Ravaja N. (2009). Emotionally Adapted Games – An Example of a First Person Shooter. In *Human-Computer Interaction. Interacting in Various Application Domains* (406–415). Springer.
- Viakhireva V., Brueva A., Zaladina A., Kuznetsova N., Demareva V. (2024). Understanding Player Experience: The Role of Psychological Profile in Gaming. In *Biologically Inspired Cognitive Architectures 2024*, ed. A. V. Samsonovich, T. Liu. *Springer Nature Switzerland*, Cham.
- Yang L., Zhang W., Li P., Tang H., Chen S., Jin X. (2025). The Aiming Advantages in Experienced First-Person Shooter Gamers: Evidence from Eye Movement Patterns. *Computers in Human Behavior* 165, 108573.

ATTIVITÀ SPORTIVA E PIACERE NEGLI ANZIANI: UNA ANALISI ESPLORATIVA ATTRAVERSO IL DIFFERENZIALE SEMANTICO

Angela Magnanini

Università di Roma “Foro Italico”
angela.magnanini@uniroma4.it

1. Introduzione

Le emozioni rappresentano un elemento fondamentale dello sport ed un fattore critico potenzialmente in grado di accrescere o ostacolare la prestazione e la partecipazione individuale e di gruppo. Esperienze quali la vittoria, la sconfitta e lo scontro fisico, fanno della pratica sportiva un luogo privilegiato dove imparare ad ascoltare e riconoscere emozioni come gioia, tristezza, rabbia e paura. Le emozioni sono quindi una risorsa per la comprensione di sé e dell'altro e per il fondamento dell'azione consapevole (Hanin, 2003).

In questo saggio cercheremo di indagare come il piacere, inteso come risposta emotiva favorevole all'attività sportiva, che comprende gioia, connessione e soddisfazione (Scanlan e Simons, 1992), sia una delle dimensioni principali affinché lo sport, in una dimensione ludica ed educativa, venga praticato dalle persone anziane, che in esso trovano un fattore sia di prevenzione primaria sia secondaria legata alla funzione motoria e cognitiva (Angevaren et al., 2008) sia un utile strumento di intervento sociale (Ciccarelli et al., 2015), oltre che di un invecchiamento di qualità.

Lo sport che promuove stili di vita attiva può essere un potente strumento in questa direzione, contrastando le derive non solo della sedentarietà e dello sviluppo delle disabilità legate all'invecchiamento, ma se gestito correttamente può rappresentare un catalizzatore di longevità e consentire quel processo, ben delineato da Togni e Boffo, di saper orientare il sé verso una proiezione e progettazione nel futuro (Togni, Boffo, 2024). Lo sport, infatti, aiuta attraverso le sfide continue che offre ai propri praticanti di migliorarsi e trovare nuove risorse per mettersi in gioco più consapevolmente nel proprio quotidiano.

I benefici per la salute determinati da una regolare pratica delle attività motorie e sportive nell'età senile sono ampiamente documentati dalla letteratura internazionale (Shephard, 1998; Sannicandro et al., 2009), eppure la pratica sportiva è ancora poco diffusa tra gli anziani. Nonostante l'incremento avuto negli ultimi anni, la pratica sportiva si attesta, infatti, nel 2024 al 36,3% tra i 65 e i 74 anni per diminuire sensibilmente a partire dai 75 anni (25%), età in cui il 65,5% di anziani dichiara di non svolgere nessuna attività fisica (Annuario Statistico Italiano, 2024).

L'incremento del piacere nelle attività sportive potrebbe rappresentare una risposta concreta a questa problematica. Garn e Cothran (2006) hanno, infatti, sottolineato come l'assenza di piacere sia tra le principali cause di abbandono sportivo e come invece progettare attività inclusive, coinvolgenti e piacevoli risulti fondamentale per garantire una partecipazione attiva e continuativa.

Nelle ricerche di Pan (2023) si evidenzia come un approccio sportivo integrato con il gioco aumenti positivamente il livello di apprendimento e di divertimento percepito. Come evidenziano De Gracia e Marcò (2000), infatti, il gioco stimola la creatività e favorisce l'inclusione relazionale, contribuendo al benessere psicologico.

Nella terza età, le attività ludiche promuovono la vitalità emotiva e l'integrazione sociale contro lo stereotipo che vede con il declinare dell'infanzia la fine dell'età dei giochi (Farnè, 2024). Nella popolazione anziana risulta essere l'attività fisica uno degli strumenti più efficaci per lo stimolo del piacere, andando ad abbassare notevolmente il livello di "depressione" percepita ed aumentando la "felicità" dei partecipanti (Ravari et al., 2021, Eather et al., 2023).

Proprio in questa direzione si è voluto attivare un percorso della durata di un anno sportivo, con inizio a settembre 2024 e conclusione maggio 2025 coinvolgendo un gruppo di anziani di Roma e provincia in una attività sportiva, il judo, scelta per i suoi alti potenziali educativi, integrata con il modello a cinque fasi (Magnanini, 2018) sviluppato nel Laboratorio di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università degli studi di Roma Foro Italico, per vedere se una attività costruita secondo principi educativi, collaborativi e ludici potesse contribuire ad aumentare il piacere degli anziani.

Al fine di verificare la percezione del piacere derivante da tale programma, nel presente studio, si è costruito un differenziale semantico, ispirandosi al test Paces-It (Carraro, 2008), cercando di misurare la percezione soggettiva dei partecipanti, in modo da restituire un quadro organico, certamente non generalizzabile, del piacere provato da un grup-

po di anziani attraverso un programma sportivo appositamente costruito.

2. Le scelte di fondo della ricerca

La scelta di centrare il programma sportivo sul Judo è stata dettata da alcune motivazioni di fondo. Innanzitutto, per la natura intrinsecamente educativa del Judo, come pratica non solo rivolta all'allenamento fisico ma soprattutto volta alla formazione integrale della persona, così come la aveva ideato Jigoro Kano, imprimendogli fin dall'origine una matrice ed un orientamento educativo (Magnanini, 2013), tanto da privilegiare nel Ju-Do, il do (la via) nella consapevolezza di creare dei percorsi per aiutare l'uomo a cambiare in meglio.

Questo era il suo intento, quando, attorno al 1878, dopo anni di studio di jujitsu, accortosi dei suoi miglioramenti sul piano muscolare, caratteriale e spirituale, giunse ad affermare che “questo insegnamento poteva essere applicato a risolvere qualsiasi circostanza della vita”, tanto da dover essere portato a conoscenza di tutti e non solo riservato ad una ristretta cerchia di praticanti. Il do sottolinea Casadei è la via per la formazione integrale e di evoluzione spirituale (Casadei, 2009, 62). La nozione di do è nella cultura giapponese intesa come via diretta ad uno stato spirituale che le facoltà umane, nei diversi campi del sapere, possono comprendere e realizzare all'interno di un percorso rigoroso e denso di esercitazione di corpo-mente spirito. Questo stato richiede disponibilità nei confronti dell'insegnamento, dedizione alla pratica e intensità della ricerca (Barioli, 2010).

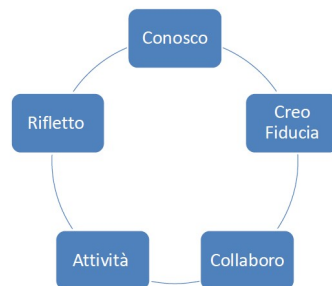
Queste dimensioni portano l'individuo a riconoscersi, a unificarsi, ad armonizzarsi con il cosmo, attraverso l'allenamento, la fatica, l'esercizio e la pratica costanti. Riprendendo questa origine e significato del Judo, tale pratica ci è parsa fondamentale per intraprendere un percorso di “crescita” con gli anziani coinvolti nel programma di ricerca. Secondariamente, il Judo è stato scelto per le evidenze presenti in letteratura che sottolineano come la pratica delle arti marziali in età avanzata può costituire un valido strumento di promozione del benessere fisico, cognitivo e psicologico. Secondo Woodward (2009), il coinvolgimento degli anziani in discipline come il Tai Chi non solo migliora equilibrio, coordinazione e forza muscolare, ma ha anche effetti positivi sulla fiducia in sé stessi, sull'autonomia funzionale e sulla qualità della vita. Allo stesso modo, la revisione sistematica di Bu et al. (2010) conferma che tali pratiche contribuiscono alla prevenzione delle cadute e al mantenimento

dell'agilità, sottolineando la potenzialità delle arti marziali dolci come strumento terapeutico e preventivo. Tuttavia, come evidenziato da Pieter (2005), non tutte le arti marziali sono ugualmente adatte alla popolazione anziana: discipline a maggiore impatto, come il taekwondo, presentano un rischio di infortuni più elevato. Secondo Palumbo et al., l'allenamento di judo promuove una serie di risultati positivi legati agli aspetti psicosociali, alla forma fisica funzionale e alla salute. Gli studi sperimentali hanno mostrato prove chiare degli effetti positivi dell'allenamento di judo sulla salute e sulla forma fisica con l'avanzare dell'età, inclusi miglioramenti significativi nelle abilità di caduta e nella qualità della vita (Palumbo et al., 2023).

Dall'analisi della letteratura diviene fondamentale proporre programmi adattati, sicuri e calibrati sulle reali capacità degli individui, privilegiando attività che enfatizzano il controllo motorio, la respirazione e la consapevolezza corporea. In quest'ottica, le arti marziali possono diventare non solo una forma di attività fisica, ma anche un mezzo di espressione personale, rafforzamento dell'identità e inclusione sociale nella terza età. Al programma di Judo il gruppo di lavoro del Laboratorio di Didattica e Pedagogia speciale ha integrato, come prima accennato il Modello a 5 fasi (Magnanini, 2018), dove l'allenamento del Judo è stato fatto rientrare nella fase 4. Il modello in questione si struttura in 5 fasi che scandiscono le sedute di allenamento adottando un approccio ludico e rispettando le caratteristiche delle persone, seguendo un approccio bio-psico sociale. Questo modello si fonda sui 3 principi fondamentali ed indispensabili che regolano l'attività sportiva inclusiva: la partecipazione, l'accessibilità e le pari opportunità, garantendo la costruzione di relazioni significative.

Il modello promuove una visione olistica del processo educativo, ossia l'educazione è un processo che coinvolge e valorizza tutte le dimensioni della persona; infatti, la conoscenza e l'osservazione iniziale creano le basi per comprendere il contesto e gli individui coinvolti. Le 5 fasi sono così articolate:

1. Osservazione e conoscenza
2. Fiducia.
3. Cooperazione.
4. Attività di Gioco/Sport (obiettivi tecnici e socio-relazionali) (in questo caso il Judo).
5. Riflessione.



La fiducia costituisce il fondamento per instaurare relazioni autentiche, mentre la cooperazione permette di costruire un ambiente collaborativo in cui ciascuno può contribuire attivamente. Le attività pratiche, invece, garantiscono un apprendimento esperienziale, rafforzando il legame tra teoria e pratica. Infine, la riflessione consente di consolidare le conoscenze, favorendo processi di metacognizione che preparano gli individui a trasformare le esperienze in competenze durature.

In ogni fase sono previste attività di movimento fondate sulla conoscenza, la fiducia e la cooperazione, che creano un clima positivo e favorevole all'attività centrale, che in questo caso è rappresentata dal Judo, l'ultima fase, decisiva, consente ai praticanti di poter riflettere insieme sulle esperienze vissute e poter condividere emozioni e riflessioni. Proprio in questa ultima fase, durante le settimane di allenamento, si sono proposte attività fondate sulle emozioni, di cui più avanti riporteremo i risultati.

L'aver inserito il Judo nel modello a 5 fasi converge sulla dimensione educativa inclusiva delle attività e per i ricercatori coinvolti nella ricerca aveva lo scopo di verificare, senza pretesa di generalizzazione e rappresentando un primo Step da confrontare, poi, con una successiva analisi su un campione di praticanti solo Judo, di verificare il piacere percepito dalla popolazione anziana coinvolta.

3. La ricerca sul campo

Obiettivo dello studio è quello di verificare il “piacere” percepito da un gruppo di persone anziane nella pratica sportiva.

L'allenamento ha avuto cadenza bisettimanale e si è svolto secondo il Modello a 5 fasi sopra esposto, centrandolo sulla pratica del Judo. Il programma ha avuto una durata di 12 settimane ed è stato condotto da un allenatore di Judo e da un allenatore formato al modello 5 fasi, in una Associazione sportiva dilettantistica di Roma, e si è articolato in 4 gruppi che hanno ripetuto lo stesso programma nello stesso periodo di tempo.

Campione: Il campione comprende 47 persone di genere maschile di età compresa tra i 65 e i 76 anni. Nessuno aveva mai seguito un programma di Judo. Per tutti era la prima volta. Il campione è stato reclutato attraverso il passa parola fatto dalla Associazione, che è stata scelta per “convenienza”.

Dei partecipanti: 30 hanno residenza a Roma città metropolitana, i rimanenti 17 in provincia di Roma. 20 hanno svolto un lavoro presso la

pubblica amministrazione, 17 hanno lavorato per società private, 6 sono stati operai, 2 sono stati insegnanti e i rimanenti 2 erano collocati nelle professioni sanitarie. Per quanto concerne la loro formazione: 15 Laureati, 22 con diploma di scuola secondaria superiore, 10 con licenza media.

Metodologia: Allo scopo di verificare il piacere è stato costruito un differenziale semantico, che è una tecnica psicometrica ideata da Osgood (1957) per misurare la percezione soggettiva di un concetto attraverso coppie di aggettivi opposti (bipolari), che mappano le dimensioni dell'esperienza soggettiva. Il differenziale è stato ideato a partire dalla tre dimensioni classiche, secondo Osgood, attorno alle quali sono stati individuate poi le coppie di aggettivi opposti: Valenza (positivo/negativo); Attivazione (eccitazione/calma); Controllo (potere/dominanza). Il Differenziale Semantico non si presenta come uno strumento di misura standardizzato (Maggino, 2003) ma come un approccio alla misurazione, per cui la scelta delle coppie (definite stimoli) deve tener conto, secondo Maggino e Mola, di alcuni requisiti: i concetti devono essere univocamente distinti e capibili dai partecipanti perché familiari, essere tra loro distinti per non creare fraintendimenti (2007) ed essere effettivamente bipolari. Oltre alle coppie è stata definita una scala likert, di 7 punti (rating) agli estremi della quale sono stati inseriti gli aggettivi selezionati. La costruzione della Scala ha tenuto conto anche del Questionario PACES (Physical Activity Enjoyment Scale), uno degli strumenti più usati per misurare il piacere soggettivo nell'attività fisica, nella sua versione italiana, ma rendendolo ancora più accessibile ed intuitivo per una popolazione di anziani.

Dopo attenta analisi e discussione tra i ricercatori coinvolti nella ricerca le coppie di aggettivi scelte per la ricerca sono state:

1. Noiosa – Interessante
2. Frustrante – Soddisfacente
3. Stressante – Rilassante
4. Sgradevole – Piacevole
5. Triste – Felice
6. Spiacevole – Divertente
7. Imbarazzante – Coinvolgente
8. Freddo – Accogliente

La scala è stata somministrata al termine della 12 settimana, inviando il link del Questionario per e-mail, ai partecipanti, rendendolo anonimo, attraverso la compilazione di un Forms di Microsoft. Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere se l'attività è sembrata vicina a uno dei due

estremi, segnando un punto tra 1 e 7. Dopo l'8 item è stata aggiunta una sezione con note personali, per raccogliere qualche alta opinione utile alla ricerca.

4. Analisi dei Dati

I dati sono stati analizzati con l'utilizzo del Software SPSS (versione 30.0, 2025) conducendo una analisi statistica descrittiva, evidenziando media e deviazione standard. I dati sono rappresentati nella tabella seguente.

Coppia di aggettivi	Media	DS	Interpretazione sintetica
Noiosa - Interessante	5,9	0,8	Attività percepita piuttosto interessante
Frustrante – Soddisfacente	6,2	0,7	Esperienza ampiamente soddisfacente
Stressante - Rilassante	5,7	1,1	Tendenzialmente rilassante
Sgradevole - Piacevole	6,4	0,6	Altamente piacevole
Triste – Felice	5,8	0,9	Stimolo emotivo positivo
Spiacevole- Divertente	5,4	1,2	Discretamente divertente
Imbarazzante coinvolgente	5,6	1,0	Coinvolgente senza imbarazzo
Freddo - Accogliente	6,1	0,7	Contesto percepito come accogliente

La misurazione dell'alfa di Cronbach ≥ 0.8 suggerisce che gli item misurano coerentemente una dimensione positiva comune: il piacere percepito e che la scala utilizzata ha una buona affidabilità interna. Non ci sono differenze significative riguardanti il titolo di studio e l'età, suggerendo che per il campione il programma seguito di Judo nel modello a 5 fasi risulta piacevole, discretamente divertente e altamente piacevole. Le note personali seppur sintetiche (compilate dal 74% dei partecipanti) che aggiungono ai dati del differenziale semantico aspetti qualitativi im-

portanti, hanno evidenziato parole ricorrenti come “serenità”, “compagnia”, “benessere”, “movimento adatto”, “clima positivo”. Tutte espressioni che confermano il piacere provato durante l’attività. Due anziani hanno affermato nelle note: “l’esperienza all’inizio non l’avevo capita, ma mi sono tanto divertito, che credo che continuerò ancora”; “non mi divertivo così da moltissimo tempo, ho fatto amicizie nuove e si sono intensificati legami”.

5. Discussioni e conclusione

I risultati ottenuti dal differenziale semantico, con medie elevate su coppie di aggettivi come "Sgradevole — Piacevole" (6,4) e "Frustrante — Soddisfacente" (6,2), indicano una percezione altamente positiva dell’attività fisica tra gli anziani. Questi dati sono coerenti con la letteratura esistente, che evidenzia come l’attività fisica contribuisca significativamente al benessere psicologico e sociale degli anziani.

Le risposte al differenziale semantico sono in linea con uno studio di Creighton et al., che attraverso una revisione sistematica che ha analizzato sei studi che coinvolgevano complessivamente 1.205 partecipanti con un’età media di 72,9 anni. L’obiettivo era identificare gli elementi che rendono piacevoli le attività fisiche di gruppo per gli anziani. I risultati hanno evidenziato che componenti come la costruzione della fiducia e il coraggio sperimentato in compagnia di altri, insieme ad attività cooperative contribuiscono a creare un’esperienza positiva condivisa. In un ambiente fisicamente di supporto, gli anziani hanno il potenziale per generare supporto sociale e godere dell’attività fisica insieme (2022).

In una popolazione che sempre più invecchia diventa fondamentale abbinare sport e piacere, che aiutano certamente le persone anziane ad una migliore qualità della vita. Gli stessi studi sul Paces, condotti in ambito internazionale, confermano che l’attività sportiva produce piacere negli anziani (Mullen et al., 2011, Chung & Leung, 2018). Anche lo studio di Morgan et al. (2019) giunge alla medesima conclusione, evidenziando come gli anziani apprezzino l’attività fisica non solo per i benefici fisici, ma anche per il piacere sensoriale che essa offre, come l’esposizione alla musica, ai profumi e al contatto fisico, elementi che arricchiscono l’esperienza e incentivano la partecipazione. Tale studio evidenzia come programmi studiati ad hoc in un clima accogliente e partecipativo siano utili per il benessere della popolazione anziana.

Il differenziale semantico usato nel presente studio rappresenta una alternativa molto pratica e facilmente accessibile che conferma i dati de-

gli studi presenti in letteratura. A conferma del “piacere” percepito dal nostro gruppo di anziani è utile anche soffermarsi su alcuni dati raccontati durante la fase 5 del Modello utilizzato nel programma. Al termine degli allenamenti è stato sempre chiesto di rappresentare con una parola riferibile ad una emozione l’esperienza vissuta.

L’analisi dei post it consegnati agli allenatori riporta le seguenti frequenze: “goia” (98), “sorpresa” (72), “serenità” (63), “accoglienza” (45). Il numero di volte in cui ricorrono le seguenti parole o di alcune ad esse riportabili, evidenzia il clima positivo e una percezione di benessere e di piacere che confermano i dati del differenziale semantico. Il programma svolto incoraggia a progettare attività sportive per le persone anziane in una ottica di gruppo, di inclusione e di attenzione alle caratteristiche individuali per perseguire, in un’ottica di lifelong learning, il benessere individuale e collettivo, contrastando malattie, isolamento e solitudine per vivere una vita degna di essere vissuta.

Bibliografia

Angevaren, M., Aufdemkampe, G., et al., (2008). Physical activity and enhanced fitness to improve cognitive function in older people without known cognitive impairment. *The Cochrane database of systematic reviews*, (3), CD005381.

Annuario statistico Italiano 2024 - Dati sulla pratica sportiva. Roma: Sport e Salute.

Barioli, C. (2010). *Kano Jigoro educatore: il vero Judo*. Milano: Noe.

Bu, B., Haijun, H., Yong, L., et al. (2010). Effects of martial arts on health status: A systematic review. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 3(4), 205–219.

Carraro, A., Young, M. C., & Robazza, C. (2008). Paces.it: Un questionario per la valutazione del piacere percepito nell’attività fisica. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 5(2), 24-32.

Casadei, R. (2009). Il discorso pedagogico ad altre latitudini: uno sguardo alla tradizione giapponese. *PEDAGOGIA PIÙ DIDATTICA*, 1, 61-64.

Chung, P. K., & Leung, K. M. (2019). Psychometric properties of eight-item physical activity enjoyment scale in a Chinese population. *Journal of aging and physical activity*, 27(1), 61-66.

Ciccarelli, M., Borgogni, A., & Capelli, G. (2015). Physical activity, social inclusion and new technology: A smartphone application in favour of activeaging. *1st FIEP Afro European Congress Proceedings*.

- Creighton, R. M., Paradis, K. F., Blackburn, N. E., & Tully, M. A. (2022). Group-based physical activity interventions targeting enjoyment in older adults: a systematic review. *Journal of Ageing and Longevity*, 2(2), 113-129.
- Cudicio, A., Graticola, A., & Agosti, V. (2023). The body and movement in the elderly: towards a Lifelong Learning Approach. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(2), 1-10.
- De Gracia, M., & Marcò, M. (2000). *Il gioco e la persona: La dimensione ludica nelle fasi della vita*. Mialno: FrancoAngeli.
- Eather, N, Wade L, Pankowiak A, Eime R. (2023). The impact of sports participation on mental health and social outcomes in adults: a systematic review and the 'Mental Health through Sport' conceptual model. *Syst Rev*. 21;12(1):102.
- Farnè, R. (2024). *In-ludere: gioco, sport e formazione* (pp. 1-211). Bologna: Zanichelli.
- Frederick, C. M., Morrison, C. S., & Manning, T. (1996). Motivation and participation in physical activity among older adults. *Journal of Ageing and Physical Activity*, 4(2), 135-153.
- Garn, A. C., & Cothran, D. J. (2006). The fun factor in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(3), 281-297.
- Hanin, Y.L. (2000). *Emotions in sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Hashim, H. A., Grove, J. R., & Whipp, P. (2008). Validating the Youth Sport Enjoyment Construct in High School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 183-194.
- Maggino, F. (2023). *Method effect in the measurement of subjective dimensions*. Firenze University Press: Archivio E-Prints, Firenze, 2003.
- Maggino, F., & Mola, T. (2007). *Il differenziale semantico per la misura degli atteggiamenti: costruzione, applicazione e analisi. Presentazione di uno studio*. Firenze: Firenze University Press.
- Magnanini, A. (2013). Jigoro Kano tra judo e educazione: Un dialogo per la formazione degli uomini. *Ricerche Pedagogiche*, 190, 19-26.
- Morgan, GS, Willmott M, Ben-Shlomo, Y, Haase, AM, Campbell, RM (2019). A life fulfilled: positively influencing physical activity in older adults - a systematic review and meta-ethnography. *BMC Public Health* 19: 362.
- Mullen, S. P., Olson, E. A., Phillips, S. M., Szabo, A. N., Wójcicki, T. R., Mailey, E. L., ... & McAuley, E. (2011). Measuring enjoyment of physical activity in older adults: invariance of the physical activity en-

joyment scale (paces) across groups and time. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 1-9.

O'Reilly, E., Tompkins, J., & Gallant, M. (2001). "They ought to enjoy physical activity, you know?": Struggling with fun in physical education. *Sport, Education and Society*, 6(2), 211-221.

Osgood, C.E., Suci, G.J., Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.

Palumbo, F., Ciaccioni, S., Guidotti, F., Forte, R., Sacripanti, A., Capranica, L., & Tessitore, A. (2023). Risks and benefits of judo training for middle-aged and older people: a systematic review. *Sports*, 11(3), 68.

Pan, YH., Huang, CH., Hsu, WT. (2023). A comparison of the learning effects between TGfU-SE and TGfU on learning motivation, sport enjoyment, responsibility, and game performance in physical education. *Front Psychol.* 13;14: 1165064.

Pieter, W. (2005). Martial arts injuries. *Med Sport Sci*, 48, 59-73.

Ravari, A., Mirzaei, T., Bahreman, R., Raeisi, M., Kamiab, Z. (2021). The effect of Pilates exercise on the happiness and depression of elderly women: a clinical trial study. *J Sports Med Phys Fitness*, 61(1):131-139.

Sannicandro, I., De Rosario, C., Piccinno, A., De Pascalis, S., & Fiore, P. (2009). Effetti della pratica del Tai Chi Chuan e del fitness sulle capacità motorie del soggetto anziano. *Europa Medicophysica*, 45, 1-3.

Scanlan, T. K., & Simons, J. P. (1992). *The construct of sport enjoyment*. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Human Kinetics.

Shephard, R.J. (1998). *Attività fisica, invecchiamento e salute*. Milano: McGRAWHILL.

Togni, F., & Boffo, V. (2024). Promoting Active Longevity: The Challenge of Continuing Education for Well-being, Beyond and Above the Emergency. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 24(2), 149-160.

Woodward, TW. (2009). A review of the effects of martial arts practice on health. *WMJ*, 108(1): 40-3.

MINDFULNESS AND MEANINGFUL LEARNING IN ENGLISH FOR SPORT: A HYPOTHESIS

Alessandra Fazio

University of Rome “Foro Italico”
alessandra.fazio@uniroma4.it

1. Introduction: education, mindfulness, and well-being

This paper explores mindfulness and its broader implications for education and well-being. It highlights mindfulness in contemporary society and its crucial role in second language teaching and learning. This study aims to demonstrate how mindfulness practices can improve educational outcomes, student well-being, and language proficiency. The paper also outlines promising yet under-explored areas of research concerning the integration of mindfulness techniques into English for Specific Purposes (ESP) courses in the field of sport and applied sciences.

Mindfulness in contemporary education and society refers to the practice of maintaining a moment-by-moment awareness of our thoughts, emotions, bodily sensations, and surrounding environment with openness and curiosity. It focuses on human awareness and well-being and seems to go mainstream as it has been widely applied to improve attention and awareness, despite the new disruptive technology – including artificial intelligence AI - is making work more efficient. Mindfulness stems from Buddhist philosophy and has grown over the last few decades due to its application as a therapeutic strategy in various fields, including education and second language teaching and learning.

Regarding education, mindfulness can be helpful both to learners and to teachers to focus, to pay stimulate concentration, to build emotional resilience and to encourage deeper engagement between them. As technology changes education, mindfulness remains crucial for cognitive and emotional development. It helps learners and educators understand modern educational practices and provide innovative approaches to integrate continuously changing technology within the educational processes in general but also in the field of language teaching and learning (Babanoğlu M.P., Atalmış E.H. 2025).

Regarding the students' perspective, mindfulness proved to be useful to help students to cope with mental and emotional problems, which results in increased academic achievement. This might be probably due to the fact that the concept of mindfulness in education is strictly linked to psychological studies and adaptation of psychological practices.

Mindfulness has been investigated across various fields, including its role in promoting mindfulness practice, enhancing social relationships, and its effectiveness among university students. For the purpose of this study, the focus will be on how mindfulness relates to academic success and language learning (Shapiro, 2009).

The inspiring book Harari's (2018) *21 Lessons for the 21st Century*, focuses section five on "resilience" and includes chapters on "education, meaning and meditation". In Harari's view education is crucial so as it is the practice of being continuously aware and reflective of your thoughts and feelings.

Education, according to Harari, is not just about providing information as we access a huge amount of information through the internet. Education should focus, instead, on helping us choose the right pieces of information and making well-informed decisions (Harari, 2018).

More broadly speaking in Harari's words, education institutions should "emphasise life skills" and train students to deal with information through "critical thinking, communication, collaboration and creativity" since "change is the only constant". In addition, Harari suggests practicing meditation to "observe reality as it is" and to prevent the human mind "from snapping" in the face of disruptive technology and artificial intelligence (AI).

Too many educational institutions and actors "focus on cramming information. In the past this made sense, because information was scarce" but nowadays we have far too much information (Harari: 2018). According to Herrari (2018), rethinking education is crucial. Traditional education systems were designed for the Industrial age and are therefore not equipped to prepare people for the rapid changes of the 21st century.

Instead of focusing on memorization and standardized knowledge, education must prioritize critical thinking and information literacy, emotional intelligence and social skills, creativity and adaptability, as well as lifelong learning and self-study techniques. To achieve this, new approaches are urgently needed such as emphasizing project-based and experiential learning, integrating technology and digital literacy into all

subjects, promoting interdisciplinary thinking and problem-solving and teaching meta cognitive and self-study strategies (that is, learning how to learn). The goal is thus to create learners who can quickly handle uncertainty, adapt to new situations, and find meaning in a constantly changing world. In fact, “in a world full of confusion and uncertainty, clarity is power (Herari 2018)”.

Therefore, mindfulness and the concept of happy life seem nowadays to go mainstream for better reflective learning path through experiential learning, Mindfulness-Based Teaching and Learning (MBTL) methodology and Task-Based Language Teaching (TBLT) approaches. The paper is divided into six sections. Section two provides a systematic literature review on mindfulness and its application in language teaching and learning. Section three is devoted to a paradigm shift resulting from the integration of mindfulness in second language teaching and learning. Section four discusses how to bridge the MBTL methodology with the TBLT approach. To this purpose, MBTL (MacPherson Seonaigh, Rockman Patricia, 2023) has proven to be highly effective in shifting away from traditional teaching methods.

This approach can be combined with the TBLT approach to achieve a more effective language teaching and learning through careful and critical thinking, thereby changing the usual paradigm of student success. Section five presents the research questions and hypothesis of this study. To address these questions and confirm the hypothesis, the exploratory case study taken from the IATEFL Report (Tuyan, Abadayi 2018) is provided as an applicative example. Conclusive remarks on how to transform the concept of "student success" into a deeper, less stressful, and more productive process of language teaching and learning are provided in section six.

2. Literature review: mindfulness and its application in language teaching and learning

This literature review focuses on the conceptualization of mindfulness providing definitions, and an overview of educational applications also in language learning. To this purpose, Mindfulness-Based Teaching and Learning (MBTL) methodology and Task-Based Language Teaching (TBLT) approaches are revised and connections between mindfulness, learner well-being, emotional regulation, and academic performance are highlighted.

Mindfulness is a cognitive ability encompassing the processes of focus, consciousness, recall, and discrimination. It highlights the importance of focusing on the current moment and being receptive and accepting without forming judgments. This concept surpasses mere passive awareness and involves the shift to actively engaging with one's own thoughts, emotions, and surroundings, and above all, stresses the importance of concentration.

From the review of literature, it emerged that mindfulness is related to mental health (Wang, 2022), which then affected students' academic performance and indicates that positive effect on decreasing depression (Morgan, 2003). It indicates that mental well-being is essential for students' achievement. In fact, student motivation, combined with mindfulness, has a significant impact on academic success. The importance of student motivation in influencing academic accomplishment is stressed, highlighting the need to address mental health issues and underperformance in academics resulting from perceived pressure among students (Lomas et al: 2017).

As Babanoğlu M.P., Atalmış E.H. (2025) point out, research over the past twenty-five years indicates that mindfulness enhances competence, memory, creativity, health, and longevity while reducing stress and accidents. In addition, mindfulness has been positively linked to improved decision-making abilities and critical thinking. According to Babanoğlu M.P., Atalmış E.H.'s (2025) systematic review of literature, mindfulness interventions in educational contexts, have been shown to reduce stress and anxiety, improve academic performance, achieve success, and enhance socio-emotional development and social relationships. Despite its benefits, some scholars argue that mindfulness-based applications have limitations in addressing all pedagogical issues.

Mindfulness also contributes to second language education since it addresses some necessary aspects, such as affective factors, motivation, anxiety, self-confidence and cognitive factors, including memory, recognition, and cognitive depth. These are all significant for language learning achievement (Babanoğlu M.P., Atalmış E.H. 2025).

The conceptualization of mindfulness has significant relevance in second language teaching and learning, as it encompasses different but complementary approaches that influence learning outcomes. In line with Schmidt's (2012) "noticing hypothesis", Langer (1989) emphasises cognitive flexibility and active engagement in "noticing" new linguistic patterns, but promotes adaptability, creativity, and deeper cognitive

processing, which are all key factors in language acquisition and proficiency development.

Mindfulness has also been conceptualized as a set of skills and the construct can be divided into two sets of three qualities, where one set relates to the actions of practicing mindfulness (observing/noticing, describing/labeling, and participating) and the other set relates to how these actions are performed - non-judgmentally, with a focus on the present moment (Bishop et al., 2004) considering mindfulness as a way to self-regulate attention.

Considering these different perspectives, the multidimensional impact of mindfulness on language learning, to shape both the cognitive and emotional dimensions of learner success is highlighted. Furthermore, mindfulness and meditation have been linked to improvements in working memory capacity (Kang 2024). In fact, research suggests that mindfulness training can improve the regulation of attention, leading to better encoding and retrieval of information.

This is particularly beneficial in language learning, where retaining new vocabulary and grammatical structures is essential to achieve success. Promoting a heightened state of awareness, mindfulness practices enable learners to process and remember language information more effectively. Other scholars point their attention to affective factors that play a vital role in first and second language learning as they interact with cognitive and meta-cognitive components (Arnold, 2021). Awareness of these factors enables teachers to implement strategies that lower affective filters, thereby promoting more effective language acquisition.

Finally, the tenets and contributions of positive psychology variables in language learning and teaching have been explained and conceptualized as academic engagement, emotion regulation, enjoyment, grit, resilience, and wellbeing (Wang, Derakhshan, Zhang, 2021). These effects contribute to a more positive and effective language learning experience. Mindfulness can have a positive impact on the motivation of language learners by promoting a “present-focused” and “non-judgmental” attitude. This attitude helps learners to engage more deeply with the material, reduces the fear of making mistakes, and increases students’ willingness to participate. As learners become more involved in their learning experiences without self-criticism, their intrinsic motivation to practice and improve their language skills is enhanced.

Mindfulness became adopted in higher education as an instance of contemplative practice to become gradually integrated in formal programs from mere “contemplative studies” to student’s success. Alt-

though mindfulness has been integrated in educational settings in various countries, in this paper we refer to the United States (US). MacPherson and Rockman (2023) show how mindfulness has evolved from contemplative studies to becoming a key component in fostering student success. Mindfulness in higher education in the US was part of informal and non-formal learning, focusing mainly on students' mental health and well-being. However, it has now been integrated into formal educational programs as Mindfulness-Based Teaching and Learning (MBTL) approaches as shown in the significant case study mentioned above and reported in section five (Tuyan, Abadaya 2018).

This institutional trend highlights the effectiveness of mindfulness in education. Incorporating MBTL into structured academic settings has significantly improved students' concentration, reduced stress, and enhanced overall academic performance. The formal adoption of MBTL approaches underscores its importance as a tool for student success in higher education.

In addition, the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach has to be mentioned as it can support experiential and mindful learning for student success. Ellis (2003) in his work on *Task-Based Language Learning and Teaching* highlighted that TBLT is a strong form of communicative language teaching, focusing on communication and fluency. This approach helps learners to use the language effectively through practical tasks, rather than just analyzing language structures and forms. By engaging in meaningful tasks, students can improve their communication skills and achieve better language learning outcomes in action in accomplishing tasks as much real and authentic as possible.

3. Mindfulness in ESP learning: a paradigm shift

Mindfulness-Based Teaching and Learning (MBTL) is based on experiential learning methodology. It promotes inquiry and reflection, transforming experiences into knowledge. Building on the work of theorists like William James, John Dewey, and more recently, Kolb (2015), MBTL aligns with Kolb's experiential learning cycle, which consists of four steps: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation. As shown in Figure.1, real world experience is the basis for the other three steps in the cycle. This cycle facilitates continuous learning and knowledge creation through the transformation of experience. Although this cycle uses the term

“experimentation”, that is a scientific term, it refers mainly to the universal concept of inquiry. (p.249 MacPherson & Rockman, 2023).

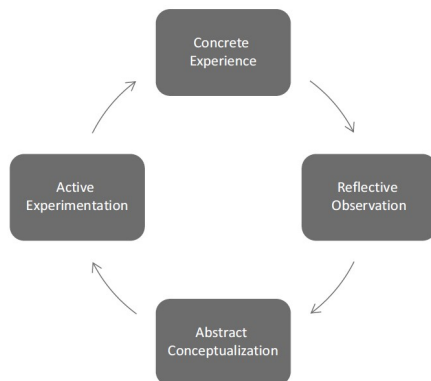


Fig. 1 The Experiential Learning Cycle (Kolb 2015, MacPherson, Rockman, 2023, p.249)

This continuous reference to real world experiences bridges the MBTL with TBLT approach to language teaching and learning (Ellis, 2003). Due to the similarity between MBTL with TBLT, which are both based on real-world experiences, they could be effectively integrated in language education. MBTL, rooted in experiential learning, promotes inquiry and reflection, transforming experiences into knowledge. This is in line with TBLT’s emphasis on the use of authentic language tasks that mirror real-world experiences.

TBLT, as a communicative language teaching approach, focuses on the use of authentic language to complete meaningful tasks in the target language in a communicative way. Such tasks are designed as a sort of simulation or real-world experiences in which assessment is based on task outcomes or on the completion of real-world tasks, rather than on accuracy of prescribed language forms. As theorized by Ellis’ 2003, a task has four main characteristics: 1) a primary focus on (pragmatic) meaning; 2) some kind of ‘gap’ (i.e information gap, or reasoning gap, or opinion gap); 3) students involved should use the linguistic resources they have to complete the task; 4) a task has a clearly defined, non-linguistic outcome. This makes TBLT especially popular for developing target language fluency and student confidence. As such, TBLT can be considered a branch of communicative language teaching.

Therefore, despite very little research has been done to match TBLT and ESP, and even less to integrate MBTL and TBLT, we can hypothe-

size that language learning activities that prioritise the completion of meaningful communicative tasks while fostering mindful engagement, self-awareness, and reflective practice can be designed. This holistic approach might enhance both linguistic fluency and learner confidence, ultimately contributing to a well-rounded language education paradigm bridging MBTL methodology with TBLT approach for ESP teaching and learning and towards a multi-faceted approach.

4. Research questions and hypothesis for teaching and learning the specialized English for sport

In this framework, this study aims to answer the following research questions and hypothesis to integrate ESP courses in the field of sport and applied sciences due to our long-lasting experience in this field:

- How can mindfulness support student well-being, motivation, and learning engagement?
- How do mindfulness activities improve learner awareness, enjoyment, and academic achievement?
- What hypothesis can be predicted to move beyond the concept of “student success” as “grades” toward a holistic personal development?

To explore these questions, the next paragraph provides a detailed report of a successful exploratory case study by Tuyan and Abadayi (2018) on the application of mindfulness in academic English classes. The methodology could be adapted and integrated to enhance the teaching of the language of sport. The report presented below, based on qualitative analysis of data, also outlines good practices for further applied research.

5. Case study: cultivating mindfulness in the specialised English ESP courses

As an example of good practices in mindfulness application in academic English classes, a report on the case study run by Seden Tuyan and Beyza Abadayi (2018) titled “Cultivating Mindfulness in the ESP Classroom: an exploratory Study” is provided. This exploratory case study, carried out at the School of Foreign Languages at Çukurova University, aimed to investigate how mindfulness activities might help address students’ lack of motivation and disengagement in English as a Foreign Language (EFL) class. The study's specific purpose was to en-

courage A2-B2 level students to become more focused, motivated, and independent learners. The authors observed that students often appeared bored, distracted, or emotionally distant (“off-line”) during the 90-minute academic skills classes, despite various attempts to make the lessons more engaging with the aid of audiovisual materials and games. The study aimed to seek a more meaningful, long-term approach to improve students’ learning experiences by fostering a mindful attitude toward their English language learning path.

The research was based on three key questions. Firstly, the authors aimed to understand why some students appeared disengaged and unable to perform to their full potential in class. Secondly, they explored how students could be supported to be more involved in their learning process. Thirdly, they investigated whether the introduction of mindfulness activities could help students to become more aware of their learning behaviors and develop a more positive approach to learning English.

A sample of thirty-six students aged 17 to 19 was involved in the research. They were enrolled in the Academic Skills course at Çukurova University. They included nineteen B1-level and seventeen B2-level students from various academic departments, such as Engineering, Education, Economics, and Management. The course was delivered in a new format consisting of 90-minute block lessons, which, according to the researchers, was one of the causes for the students’ feeling tired and frustrated. The study was conducted in the second semester towards the end of the academic year, as part of the students’ eight-month English language preparation program.

A qualitative, reflective approach, using several different data collection tools, was adopted. These included weekly teacher journal entries to collect classroom observations and reflect on students’ behaviors. Students were also asked to complete learning logs after each mindfulness activity to encourage self-reflection. Additionally, informal interviews were conducted throughout the intervention period, and students filled out a final mindfulness learning report at the end of the project to assess their perceptions and experiences.

The intervention itself lasted nine weeks and involved the introduction of weekly mindfulness themes such as empathy, patience, fairness, perseverance, and responsibility. The activities included breathing and stretching exercises accompanied by calming music, mindfulness videos, and mental “commuting” exercises, which guided students to acknowledge and cope with their distractions. Roundtables were used

to explore personal and hypothetical scenarios connected to the weekly themes, encouraging students to reflect on their feelings and behaviors. The authors also incorporated songs, films, and structured discussion questions drawn from educational resources to enrich the activities and stimulate deeper reflection.

The findings showed that students' disengagement was largely due to personal worries, dissatisfaction with their studies, financial pressures, and emotional stress. During interviews and discussions, students admitted that external concerns often occupied their minds, and were often occupied with external concerns, making it hard for them to concentrate and participate fully in class activities.

However, the mindfulness activities introduced in the classroom helped many students become more aware of these distractions and provided them with strategies to manage their attention and emotions. The "mental commuting exercise" allowed students to practice identifying their problems and then consciously returning to the present moment. Throughout the nine-week period, the students engaged in meaningful discussions and reflections on values such as respect, thankfulness, responsibility, and perseverance. These activities appeared to support both their emotional development and their academic engagement.

The students' final mindfulness learning reports revealed positive shifts in attitudes toward learning and classroom participation. While some challenges remained, most students reported feeling more focused and capable of managing their learning process. The authors concluded that mindfulness could be a valuable approach to enhance not only academic skills but also emotional well-being. They argued that fostering mindfulness in language education helps students address their personal and emotional challenges, leading to a more meaningful and fulfilling learning experience.

This specific case study was chosen as it involved not only students enrolled in language studies but also students from various specific departments dealing with specialized English ESP courses. For this reason, it offers a robust starting point for applied research on integrating mindfulness into the teaching and learning of the language of sport – an area that has yet to be explored.

6. Conclusion

Summing up, this study highlights how mindfulness is a crucial concept and strategy to achieve inner stability and can be a valuable tool to

cope with an external world that becomes increasingly complex and unpredictable. Mindfulness practices offer tools to change teaching and learning paradigms with strategies to:

- manage stress and anxiety,
- improve focus and decision-making,
- develop emotional intelligence,
- reflect on personal experiences with greater clarity.

Beyond these personal benefits, mindfulness can also improve relationships, improve communication skills, increase empathy, and foster a deeper sense of connection with others and the environment.

The case study presented in this paper shows that integrating mindfulness into academic English classes and specialized English ESP courses not only supports the development of language skills but also promotes emotional well-being. This suggests that mindfulness can make learning more meaningful and engaging by helping students face personal and academic challenges with greater confidence and self-awareness.

In fact, fostering mindfulness in language education helps students address their personal and emotional challenges, leading to a more meaningful and fulfilling learning experience. This shows that the case study can be further expanded and integrated into ESP courses to master the specific language of sport through a multifaceted integrated approach. It suggests combining MBTL with TBLT for a more experiential approach to teach the language of sports and applied sciences. Such an approach shifts the focus from simply acquiring knowledge to developing critical thinking, self-regulation, and life skills, all crucial skills to get ready for the challenges of the 21st century.

For this shift to succeed, educational practices should also change. All actors involved in education (teachers, mentors, and tutors etc.) are called to adopt reflective and experiential methods that empower both themselves and their students. By integrating emotional intelligence and self-awareness into language learning, educators can promote transformative learning, a process that helps students develop new attitudes, rethink their learning goals, and engage more deeply with the world around them.

This integration could allow students to shift from knowledge accumulation to critical thinking and lead towards the need for meaningful learning. Transformative or experiential learning occurs by shifting the

perspective on the learner and learning through unconventional experiential activities which allow to shape new students' attitude.

Further research is needed to explore how mindfulness can be systematically integrated into different ESP contexts, especially in the field of sport sciences, where communication, attention, and teamwork are crucial. Innovation in language teaching should continue to move toward holistic, meaningful learning that prepares students not just for their academic programs, but for life.

References

- Arnold, J. (2021). Affective factors in language learning in *Language education and emotions: research into emotions and language learners, language teachers and educational processes*. eds. M. Simons and T. Smits, London: Routledge, 1–15
- Babanoğlu M.P., Atalmış E.H. (2025). Mindfulness and foreign language achievement: a meta-analytic study on interventions and correlations. *Frontiers Psychol.* 16: 1479462.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230–241.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics.
- Kang, D.-M. (2024). L2 learners' mindfulness in relation to their memorization/learning of L2 phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 0(0).
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). New Jersey: Pearson.
- MacPherson, S., Rockman P. (2023). *Mindfulness-Based Teaching and Learning: Preparing Mindfulness Specialists in Education and Clinical Care*. London: Routledge.
- Gary Barkhuizen, Anne Burns, Kenan Dikilitaş, Mark Wyatt. (2018). Empowering Teachers, Empowering Learners, *LATEFL*, No 2-3, Faversham: UK
- Indriaswuri, R., Gading, K., Suranat, K., Suarni, N.K., (2023). Mindfulness and Academic Performance: A Literature Review. *Migration Letters*, Volume: 20,9: 341-358.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupprecht, S., Eiroa Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and perfor-

- mance of educators: A systematic review of empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61: 132-141.
- Shapiro, S. (2009). The integration of mindfulness and psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 65,6: 555-561.
- Schmidt, R., (2012). "Attention, awareness, and individual differences in language learning", in Chan, Wai Meng; Chin, Kwee Nyet; Bhatt, Sunil Kumar; Walker, Izumi editors, *Perspectives on individual characteristics and foreign language education. Studies in second and foreign language education*, Vol. 6. Berlin: Walter de Gruyter. pp. 27-50.
- Tuyan S. E., Abadayi B. (2018). "Cultivating Mindfulness in the ESP Classroom: an exploratory Study", in Barkhuizen Gary, Burns Anne, Dikilitaş Kenan, Wyatt Mark editors, *Empowering Teacher-Researchers, Empowering Learners*, Faversham, Kent UK: IATEFL Research Special Interest Group ReSIG.
- Wang, Y., Derakhshan, A., and Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions. *Frontiers Psychol.* 12:731721.

SCHOOL LIFE: TEACHERS AND STUDENTS ARE NOT AWARE THAT THEY ARE COMMUNICATING VESSELS OF DISCOMFORT

Nicola Tenerelli

University of Bari “Aldo Moro”
nicola.tenerelli@uniba.it

1. Introduction

Adolescents metaphorically compare the school institution to two other institutions that are particularly suggestive because they are rigid in their social and, above all, anthropological functions: prison and hospital. Aware of this axiom, young people's imagination is consolidated, and adults and teachers seek methodologies and possible relationships so that the new generations of students experience their formative years and their relationship with the school institution differently.

Everything unravels from the belief that teachers are the reference paradigm for young people and that, therefore, new teaching strategies can change the cognitive style of children; well, the time has come for the teaching class to become aware that any way of relating to the new generations produces changes in the perceptive, cognitive and emotional style even in adults.

The collective imagination continues to ignore that even teachers and the school institutions they embody relate mimetically to the social reality in which they are involved as actors and users of the changes. Every cultural transition can be shared as the result of reflection or suffering through sudden conditioning.

2. Young people and the perception of school

Let us start by assuming that the purpose of the school system and teachers is to train the new generations to be competitive and capable of independently assuming the necessary social roles. However, when the kids describe their school experience, they evoke prison as a Foucauldian place delegated to monitor and punish, often even to depress the students' imagination and freedom (Hooks, 2020, p. 34).

The prison-school in the youth imagination is substantially represented by teachers who are perceived as antagonists; this means that the students do not perceive the school's goal as their own goal; worse, they feel subjected to a project that concerns only adults. Consequently, the school's antagonistic perception leads young people to build defence and survival mechanisms.

If taken individually and induced to reason, even students declare to be aware that, through the learning offered by the school, each can build a path to define their professionalism and full integration into society. However, first, each student would like school to be a place of dialogue, where they can share their curiosities and the inevitable internal problems that make young souls restless, sometimes leading them to rejection and rebellion (Freire, 2018, pp. 52-53).

The idea that school is like a prison is an analogy that all children use to express a sense of constraint or lack of freedom in the school environment, even though Western educational institutions are increasingly permissive and lax. However, there are still reasons why this comparison is valid:

- *Rigid rules*: Schools often have many rules to follow, such as fixed timetables, rules of no access during lessons, and behavioural norms that may seem restrictive.
- *Lack of freedom*: Students feel limited in choosing what to study or how to spend their time, primarily if the curriculum is highly structured and leaves no room for personal interests.
- *Controlled environment*: schools are controlled environments, with teachers and staff constantly supervising students, making some feel like they are being watched.
- *Pressure and stress*: The pressure to get good grades, meet deadlines, and conform to expectations can create a sense of oppression.
- *Architectural structure*: Some schools have facilities that can feel like prisons, with long hallways, enclosed classrooms, and fences around the building.

It is important to note that this analogy is often exaggerated and fails to consider the many positive aspects of school, such as the opportunity to learn, socialize, and grow personally. School is designed to be an environment of learning and development, not punishment. Someone in prison could talk to a teacher, guidance counselor, or parent to find ways to improve their school experience.

It cannot be denied that school has some contradictions, the first of which is that of wanting to bring young people closer to culture without

allowing them to feel the desire for it: in fact, “how can you create desire, the desire for knowledge, when learning knowledge must be compulsory?” (Recalcati, 2014, p. 67).

In the minds of children, the school also evokes the hospital by a mechanism of inclusion that certifies the difference; it is the same metaphor that Don Milani used over half a century ago: "If you lose them [students with difficulties], the school is no longer a school. It is a hospital that treats the healthy and rejects the sick" (Milani, 2007, p. 20).

Based on the interpretation of the Barbiana school, the contemporary school institution presupposes attention above all towards those students considered "difficult" - labelled: BES (Special Educational Needs), DSA (Specific Learning Disorders), bullies, scholastically insufficient -; this “typifying” attention obtains, however, as a metacognitive effect the concept of school as a place of “care” understood as a place of representations of pathological youth people fragility.

In these cases, the institutional school system offers its children a sort of cultural imprinting (Morin, 2001, p. 27) that gives back the idea of their non-conformity concerning the social system, despite the democratic rules, the transparent evaluations, and the same programs for everyone. The acronyms with which these students are identified reflect their diversity and their discomfort; they are stigmatized as if they were a burden, spurious subjects who oppose the homogeneity of the school system; the institution defends itself by labelling them to maintain the idea of pedagogical and didactic, formative and normative uniformity.

However, this desire for uniformity that the institution sets for itself surreptitiously conditions the students, showing them that there is an intellectual health scheme that identifies diversity, passing it off as illnesses: the school cannot free itself from clichés because it builds them itself: in practice, there is the healthy child and the one who needs attention and care.

Some believe that school is like a “hospital of the mind” because it helps to “heal” from ignorance and to develop knowledge and skills. However, this is only a symbolic interpretation.

Although schools and hospitals have very different purposes and functions, they can be compared in some metaphorical or conceptual aspects.

Hospitals are places where one stays temporarily unless it is a long-term treatment; school is always a treatment that lasts many years and has a lasting impact on people's lives. They focus on voluntarily requested interventions; often, the patient does not request the school's

intervention. Like hospitals, schools also care for the body and physical health. Schools take care of students' intellectual, emotional and social growth, but hospitals also have space for mental care. Both are environments organized with specific rules and procedures. Hospitals, like schools, have paradigmatic guiding figures (doctors/nurses or teachers). Both institutions have a fundamental role in society's well-being, one on a physical level and the other on a cultural and educational level.

School, the place par excellence of education and the practice of democratic equality, reveals itself as a bifid and paradoxical place, capable of subtly communicating that the student is a kind of sick person. This spurious element must be healed to be inserted into society (Mbembe, 2019, p. 23).

3. The unspoken experiences of teachers

Both young people and adults live in the school context; it is necessary to understand that the school system can also be oppressive for school staff and educators due to the osmosis of communication.

Teachers, experienced by students as jailers (or doctors, *sidi*), can, in turn, feel the weight of their role in the institution, mainly because of the bureaucratization and exasperated digitalization of schoolwork.

Generally speaking, all adults use the expression "chained" when they feel oppressed by their role; often, they pathologize their state of mind when they declare that they feel empty or "exhausted"—after all, the *burnout* syndrome that teachers suffer from is consolidated by scientific literature (Lodolo D'Oria, 2019; Monticone, 2015).

The school institution often imposes rules that are not only difficult to share but often not applicable because they are structured only in theory, without considering the complexity of the school context in which they should be applied. Teachers, in most cases, feel the stress of being forced to force young minds and young bodies, supporting oppressive, logical structures as the institution regulates them - the most immediately understandable example is the school institution forces children to sit at their desks despite many studies telling us that adults' concentration lasts a maximum of twenty minutes -.

Despite the freedom of teaching, these oppressive structures are not chosen but imposed on teachers. In the educational relationship, the teacher experiences his state as a *situated concept*, as if he were an object, a prisoner of a role (Lave J., Wenger E., 2006) - we can find Sartrean echoes -.

The "chains" of the teacher are nailed not only by the expectations of the institution and the students but also by their families and colleagues. Teachers are imposed teaching rules and pseudo-pedagogical models based on an anthropological vision in which someone feels like the guardian.

The teacher who intends to assert his or her identity, preventing himself or herself from changing and accepting intellectual subordination, suffers exclusion and stigmatization; thus, if teachers who do not accept cultural contexts are judged with the same categories by which students are defined, they are treated as undisciplined and rebellious, refractory to forms of sociability, if not downright insane (Freire, 2017, p. 57).

Many teachers increasingly experience the paradox between adolescents' ever-changing demands and needs – fueled by politics and the social system, to which there is no answer – and the limits imposed on teaching freedom by curricula and exams.

How can we “guard the space of surprise, emotion and the erotic beauty of knowledge? [...] if teaching is linked to the anonymous return of the Same (curricula, timetables, exams, assessments, regulations, etc.)” (Recalcati, 2015, p. 95).

Teachers should be introduced to Sohail Inayatullah's (2023) technique, the so-called Layered Causal Analysis. This method, born in the late 1980s, starts from the assumption that everyone must communicate their point of view to unite it with that of others. Dialogue is considered an exercise in co-creation, which allows us to examine the complexity of the topic we want to investigate, offering solutions: solutions are alternative scenarios and possible futures to invest in the present.

The individual's point of view frees a future that must be explored, or instead laid bare, to verify its true potential, even in terms of negativity. Individual desires and ideas must be carefully analyzed, never mocked. Everyone's imagination is fundamental, not to predict the future but to create a space to investigate the present thoroughly and to promote the right foundations for visualizing alternative and shareable scenarios and projects for the future.

These mental exercises force humans to reflect together, especially on decoding their dreams and expectations, raising awareness of the necessary sociality of their choices to achieve them. Young people, together with adults, could thus also give voice to the negative feelings they experience, a strategy that can provide the opportunity to build a

relational space that brings about psychological benefits and a renewed way of learning, strong in esteem and trust (Gherardi, Manini, 2001).

4. Conclusion

Teachers and students share different challenges in the educational context, although experiences may vary depending on roles. Both teachers and students have had to quickly adapt to using digital tools for distance or blended learning, which can be complex and time-consuming.

- Both groups may experience deadlines, academic expectations, and workload management stress.
- Effective communication can be challenging, especially in virtual settings, where immediate feedback and human contact are limited.
- Work-life balance: Both teachers and students struggle to balance academic or work commitments with personal life, especially during periods of high workload.
- Maintaining motivation can be difficult for both, especially in situations of uncertainty or when there is a lack of face-to-face interaction.
- Access to resources, inequalities in access to technology tools, stable internet connections, and learning materials can affect teachers and students.
- Changing teaching/learning dynamics, both must adapt to new teaching/learning methods, which may be less familiar or less effective than traditional methods.

Finally, let us add a note of humour: the same families harass students and teachers! These common difficulties can create a sense of sharing and mutual understanding but also require shared solutions to improve the educational experience. Recognizing common challenges in education, whether related to student engagement, scarcity of resources, inequalities, or adapting to new technologies, can foster collaboration and empathy between educators and students; sharing the issues and emotions of students and teachers about these issues will likely also influence policymakers.

However, identifying issues is only the first step. To truly improve the educational experience, starting from common feelings, stakeholders must work together to develop and implement shared solutions and collaborative problem-solving.

How can we build this collaboration that frees both groups from the shackles and stress that young and old feel? Educators and students

should maintain regular feedback loops (e.g., surveys and open forums) that help align teaching methods with student needs.

Communities and schools can build partnerships with local organizations to overcome school barriers of a type (e.g., access to the internet) and culture (e.g., bullying). Policymakers and institutions must deploy resources where they are most needed (e.g., in disadvantaged schools) through data-driven and survey-based policies.

When teachers, students or institutions openly discuss difficulties (e.g., the challenges of distance learning), this normalizes the need for adaptation and stimulates collective innovation (e.g., peer tutoring and technology training).

While the desire for individual dialogue is important, systemic solutions (e.g., funding for extracurricular projects and awards, even mental health support) that are widely discussed but not implemented should converge in reducing administrative burdens for better professional development for teachers in interactive and shared reprogramming of curricula, based on culturally relevant projects, for students.

The question remains whether EdTech can fill the gaps, provided that access to the tools is equitable and democratic. In this case, shared solutions could include public-private partnerships to distribute devices or professional development programs for teachers.

These shared solutions are born from experimentation. For example, a guidance school experimenting with a new intervention could share its results with other schools, creating a domino and virtuous effect.

The difficulties and internal vicissitudes experienced in school should become common challenges because the feelings are common; young people and educators must realize that no one succeeds alone, whether it is a student struggling with homework or a teacher struggling with burnout.

Only by promoting a school that structures internal dialogue—not only cultural—and shared responsibility, can an educational experience be imagined that emotionally involves students and teachers so that they feel closer and experience the awareness of having to contribute to improving everyday reality.

References

- Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.

- Gherardi V., Manini M. (2001). *Didattica generale*. Bologna: Clueb.
- Hooks B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Inayatullah S. (2023). Causal layered analysis: Poststructuralism as method (1998). *Metafuture*, 28 April; <https://www.metafuture.org/2023/04/28/causal-layered-analysis-poststructuralism-as-method/>
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lodolo D'Oria V. (2015). *Insegnanti, salute negata e verità nascoste. Cento storie di burnout in cattedra*. Edises edizioni.
- Mbembe A. (2019). *Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia*. Bari: Laterza.
- Milani L. (2007). *Lettera a una professoressa (1967)*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Monticone I. (2015). *Stress e Burnout degli insegnanti*. Roma: Sovera Edizioni.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rauch F., Schuster A., Stern T., Pribila M., Townsend A. (2014). (eds.). *Promoting Change through Action Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

SUMMARY

The *Intelligence of Emotions: Practices of Self-Care* is a multidisciplinary volume that explores the centrality of emotional intelligence in the formation of human subjectivity, ethical relationships, and transformative educational and therapeutic practices. Drawing from diverse fields such as psychology, pedagogy, philosophy, neuroscience, sports studies, ecopsychology, and the ethics of technology, the book invites a rethinking of emotions not as irrational residues of experience, but as sophisticated and generative dimensions of human life.

At the heart of the volume lies a simple yet profound premise: emotions are not mere reactions, but cognitive-affective processes that shape how individuals perceive the world, interact with others, construct meaning, and care for themselves. Emotions emerge from and return to the body, intertwining with language, memory, imagination, and the social and ecological environments in which people live. They form the connective tissue of identity and community and constitute an essential dimension of ethical action and educational formation.

The book opens by exploring the therapeutic and clinical implications of emotional intelligence. Emotions are seen as embodied memories and inner movements, deeply linked to unconscious symbolic processes. By learning to listen to these inner signals through reflective and body-based practices, individuals can access forgotten resources, reframe past experiences, and begin the process of healing and self-integration. Rather than suppressing or correcting emotions, the emphasis is placed on learning to recognize, accept, and engage with them as sources of self-knowledge and transformation.

This therapeutic dimension expands into broader pedagogical and cultural considerations. Education, in this perspective, is not merely a matter of intellectual development, but a relational and emotional process. Emotional intelligence is reinterpreted as a core educational goal, essential for developing empathy, resilience, autonomy, and critical awareness. Emotions are not obstacles to learning but facilitators of meaningful engagement with knowledge. The cultivation of emotional awareness in schools, in relationships, and in informal educational contexts is portrayed as a necessary step toward holistic human development in increasingly fragmented and performance-driven societies.

Sports and bodily practices are also re-examined in the book as fertile grounds for emotional learning. Rather than being reduced to physical discipline or competitive performance, sport is viewed as a forma-

tive space in which the body, the emotions, and interpersonal dynamics converge. It becomes a laboratory of the self where young people and adults alike can learn to manage frustration, develop confidence, cultivate empathy, and experience authentic belonging. These emotionally rich environments enable the construction of personal and social identity through the rhythm of movement, effort, cooperation, and reflection.

Another major thread in the volume is the relationship between emotions and the environments – both natural and digital – that we inhabit. Drawing from ecopsychological theories and the concept of “emotional landscapes,” the book argues that the places we live in and interact with—homes, cities, classrooms, natural settings, virtual spaces—shape our emotional responses and become part of the inner architecture of the self. Our feelings are mirrored in space, just as space reflects and conditions our internal states. The emotional tone of a space can foster healing, alienation, connection, or detachment, making it essential to consider the affective dimension of environments in any educational or therapeutic intervention.

In a world increasingly shaped by artificial intelligence, automation, and digital interfaces, the volume also raises critical questions about the future of emotional experience. If machines are becoming capable of simulating affective responses, what remains distinctively human in the realm of emotions? Rather than answering with nostalgia or rejection, the book suggests that the challenge posed by AI offers an opportunity to revisit and deepen our understanding of emotional intelligence as a human strength. Emotional literacy, presence, attention, and the ability to care for oneself and others become crucial resources for navigating the ambiguities of the digital age without losing touch with our embodied and relational nature.

Ultimately, *The Intelligence of Emotions: Practices of Self-Care* presents a unified and accessible reflection on the power of emotions to guide ethical, educational, and existential development. While grounded in academic research, the volume maintains a clear and inclusive tone, making it suitable not only for scholars and professionals but also for educators, therapists, counselors, coaches, and anyone interested in personal growth. It offers a vision of the human being as an open and evolving subject, shaped by emotional encounters, situated in complex environments, and always engaged in a process of becoming through the practices of care, reflection, and relationship.