

La gestione delle emozioni e la crescita socio-emotiva nei fighters: una ricerca empirica sugli atleti di kickboxing della Federkombat

Flavia Verona
Ricercatrice indipendente
flavia2000.v@gmail.com

Abstract

Sport is a widespread educational practice involving over 200 million children and young people worldwide, fostering personal development and emotional management within a context of enjoyment and social relationships. An exploratory study conducted on Federkombat's kickboxing athletes during the sporting year 2022-23 examined how they perceive challenges and failure—either as motivational stimuli or discouraging factor. Results show that these athletes, despite experiencing stress and anxiety in competitions, view challenges as opportunities for growth and personal improvement. Additionally, they demonstrate well-developed socio-emotional skills and participate in a sporting environment that balances sacrifice with satisfaction. Combat sports thus prove to be educational, promoting fun and positive relationships while debunking the stereotype of violent activities devoid of formative values.

Keywords: Failure, Challenge, Kickboxing athletes, Performance, Emotional intelligence.

1. Introduzione

Le emozioni sono al centro dell'esperienza umana ed influenzano profondamente la nostra capacità di ricordare, agire ed interagire con il mondo circostante. Gli individui non possono fare a meno di provare emozioni, rielaborarle e trasformarle. All'aumentare dell'attivazione emotiva, si osserva un miglioramento delle prestazioni cognitive, ma è cruciale notare che oltre una certa soglia, l'eccesso di coinvolgimento emotivo può compromettere tali prestazioni, talvolta danneggiandole. Maggiore è l'intensità delle emozioni, maggiore diventa difficile la loro gestione. Infatti, ancora oggi, l'essere umano dimostra difficoltà e disagio a vivere e governare alcune esperienze ed emozioni, soprattutto se negative (Di Maglie, 2019).

In questo contesto, al fine di una migliore vita sociale e personale, l'intelligenza emotiva emerge come una abilità fondamentale, definita da Goleman (1996) come

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

Nella società contemporanea, in cui i sentimenti tendono a essere mercificati come beni di consumo (Lacroix, 2002) e molti giovani faticano a gestire emozioni come la noia ed il dolore (Coco, 2016), lo sport può offrire un ambiente regolato e sicuro in cui esplorare il proprio mondo emotivo e sviluppare una maggiore consapevolezza di sé. L'educazione alle emozioni emerge, quindi, come un intervento fondamentale per il benessere sociale, e la pratica sportiva, in particolare, si configura come uno strumento educativo privilegiato. Essa consente non solo la scoperta di sé e degli altri, ma anche la capacità di intessere relazioni, di autoregolarsi e di sviluppare maggiore consapevolezza di sé; il tutto all'interno di una cornice protetta e formata da regole condivise. Ben oltre l'insieme di esercizi biomeccanici, lo sport rappresenta un'esperienza concreta che permette agli individui, a qualsiasi livello, di confrontarsi con la realtà, mettersi alla prova e imparare a convivere con gli altri. In questo processo, gli atleti sviluppano competenze relazionali, decisionali e personali, aprendo la strada a percorsi di crescita, autoconsapevolezza e autoconoscenza (Di Maglie, 2019).

Tuttavia, cosa accade quando lo sport introduce l'esperienza del fallimento, inevitabilmente connessa alla dimensione della competizione?¹ Quale significato assumono la sfida e la sconfitta per chi pratica sport a livello agonistico? Per cercare di rispondere a questi interrogativi, è stata condotta una ricerca esplorativa basata su un questionario appositamente costruito e somministrato agli atleti di kickboxing affiliati alla Federkombat² durante l'anno sportivo 2022-2023. L'indagine si propone di esplorare come questi atleti vivano la dimensione della sfida e del fallimento, cercando di comprendere se tali esperienze siano percepite come occasioni di crescita e motivazione oppure come momenti di sconforto e demotivazione.

2. Il fallimento nello sport

Nel contesto sportivo, il concetto di fallimento assume un ruolo centrale, rappresentando una delle principali fonti di stress per gli atleti e costituendo spesso il motore del perfezionismo (Frost & Henderson, 1991). Quest'ultimo, se da un lato può stimolare il miglioramento della performance, dall'altro può trasformarsi in un ostacolo debilitante. Il fallimento viene comunemente definito come l'incapacità di raggiungere un obiettivo, generando una distanza psicologica tra l'individuo e l'idea di successo (Donald, 1976), e può nascere a causa di fattori personali, sociali e/o organizzativi (Goode, 1960; 1967).

Una delle risposte più frequenti al fallimento è la paura, che può fungere sia da leva motivazionale sia da freno psicologico. In particolare negli atleti, la paura di fallire è frequentemente connessa a forme eccessive di perfezionismo, fonte e origine di pensieri negativi e preoccupazioni durante le performance (Correia, Rosado & Serpa, 2015). Tale paura può dar vita a valutazioni critiche della propria prestazione (Frost & Henderson, 1991), con conseguenze che spaziano dall'aumento dello stress e dell'ansia (Conroy et al., 2002), all'abbandono precoce della pratica

¹ Intesa sia come competizione con se stessi per abbattere e superare i propri limiti sia come competizione in chiave strettamente agonistica.

² La Federkombat è l'unica federazione italiana di kickboxing, Muay Thai, Savate e Shoot Boxe riconosciuta dal CONI.

sportiva (Orlick, 1974), fino all'adozione di comportamenti disfunzionali, come il perfezionismo tossico (Sagar & Stoeber, 2009).

Nei bambini, il fallimento viene spesso interiorizzato come l'incapacità di soddisfare le aspettative genitoriali, compromettendo il piacere dell'attività sportiva e aumentando il loro livello di stress (Scanlan & Lewthwaite, 1988; Woolger & Power, 1993).

A tal proposito, Hamachek (1978) distingue tra perfezionismo "normale", legato alla crescita personale e alla realizzazione di obiettivi, e perfezionismo "nevrotico", alimentato da pressioni esterne e aspettative sociali, spesso causa di ansia, *burnout* e disagio psicologico (Gould et al., 1996; Stoeber et al., 2007). Mentre il primo può favorire fiducia in sé, efficacia nella pianificazione e un allenamento più proficuo (Stoeber & Becker, 2008), il secondo è associato a una minore soddisfazione, umore negativo e stress elevato (Burns, 1980; Correia et al., 2015).

Nonostante ciò, il fallimento può anche rappresentare una preziosa opportunità di crescita: stimola la resilienza, favorisce la riflessione critica e promuove la pianificazione di obiettivi futuri (Stoeber, 2011). La percezione del fallimento, quindi, non è univoca. Atkinson (1957) ha dimostrato che la motivazione al successo nasce dall'equilibrio tra la spinta a evitare il fallimento ed il desiderio di ottenere risultati. Quando questo equilibrio si spezza, la paura di fallire può produrre effetti negativi sulla produttività e sulla salute mentale, aumentando ansia e stress (Atkinson & Litwin, 1960).

Nel contesto italiano, lo sport assume un ruolo educativo e culturale di rilievo. Secondo l'Annuario Statistico 2024³, oltre il 50% dei giovani tra i 6 e i 17 anni pratica attività sportiva, con picchi del 64% nella fascia tra i 6 ed i 10 anni. Lo sport rappresenta oggi una delle pratiche educative extrascolastiche più diffuse, coinvolgendo individui di tutte le età e offrendo un potente strumento di sviluppo personale. Così come l'ambiente scolastico, anche quello sportivo si configura come un contesto formativo in cui gli individui possono esplorare sé stessi, sviluppare la propria personalità e maturare in modo integrato (Navarini, 2002). Nel tempo, lo sport ha conquistato uno spazio importante tra i principali canali di trasmissione culturale e mediatica, accanto a strumenti consolidati come la televisione, la stampa e la radio (Roberts, 1978; 1984).

3. Le competenze socio-emotive

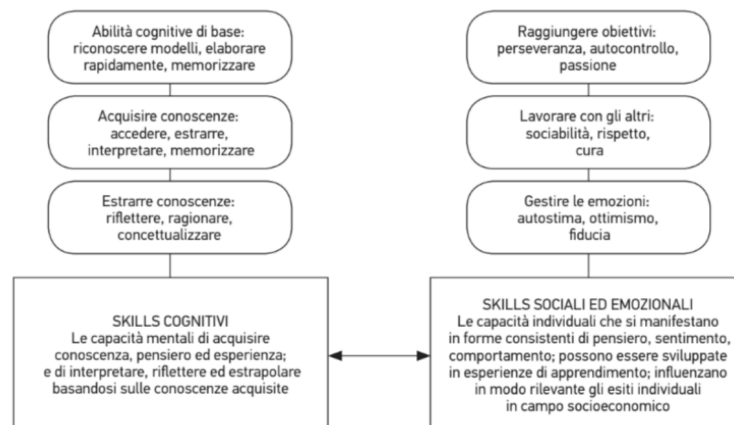
Il dibattito sviluppatosi intorno alle competenze non cognitive (Bowles, Gintis, & Osborne, 2001) è ampio e ricco di contributi teorici, ma al contempo presenta ancora incertezze concettuali e metodologiche. Nonostante la nebulosità definitoria e le difficoltà legate alla misurazione, numerosi studi, tra cui quello di Heckman e Kautz (2012), hanno evidenziato l'importanza di queste abilità in ambiti cruciali della vita individuale e collettiva. In questo contesto, il tentativo di classificare e misurare tali competenze rappresenta un passaggio fondamentale per comprenderne l'impatto e promuoverne lo sviluppo.

L'OCSE (OECD, 2015) ha proposto un *framework* che raggruppa le competenze non cognitive sotto l'etichetta di competenze socio-emotive, allineandosi alla nozione di "competenza in senso

³ Per una panoramica più completa, si invita a consultare il sito <https://www.sportesalute.eu/studiedatidellosport/blog-studi-e-dati-dello-sport/annuario-statistico-italiano-2024-dati-sulla-pratica-sportiva.html#:~:text=La%20pratica%20sportiva%20%C3%A8%20pi%C3%B9,di%20sopra%20della%20media%20nazionale.>

largo”. Si tratta di abilità plastiche e modificabili, particolarmente sensibili all’influenza dell’ambiente durante le fasi precoci dello sviluppo (Benadusi & Molina, 2018), ma suscettibili di cambiamento anche in età adulta [Fig. 1].

Fig.1: *Skills* cognitive, sociali ed emozionali



Fonte: OECD (2015)

In una prospettiva maggiormente sociologica, tali competenze sono definite sociali ed emozionali (ses), come sottolineato da Maccarini (2021), ed il loro sviluppo si radica nell’interazione sociale, in particolare all’interno di contesti educativi sia scolastici che extrascolastici. Secondo Perret-Clermont (1979), infatti, apprendimento e sviluppo sono processi profondamente intrecciati con le dinamiche interattive tra individui, in particolare nei primi anni di vita. Questa prospettiva risulta ancora più rilevante in una società caratterizzata da rapide trasformazioni, dove le capacità di adattamento e di autoregolazione risultano fondamentali.

Le ses (*socio-emotional skills*), pur influenzate dalle caratteristiche innate e dall’educazione, si sviluppano lungo tutto l’arco della vita e possono essere suddivise in cinque macro-aree: coinvolgimento sociale, cooperazione, autocontrollo, resilienza emotiva e competenze innovative. Ciascuna categoria contribuisce alla costruzione del capitale umano e relazionale dell’individuo, influenzando positivamente i risultati scolastici, lavorativi e personali. Tali abilità, come evidenziato da numerosi studi (Casillas, Way & Burrus, 2015; Duckworth et al., 2007; Durlak et al., 2011; Kautz et al., 2014; OECD, 2015), facilitano la gestione delle emozioni, la regolazione dei comportamenti e il raggiungimento di obiettivi individuali e collettivi [Fig. 2].

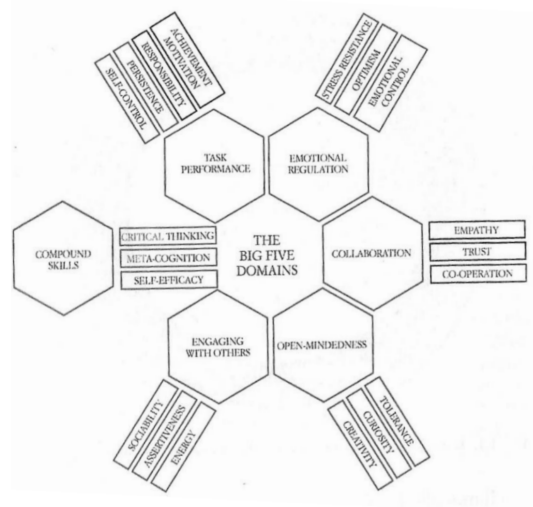
Fig.2 Incrocio tra dimensioni socio-emotive e rispettive caratteristiche

Dimension	Facet (and correlated trait adjective)
Extraversion vs introversion	Gregariousness (sociable) Assertiveness (forceful) Activity (energetic) Excitement-seeking (adventurous) Positive emotions (enthusiastic) Warmth (outgoing)
Agreeableness vs antagonism	Trust (forgiving) Straightforwardness (not demanding) Altruism (warm) Compliance (not stubborn) Modesty (not-show-off) Tender-mindedness (sympathetic)
Conscientiousness vs lack of direction	Competence (efficient) Order (organized) Dutifulness (not careless) Achievement striving (thorough) Self-discipline (not lazy) Deliberation (not impulsive)
Neuroticism vs emotional stability	Anxiety (tense) Angry hostility (irritable) Depression (not contented) Self-consciousness (shy) Impulsiveness (moody) Vulnerability (not self-confident)
Openness vs closedness to experience	Ideas (curious) Fantasy (imaginative) Aesthetics (artistic) Actions (wide interest) Feelings (excitable) Values (unconventional)

Fonte: Adattamento da John e Srivastava (1999) delle teorizzazioni di Costa e McCrae's (1992) NEO-PI-R.

Uno dei modelli teorici più utilizzati per la classificazione delle competenze socio-emotive è quello dei *Big Five*, adottato anche dall'OCSE, che incorpora al suo interno le cosiddette *compound skills* [Fig. 3].

Fig. 3 Il modello *Big Five* e le *compound skills*



Fonte OECD (2015)

Il modello non si fonda su una teoria univoca, ma sulla sistematizzazione del linguaggio quotidiano usato per descrivere le persone e le loro caratteristiche di personalità (John & De Fruyt, 2015; Chernyshenko, Kankaras & Drasgow, 2018). Le cinque dimensioni fondamentali, coscienziosità, estroversione, amicalità, stabilità emotiva e apertura mentale, rappresentano costrutti psicologici complessi, composti da pensieri, emozioni e comportamenti interrelati.

Nello specifico, questi domini possono essere schematizzati come:

- Coscienziosità: capacità di autodisciplina, organizzazione, perseveranza e orientamento al risultato.
- Estroversione: inclinazione verso il contatto sociale, la comunicazione e la vitalità.
- Amicalità: propensione alla cooperazione, alla fiducia reciproca e alla riduzione dei conflitti interpersonali.
- Stabilità emotiva: gestione efficace delle emozioni e resistenza allo stress.
- Apertura mentale: curiosità intellettuale, creatività, immaginazione e disponibilità al cambiamento.

Questo modello ha ricevuto ampia validazione empirica in contesti culturali e linguistici diversi (McCrae & Costa, 1987; Borkenau & Ostendorf, 1990; Goldberg, 1990; Christal & Tupes, 1992; Digman, 1990), pur non esaurendo tutte le sfaccettature della personalità umana. Altre dimensioni, come la motivazione, l'onestà o l'avversione al rischio, risultano infatti altrettanto rilevanti in specifici contesti, come quello professionale o etico (Kankaras, 2017).

4. Sport e competenze socio-emotive

Le emozioni rappresentano un motore fondamentale nell'esperienza motoria e sportiva, potendo fungere sia da risorsa che da ostacolo. Quando adeguatamente riconosciute e gestite, esse contribuiscono in modo significativo alla formazione della persona ed alla sua crescita

complessiva. Nonostante siano parte integrante della condizione umana, nell'epoca contemporanea si osserva una crescente difficoltà nel confrontarsi con le emozioni, in particolare quelle negative, che si tende spesso a reprimere o controllare (Di Maglie, 2019).

L'emotività, influenzata da media e pubblicità, può avere effetti distorsivi, specialmente nei più giovani, inducendo un disequilibrio tra stati di tristezza e la costante ricerca di esperienze emozionalmente intense. La difficoltà nel tollerare frustrazioni e sofferenze rende oggi più che mai centrale un'educazione all'emotività, che trova nello sport un contesto privilegiato. L'attività fisica, infatti, non si limita alla formazione della disciplina, ma contribuisce a sviluppare consapevolezza emotiva, autocontrollo e capacità di relazione, elementi indispensabili per la costruzione di una personalità equilibrata (Minello & Banzato, 2002; Coco, 2016).

Il gioco e lo sport mettono in atto complesse dinamiche cognitive, decisionali, relazionali ed emotive, sollecitando lo sviluppo dell'intelligenza emotiva (Cagigal, 1975; D'Alfonso et al., 2005). Quest'ultima, secondo la definizione di Goleman precedentemente illustrata, implica la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle altrui. Tale competenza può essere trasmessa, in particolare ai bambini, per aiutarli a elaborare sentimenti complessi quali la rabbia e la paura, prevenendo l'insorgenza di comportamenti disfunzionali. L'educazione socio-emotiva si fonda, quindi, su pilastri quali l'autoconsapevolezza, l'empatia e la gestione delle situazioni complesse, elementi indispensabili per affrontare in modo sano le sfide della quotidianità.

Nel contesto sportivo, la capacità di regolare le emozioni risulta cruciale per il raggiungimento della performance ottimale. Emozioni intense e non adeguatamente controllate possono compromettere concentrazione ed efficacia esecutiva. L'educazione fisica, in tal senso, offre un'opportunità di formazione integrale dell'individuo, unendo sviluppo fisico, sociale ed emotivo attraverso esperienze che promuovono interazione, espressione e consapevolezza (Parlebas, 1997). Tali dinamiche sono particolarmente rilevanti in una società nella quale i giovani, spesso isolati e iperconnessi, necessitano di spazi relazionali concreti per la costruzione identitaria.

L'emotività è fortemente influenzata dal contesto sociale, e la pratica sportiva, sia essa di squadra o individuale ma in ambito collettivo, rappresenta un potente veicolo relazionale. Le attività motorie collettive implicano forme di comunicazione corporea che si modificano in presenza degli altri, trasformando l'azione tecnica in interazione. L'individuo è così stimolato ad assumere differenti ruoli sociomotori, favorendo lo sviluppo dell'intelligenza sociomotoria (Parlebas, 1997).

Elemento fondativo di tale processo è il corpo, che rappresenta il punto di incontro tra pensiero e azione, nonché il principale strumento attraverso cui percepiamo, apprendiamo e ci relazioniamo. Un progetto motorio ben strutturato può dunque fungere da leva per la crescita personale e sociale (Naccari, 2003). Il corpo gioca inoltre un ruolo essenziale nei processi di apprendimento, supportando memoria e motivazione (Paloma, 2004) e consentendo lo sviluppo di competenze motorie e mentali (Casolo & Melica, 2005).

L'immagine corporea evolve in relazione all'autonomia personale e all'integrazione tra corpo, emozione e cultura. Attraverso il movimento, l'individuo si colloca socialmente e costruisce il proprio senso di identità. Le emozioni sono parte integrante dell'esperienza motoria: ogni attività fisica coinvolge l'individuo nella sua globalità, e l'apprendimento significativo si fonda proprio su stimoli emozionali (Coco, 2016). L'ambiente di pratica è condiviso, ma l'elaborazione emotiva è

soggettiva, influenzando motivazione, relazioni e processi cognitivi (Debois et al., 2007). Il corpo, quindi, non è solo uno strumento operativo, ma diviene linguaggio dell'identità (Cunti, 2016).

L'identità personale si costruisce nel dialogo tra corpo e ambiente. L'attività sportiva consente di esplorare e superare i propri limiti, promuovendo una sana autostima. In adolescenza, lo sport costituisce un mezzo privilegiato per confrontarsi con l'esperienza del limite, favorendo l'apprendimento derivante da errori e fallimenti (Ferrante & Sartori, 2011).

L'educazione sportiva può essere interpretata come un dispositivo, ovvero un insieme articolato di pratiche, regole e saperi che agisce sulla soggettività in maniera strutturata (Mariani, 2008; Massa, 1987). Massa (1987) individua nel "dispositivo strutturale" quattro dimensioni costitutive dell'esperienza educativa: spaziale, temporale, corporale e simbolica, a cui si aggiunge la "dimensione finzionale", che distingue l'educazione dalla vita quotidiana, offrendo uno spazio protetto per l'errore e la sperimentazione.

Nella società contemporanea, la pratica sportiva rappresenta una delle attività extrascolastiche più diffuse, in grado di coinvolgere famiglie e comunità. Al di là delle dimensioni agonistiche, lo sport quotidiano costituisce un potente strumento di socializzazione e formazione, a condizione che le organizzazioni sportive adottino una prospettiva pedagogica fondata su competenze specifiche (Navarini, 2002; Naccari, 2003). Lo sport non è solo veicolo di performance tecnica, ma anche occasione di espressione soggettiva e trasformazione personale. Esso consente di convertire vincoli fisici e regolamentari in opportunità di crescita, promuovendo un equilibrio tra individualità e cooperazione, soprattutto nei contesti di gruppo. In tal senso, lo sport può assumere una funzione emancipativa, rendendo il limite una componente generativa del processo educativo.

Tuttavia, ridurre il valore dello sport alla sola prevenzione del disagio o al mero controllo comportamentale rischia di svilirne le potenzialità. L'attività fisica regolare è fondamentale per il benessere psico-fisico, ma va accompagnata da una visione educativa consapevole. L'indagine condotta nel 2016 ha evidenziato livelli preoccupanti di sedentarietà tra bambini e adolescenti, acuiti dall'eccessivo uso di dispositivi digitali (Spinelli et al., 2017).

In questo scenario, diventa essenziale promuovere l'associazionismo sportivo e garantire agli operatori una formazione pedagogica mirata. La pratica sportiva offre infatti esperienze in cui i giovani possono assumere ruoli, confrontarsi con l'errore, condividere emozioni, sviluppando così capacità di ascolto, empatia e riflessione. Lo sport produce salute, disciplina e forza, ma al contempo favorisce relazioni significative con pari e adulti di riferimento, facilita l'apprendimento di regole e comportamenti socialmente condivisi, e legittima l'espressione di emozioni spesso inibite nella vita quotidiana. Consente esperienze ludiche, gratuite e non produttive, favorendo una più profonda consapevolezza del sé corporeo.

In sintesi, lo sport rappresenta una "palestra di vita" (Navarini, 2002), capace di offrire esperienze educative significative. Tuttavia, il rischio di una deriva disciplinare o di omologazione è reale, poiché ogni pratica sociale incorpora un progetto antropologico implicito. È quindi necessario che chi si occupa dell'educazione sportiva attivi competenze pedagogiche capaci di trasformare l'esperienza sportiva in uno spazio formativo autentico. Solo così lo sport potrà diventare un dispositivo complesso, corporeo e simbolico, in grado di accompagnare i giovani nell'elaborazione delle proprie emozioni, paure, speranze e bisogni, offrendo un contesto protetto per la costruzione della propria identità (Barone & Mantegazza, 2004).

5. I fighters

Secondo Pierre Bourdieu (2003), l'*habitus* conferisce all'individuo una capacità di costruzione e classificazione del mondo sociale, non come soggetto trascendentale, ma in quanto corpo socializzato. Esso rappresenta l'incorporazione duratura di principi sociali, acquisiti attraverso l'esperienza concreta e quotidiana, che plasmano il modo in cui gli individui percepiscono, agiscono e interagiscono. Lungi dall'essere una struttura rigida, l'*habitus* è un sistema dinamico e flessibile di disposizioni, in costante trasformazione a seguito di nuove esperienze, pur mantenendo una certa coerenza interna.

Nel contesto degli sport da combattimento, l'opera *Fighting Scholars* (Sanchez & Spencer, 2013) indaga l'esperienza di ricercatori che praticano direttamente le discipline oggetto di studio, pugilato, lotta, arti marziali, adottando una prospettiva di sociologia del corpo. In questo approccio, il corpo è considerato non solo oggetto d'indagine, ma anche strumento epistemologico. Il ricercatore, attraverso la pratica incorporata delle tecniche, sviluppa una comprensione situata e incarnata delle modalità con cui i soggetti costruiscono il proprio mondo attraverso corpi intelligenti, sensibili e vulnerabili. In tale prospettiva, l'*habitus* diviene al contempo oggetto e mezzo dell'indagine etnografica. Tuttavia, l'*habitus* non genera pratiche in modo automatico: è sempre il risultato dell'interazione tra le disposizioni soggettive incorporate e le condizioni oggettive offerte dal campo sociale in cui si agisce. Queste disposizioni, più o meno integrate tra loro, possono talvolta entrare in tensione, generando comportamenti inattesi o devianti. L'*habitus* è dunque storico e relazionale, e non può essere compreso in termini astratti o decontestualizzati: esso invita a considerare l'individuo nella sua traiettoria temporale, nelle sue appartenenze sociali e nelle esperienze che ne hanno modellato l'agire.

La distinzione tra *habitus* primario e secondario (o terziario) consente di cogliere la stratificazione delle disposizioni: le prime, generalmente acquisite in ambito familiare durante l'infanzia, interagiscono con quelle successivamente interiorizzate in contesti scolastici, professionali o culturali. Tale interazione può produrre continuità, ma anche discontinuità e attriti, soprattutto quando si attraversano contesti significativamente differenti dal punto di vista simbolico e normativo. Nel caso degli *scholar-fighters*, l'*habitus* marziale si costruisce a partire da disposizioni primarie legate a categorie come genere, classe sociale o nazionalità, e si sviluppa mediante un processo formativo intenzionale, una pedagogia corporea orientata. Questo processo può incontrare resistenze quando il nuovo *habitus* richiesto si discosta in modo marcato da quello originario, rendendo necessaria una negoziazione continua tra ciò che si è e ciò che si deve diventare.

Gli studi sui diversi stili di combattimento mettono in luce tre componenti fondamentali dell'*habitus*: quella cognitiva, relativa alla percezione e all'interpretazione del mondo; quella conativa, concernente le capacità senso-motorie e cinestetiche acquisite tramite la pratica; e quella affettiva, che comprende l'investimento emotivo e motivazionale nelle attività e nei fini perseguiti. La padronanza di un campo di pratica richiede dunque non solo competenze tecniche e corporee, ma anche una partecipazione emotiva profonda, che orienta l'azione e ne sostiene la durata nel tempo. Spazi come il ring o il tatami si configurano come luoghi privilegiati per osservare i

processi attraverso cui si costruisce la competenza sociale e si accede allo status di membro riconosciuto di un campo specifico. In questi ambienti altamente regolati ma al contempo permeati di incertezza, la condizione umana, fragile, esposta, finita, si confronta con le dimensioni fondamentali del vivere sociale. Attraverso il corpo che lotta, soffre e resiste, si apprendono strategie per affrontare il dolore fisico e le ferite simboliche, acquisendo quelle competenze relazionali e affettive che risultano cruciali anche al di fuori dell'arena sportiva.

6. La ricerca esplorativa

Ogni indagine prende avvio da un impulso di curiosità e, come in ogni percorso di ricerca, anche in questo caso il processo è stato innescato dal desiderio di esplorare una situazione specifica che si è progressivamente delineata come un ambito meritevole di approfondimento (Corrao, 2005). Fin dalle fasi iniziali, la ricerca ha presentato alcune criticità, a partire dalla definizione dell'universo empirico di riferimento e dall'individuazione delle abilità oggetto di studio, ovvero le competenze socio-emotive. Queste ultime, per loro natura complesse e multidimensionali, si sono rivelate difficili da indicizzare e categorizzare, rendendo necessaria un'attenta operazione di traduzione in variabili osservabili e misurabili.

Considerata l'ampiezza della popolazione nazionale praticante sport da combattimento, tanto in ambito agonistico quanto amatoriale, e la conseguente difficoltà nel raggiungere un campione statisticamente rappresentativo, si è optato per una delimitazione del campo d'indagine agli atleti di kickboxing affiliati alla Federkombat. Tale scelta si è basata sia sulla maggiore accessibilità di questo sottogruppo, facilitata dalla prossimità della ricercatrice al contesto in questione, sia sulla dimensione più contenuta dell'universo di riferimento, che ha reso più agevole la somministrazione e la gestione dello strumento di rilevazione.

Per l'analisi delle competenze socio-emotive si è fatto ricorso al software SPSS, che ha consentito una prima elaborazione delle frequenze monovariate delle risposte e l'eventuale ricodifica delle variabili. In un secondo momento, si è proceduto all'indicizzazione di specifici insiemi di item per costruire indicatori sintetici riferiti ai tratti del modello dei *Big Five* e alle *compound skills* individuate dall'OCSE (2015).

La raccolta dei dati è avvenuta tramite un questionario rivolto esclusivamente agli atleti tesserati presso la Federkombat, unica federazione ufficialmente riconosciuta in Italia per la disciplina della kickboxing. Il questionario è stato somministrato in modalità CAWI (*Computer-Assisted Web Interviewing*) attraverso i canali istituzionali e *social* della federazione. La struttura dello strumento prevedeva differenti modalità di risposta, aperta, a scelta multipla, con scale auto-ancoranti e variabili di diversa natura (stringhe, nominali semplici, categoriali ordinali, quasi-cardinali e cardinali).

Il questionario era articolato in tre sezioni principali: (1) *background* sociodemografico, (2) competenze socio-emotive, (3) relazione degli atleti con le esperienze di competizione e fallimento. Le domande sono state selezionate e adattate dal questionario OCSE per il Database SSES 2019, tenendo conto delle specificità del contesto sportivo e dell'ambiente della palestra.

Nella prima sezione (domande 1-8), sono stati raccolti dati relativi a genere (inteso come costruito sociale distinto dal sesso biologico), età anagrafica, condizione occupazionale, livello di istruzione,

regione o provincia autonoma di residenza, classe di età sportiva e livello di competizione raggiunto dagli atleti.

La seconda sezione (domande 9-13) ha approfondito le competenze socio-emotive, intese come la capacità di riconoscere, comprendere e regolare le proprie emozioni, nonché di interpretare e gestire quelle altrui.

Infine, la terza sezione (domande 14-27) si è focalizzata sul vissuto soggettivo degli atleti all'interno dell'ambiente sportivo: le sensazioni associate a determinate situazioni, il significato attribuito ai concetti di "competizione" e "fallimento", le emozioni provate in fase di allenamento e durante le gare, nonché il livello di accordo con alcune affermazioni rappresentative della cultura sportiva di riferimento.

7. I risultati

Come accennato in precedenza, lo strumento di raccolta dati ha suscitato grande interesse tra gli atleti, portando alla compilazione di 215 questionari. La fase di rilevazione si è svolta nell'arco di tre settimane, dal 27 febbraio al 19 marzo 2023.

7.1 Sezione socio-anagrafica

Il campione risulta eterogeneo, con una prevalenza di partecipazione maschile (57,2%) ed una netta maggioranza di atleti agonisti (96,3%). Più della metà (52,1%) ha riportato esperienze di competizione a livello nazionale. La fascia d'età maggiormente rappresentata è quella dei seniores (19-40 anni), che costituisce il 65,1% del totale. Gli atleti praticano diverse discipline della kickboxing, comprendenti sia specialità da ring che da tatami⁴.

7.2 Competenze socio-emotive

Nel percepire il contesto sportivo, la maggioranza degli atleti lo considera un ambiente positivo, inclusivo e gratificante dal punto di vista relazionale. L'82% circa afferma di sentirsi a proprio agio in palestra, senza provare disagio o solitudine, riuscendo facilmente a stringere nuove amicizie e a sentirsi apprezzato. Per quanto riguarda le emozioni legate all'allenamento, emerge una certa fiducia nell'affrontare esercizi nuovi e difficili, anche se, nella scelta degli esercizi, si tende a rimanere nella propria zona di comfort. Le tecniche preferite sono, infatti, quelle in cui si ottengono risultati migliori.

Durante le competizioni, tensione e ansia risultano ampiamente diffuse: l'86,8% degli intervistati dichiara di provare tensione, mentre il 68,3% riferisce di manifestare comportamenti ansiosi. Allo stesso tempo, vi è una consapevolezza matura del significato del successo: si riconosce che non sempre l'atleta più preparato raggiunge il podio, ma si attribuisce comunque grande valore all'impegno ed alla determinazione (83,3%).

Riguardo alla concezione della vittoria, il 76,3% non concorda con l'affermazione "vincere è una questione di fortuna", sottolineando la centralità della preparazione. La ricerca della perfezione è

⁴ Si elencano di seguito le discipline sportive di questo sport che si differenziano tra loro per alcune caratteristiche del combattimento quali tecniche e bersagli regolamentari, tipologia di combattimento se al punto o continuato, presenza ammessa del k.o., tipologia di divisa da combattimento e di protezioni. Per il tatami si hanno: point fighting, light contact, kick light e musical forms (quest'ultima è molto diversa dalle tre precedenti perché assomiglia maggiormente ai kata del karate); per il ring: full contact, low kick e k-1.

un elemento ricorrente: l'86,5% si allena fino a raggiungere una performance considerata ottimale ed il 98,1% si impegna per migliorare costantemente. Il giudizio degli altri è rilevante, specialmente quello degli allenatori, che assumono un ruolo centrale nel percorso sportivo e relazionale degli atleti, soprattutto giovani. Il coach, oltre a supportare tecnicamente, svolge una funzione educativa, mediatore tra atleti e famiglie, e promotore di dinamiche relazionali positive (Navarini, 2002). Tra le competenze richieste per essere un buon allenatore figurano: la capacità di comunicare efficacemente, ascoltare, sostenere gli atleti, gestire il gruppo, curare i dettagli e proporre allenamenti creativi (Ferrante & Sartori, 2011).

Per proseguire l'analisi si è deciso di utilizzare l'analisi fattoriale e sintetizzare alcune variabili in indici ricollegabili ad alcune *ses* del modello *Big Five* e *compound skills*.

A partire dalla batteria della variabile 10, si sono estratte tre componenti: "Immagine positiva personale", "Difficoltà gestionali e "Assertività" [Fig.4-5]; dalla variabile 14 altre due componenti "Riconoscimento in palestra" e "Socialità in palestra" [Fig.6-7]; ed infine dalla 15, spaccettata in due gruppi poiché facente riferimento a due occasioni simili ma non equiparabili (la gara e l'allenamento/palestra) altre 5: "Gestione emozioni gara", "Impegno", "Aspettative" [Fig.8-9]; "Spirito critico" e "Comfort zone" [Fig.10-11].

Fig. 4: Comunalità item 10

COMUNALITA'	
Variabile	Estrazione
10a. Ho grande fiducia nel futuro	0,623
10b. Sono costantemente alla ricerca di nuovi modi per migliorare la mia vita	0,446
10c. Sono generalmente molto sicuro* di me stesso*	0,517
10d. Penso di avere molto di cui essere orgoglioso*	0,578
10e. Se vedo qualcosa che non mi piace, cerco di rimediare	0,507
10f. Ho sempre risolto velocemente i problemi che ho affrontato	0,298
10g. Sono pieno di idee	0,354
10h. Rimango con le mie idee anche quando gli altri non le condividono	0,710
10i. Posso gestire molte informazioni	0,500
10j. Sono sempre pronto a prendermi le mie responsabilità	0,555
10k. Ho difficoltà a pianificare i miei impegni	0,616
10l. Evito i miei doveri	0,708
10m. Spreco il mio tempo	0,672

Fig. 5: Matrice delle componenti estratte variabile 10

MATRICE DELLE COMPONENTI ESTRATTE			
	Immagine positiva personale	Difficoltà gestionali	Assertività
10a. Ho grande fiducia nel futuro	0,778	0,061	-0,118
10b. Sono costantemente alla ricerca di nuovi modi per migliorare la mia vita	0,641	-0,101	0,158
10c. Sono generalmente molto sicuro* di me stesso*	0,711	-0,066	0,083
10d. Penso di avere molto di cui essere orgoglioso*	0,740	-0,133	0,114
10e. Se vedo qualcosa che non mi piace, cerco di rimediare	0,611	-0,207	0,301
10f. Ho sempre risolto velocemente i problemi che ho affrontato	0,513	-0,054	0,177
10g. Sono pieno di idee	0,464	-0,060	0,368
10h. Rimango con le mie idee anche quando gli altri non le condividono	-0,055	0,110	0,834
10i. Posso gestire molte informazioni	0,320	-0,270	0,570
10j. Sono sempre pronto a prendermi le mie responsabilità	0,431	-0,141	0,592
10k. Ho difficoltà a pianificare i miei impegni	0,000	0,777	-0,108
10l. Evito i miei doveri	-0,095	0,830	-0,094
10m. Spreco il mio tempo	-0,163	0,801	0,057

Fig. 6: Comunalità variabile 14

COMUNALITA'	
Variabile	Estrazione
14a. Mi sento fuori posto	0,804
14b. Riesco a farmi facilmente nuovi amici	0,685
14c. Mi sento a disagio	0,766
14d. Altri atleti sembrano apprezzarmi	0,615
14e. Mi sento solo in palestra	0,597

Fig. 7: Matrice delle componenti estratte variabile 14

	Riconoscimento in palestra	Socialità in palestra
14a. Mi sento fuori posto	-0,829	-0,342
14b. Riesco a farmi facilmente nuovi amici	-0,504	0,656
14c. Mi sento a mio disagio	0,865	0,136
14d. Altri atleti sembrano apprezzarmi	0,536	0,572
14e. Mi sento solo in palestra	-0,693	-0,342

Fig. 8: Comunalità variabile 15a-15h

COMUNALITA'	
Variabile	Estrazione
15a. Spesso mi preoccupo che un esercizio possa essere difficile per me	0,367
15b. Anche se mi preparo bene per una gara, mi sento ansioso	0,871
15c. Divento molto teso quando devo gareggiare	0,856
15d. Per ottenere risultati soddisfacenti servono impegno e forza di volontà	0,534
15e. Un atleta ben preparato arriva sempre sul podio	0,558
15f. Vincere è una questione di fortuna	0,629
15g. Continuo ad allenarmi finché non mi sembra tutto perfetto	0,604
15h. Cerco di migliorare le mie prestazioni passate	0,540

Fig. 9: Matrice delle componenti estratte variabile 15a-15h

MATRICE DELLE COMPONENTI ESTRATTE			
	Gestione emozioni gara	Impegno	Aspettative
15a. Spesso mi preoccupo che un esercizio possa essere difficile per me	0,486	-0,315	-0,179
15b. Anche se mi preparo bene per una gara, mi sento ansioso	0,906	-0,216	0,060
15c. Divento molto teso quando devo gareggiare	0,903	-0,188	0,072
15d. Per ottenere risultati soddisfacenti servono impegno e forza di volontà	0,384	0,440	-0,439
15e. Un atleta ben preparato arriva sempre sul podio	0,142	0,265	0,684
15f. Vincere è una questione di fortuna	-0,099	-0,515	0,595
15g. Continuo ad allenarmi finché non mi sembra tutto perfetto	0,297	0,659	0,287
15h. Cerco di migliorare le mie prestazioni passate	0,091	0,716	0,139

Fig. 10: Comunalità variabile 15i-15m

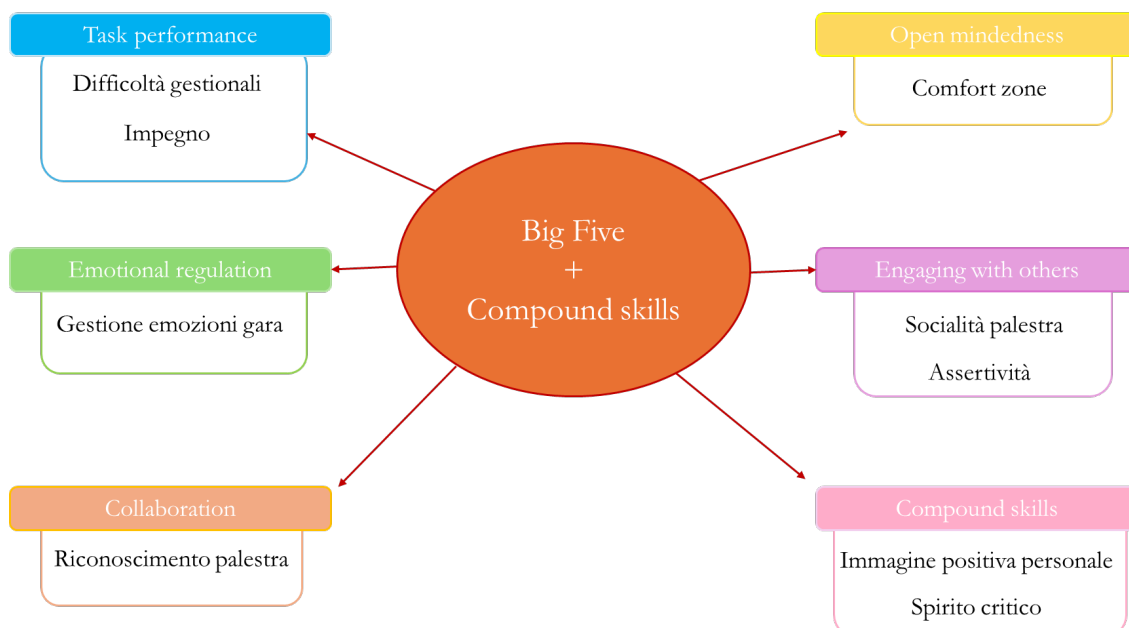
COMUNALITA'	
Variabile	Estrazione
15i. In allenamento, preferisco fare cose che posso fare bene piuttosto che cose che faccio male	0,648
15j. In palestra le opinioni degli altri su quanto bene io faccia certe cose sono importanti per me	0,711
15k. In palestra le opinioni dei miei allenatori su quanto bene io faccia certe cose, sono importanti per me	0,811
15l. In palestra mi piace essere abbastanza sicuro di poter svolgere con successo un esercizio/ una tecnica prima di tentare	0,476
15m. In palestra gli esercizi che mi piacciono di più sono gli esercizi che faccio meglio	0,348

Fig. 11: Matrice delle componenti estratte variabile 15i-15m

	Spirito critico	Comfort zone
15i. In allenamento, preferisco fare cose che posso fare bene piuttosto che cose che faccio male	0,530	0,606
15j. In palestra le opinioni degli altri su quanto bene io faccia certe cose sono importanti per me	0,766	-0,352
15k. In palestra le opinioni dei miei allenatori su quanto bene io faccia certe cose, sono importanti per me	0,526	-0,731
15l. In palestra mi piace essere abbastanza sicuro di poter svolgere con successo un esercizio/ una tecnica prima di tentare	0,568	0,392
15m. In palestra gli esercizi che mi piacciono di più sono gli esercizi che faccio meglio	0,555	0,199

In sintesi, lo schema Big Five ricavato da questa indagine è il seguente [Fig.12]:

Fig. 12: Schema *Big Five + compound skills* indagine atleti Federkombat



Per dare dei primi risultati in materia di sport da combattimento e *ses*, si è deciso, inoltre, di utilizzare il comando “confronta medie” del programma SPSS e riportare alcuni esiti

rilevanti ottenuti con gli indici estratti ed alcune variabili della sezione sportiva e socio-anagrafica del questionario.

Tab. 5: Confronta medie indici * genere

	Femmina			Maschio			Altro			Totale		
	Media	N	Deviazione std.	Media	N	Deviazione e std.	Media	N	Deviazione std.	Media	N	Deviazione std.
Difficoltà gestionali	-,2901977	90	1,00735114	,2105726	123	,95223871	,1086826	2	,07265678	,00000000	215	1,00000000
Impegno	-,2150918	90	,92844399	,1600435	123	1,03161379	-,1635410	2	,27886267	,00000000	215	1,00000000
Comfort zone	,0160844	90	,98801564	-,0234503	123	1,01541895	,7183916	2	,45399344	,00000000	215	1,00000000
Gestione emozioni gara	,1676853	90	1,09845863	-,1244877	123	,89872774	,1101519	2	1,89992298	,00000000	215	1,00000000
Aspettative	-,1858580	90	,98128043	,1475073	123	,99293873	-,7080911	2	1,10896638	,00000000	215	1,00000000
Socialità palestra	-,1425169	90	1,08583857	,1048944	123	,93090155	-,0377486	2	,39784801	,00000000	215	1,00000000
Assertività	,2523839	90	1,06132818	-,2024920	123	,90793357	1,0959794	2	,02130663	,00000000	215	1,00000000
Riconoscimento palestra	,1266038	90	1,04750982	-,1029633	123	,94355823	,6350716	2	2,04262714	,00000000	215	1,00000000
Immagine positiva personale	-,0629640	90	1,01874354	,0791273	123	,92225127	-2,0329526	2	2,91082217	,00000000	215	1,00000000
Spirito critico	,1185206	90	1,00559231	-,0856512	123	,99270430	-,0658761	2	1,26498145	,00000000	215	1,00000000

Quando si osservano le differenze tra generi nell'ambito della performance sportiva, i dati iniziano a raccontare una storia più profonda, fatta di pressioni sociali, aspettative interiorizzate e ruoli ancora oggi diseguali.

Task performance

Nel cuore delle sfide gestionali, le donne sembrano portare un peso maggiore: il loro punteggio medio negativo (-0,290) parla di difficoltà nella gestione delle attività legate alla performance. Gli uomini, al contrario, mostrano una media positiva (0,210), suggerendo una maggiore serenità in questo ambito. Non è difficile ipotizzare che questo divario affondi le radici nelle responsabilità sociali che gravano ancora in gran parte sul genere femminile: la cura della casa, dei figli, il carico mentale. A ciò si aggiunge il *gender gap* lavorativo e salariale, ancora presente, che contribuisce a rendere il cammino femminile più accidentato. È forse per questo che, parlando di impegno sportivo, gli uomini segnano una media positiva (0,160), mentre le donne si attestano leggermente sotto la soglia (-0,215): per molte, lo sport può diventare una voce da bilanciare in una vita già carica di priorità.

Open mindedness

Sul fronte dell'apertura mentale, ovvero la propensione ad accogliere il nuovo e a mettersi in gioco, emerge un'altra sfumatura interessante: le donne tendono a restare nella propria zona di comfort (0,016), mentre gli uomini si dimostrano leggermente più aperti alla sperimentazione.

Una scelta forse legata al desiderio di sicurezza in un contesto dove mettersi in discussione significa anche esporsi.

Emotional regulation

Quando sopraggiunge la gara, sono le donne a sperimentare livelli più alti di stress e ansia. Il peso delle emozioni sembra gravare con maggiore intensità sul lato femminile. Eppure, anche gli uomini non ne sono esenti: l'ansia da prestazione colpisce anche loro, ma si manifesta diversamente: come un'urgenza di validazione esterna, dove il podio non è solo un traguardo personale, ma la conferma del proprio valore agli occhi degli altri.

Engaging with others e collaboration

Nel dialogo con gli altri, le donne appaiono più assertive: vedono nella palestra uno spazio per emergere, per affermarsi. Tuttavia, è proprio in questo luogo che si avverte anche una certa difficoltà nell'intessere relazioni. Gli uomini, al contrario, mostrano una maggiore propensione a "fare gruppo", a vivere la palestra come un contesto di socialità. Eppure, quando si parla di riconoscimento, sono le donne a sentire maggiormente il valore sociale che l'ambiente restituisce loro (media positiva di 0,127), mentre gli uomini sembrano percepirsi meno riconosciuti (media negativa di -0,103). Forse perché, per le donne, la palestra rappresenta più un mezzo che un fine: un luogo dove affermarsi come individui, pur restando distanti dalla dimensione collettiva.

Compound skills

Infine, nelle cosiddette competenze trasversali, emerge un'ulteriore dicotomia: gli uomini mostrano una media negativa nel pensiero critico, ma positiva nell'immagine di sé. Le donne, invece, riportano l'opposto. Questo quadro racconta di un mondo femminile spesso segnato dall'insoddisfazione verso sé stesse, alimentata da standard sociali difficili da raggiungere. Eppure, proprio questa tensione spinge le donne a mettersi continuamente in discussione, ad affinare il pensiero critico, a cercare di migliorarsi giorno dopo giorno.

Ponendo, invece, l'attenzione sulla divisione per classi di età agonistica, si hanno i seguenti risultati [Tab. 6]:

Tab. 6: Confronta medie indici * Classe di età sportiva

	Young Cadet			Old Cadet			Junior			Senior			Veteran			Totale		
	Media	N	Deviazione std.	Media	N	Deviazione e std.	Media	N	Deviazione std.	Media	N	Deviazione std.	Media	N	Deviazione e std.	Media	N	Deviazione e std.
Difficoltà gestionali	1,7741571	3	1,32910970	,0919723	18	,93540195	,1526792	48	,98787078	-,1095637	140	0,97097436	,1721581	6	1,10501436	,0000000	215	1,00000000
Impegno	-,0937759	3	,69343808	,3054522	18	0,82072623	,0120880	48	1,06572514	-,0656951	140	1,00872200	,5667129	6	0,71087750	,0000000	215	1,00000000
Comfort zone	-,5655249	3	-,56109486	-,1116375	18	1,10936852	-,2406678	48	,86186223	,0757212	140	1,03907124	,2106632	6	,69707673	,0000000	215	1,00000000
Gestione emozioni gara	,4301469	3	0,84245410	,3048392	18	1,07452757	,0951190	48	1,09375910	-,0726537	140	0,95442469	-,1952908	6	1,13815633	,0000000	215	1,00000000
Aspettative	,6315004	3	-,52071405	-,3153078	18	,79870132	,1707581	48	1,12578380	-,0465252	140	,98313790	,3496967	6	,80889680	,0000000	215	1,00000000
Socialità palestra	,6787798	3	0,81159684	,0601610	18	0,95189348	-,1741843	48	1,04335502	,0401695	140	1,00147394	-,0636869	6	0,84275584	,0000000	215	1,00000000
Assertività	,0590487	3	0,46511926	,1586152	18	0,91000561	,1306635	48	1,07148314	-,0322214	140	0,95509353	-,7988448	6	1,64173565	,0000000	215	1,00000000
Riconoscimento palestra	,6804227	3	0,43443645	-,1562241	18	0,88159714	,2633746	48	1,16583421	-,0599760	140	0,95985707	-,5790964	6	0,39778367	,0000000	215	1,00000000
Immagine positiva personale	-,4933490	3	0,24498819	-,1635042	18	1,30749818	-,0873635	48	0,99816850	,0381964	140	0,97076816	,5448455	6	0,82874987	,0000000	215	1,00000000
Spirito critico	,6397695	3	0,77627894	-,0249260	18	1,20778024	,1271955	48	0,85755293	-,0495125	140	1,02594258	-,1073781	6	0,96943367	,0000000	215	1,00000000

Young Cadet (10-12 anni)

I più giovani si affacciano al mondo agonistico con un'energia intensa ma ancora disordinata. I dati mostrano un'altissima media nelle difficoltà gestionali (1,774): un segnale chiaro che questi atleti sono ancora in cerca di un equilibrio nella gestione del tempo, delle responsabilità e delle aspettative. Al tempo stesso, la socialità in palestra è vivace (0,679), quasi a suggerire che il gruppo rappresenti per loro un rifugio e un punto di riferimento. Eppure, nonostante questa apertura verso l'esterno, l'immagine positiva di sé risulta negativa (-0,493): i più giovani sembrano convivere con un senso di insicurezza interiore, come se il confronto con gli altri evidenziasse ancora troppe fragilità non del tutto risolte.

Old Cadet (13-15 anni)

Nella fase successiva, quella degli *Old Cadet*, il panorama si fa più stabile. Le medie si avvicinano alla neutralità, indice di un certo equilibrio che si va costruendo. Emergono leggere tendenze positive sia nell'impegno (0,305) sia nella gestione delle emozioni in gara (0,305): segnali di una maggiore consapevolezza, forse ancora fragile, ma già orientata al miglioramento. È una fase di transizione, dove l'energia giovanile inizia a canalizzarsi verso obiettivi più concreti.

Junior (16-18 anni)

Gli *Junior* vivono una contraddizione interessante. Da un lato, percepiscono un buon livello di riconoscimento in palestra (0,263) e mostrano aspettative crescenti rispetto all'impegno (0,171); dall'altro, proprio la socialità in palestra risulta negativa (-0,174). È come se questi atleti iniziassero a vedere lo sport come un terreno su cui affermarsi, ma sentissero allo stesso tempo una distanza dagli altri. Il gruppo non è più solo uno spazio di gioco e condivisione: diventa competizione,

confronto, bisogno di emergere e ciò può comportare una percezione di isolamento o fatica relazionale.

Senior (19-40 anni)

Con l'età, con i *senior*, si entra in una fase di maggiore maturità. Le medie si avvicinano tutte allo zero, segno di un equilibrio ormai raggiunto. Tuttavia, compaiono leggere tendenze negative nella gestione delle emozioni in gara (-0,073) e nelle difficoltà gestionali (-0,110). È come se i *senior* avessero sviluppato strategie di controllo che, pur senza eccellere, permettono loro di mantenere la rotta. Sono atleti forse meno impulsivi, più misurati, consapevoli dei propri limiti e delle proprie risorse.

Veterani (41-55 anni)

Infine, i veterani rappresentano un paradosso affascinante. Da un lato, mostrano un impegno altissimo (0,567) e una forte immagine positiva di sé (0,545): sono atleti motivati, determinati, spesso esempi per i più giovani. Tuttavia, questi stessi atleti riportano difficoltà nel campo della assertività (-0,799) e una bassa percezione di riconoscimento sociale e socialità in palestra (-0,579). È come se il loro percorso fosse diventato fortemente individuale: una strada solitaria, guidata da obiettivi personali e interiori, ma non sempre accompagnata dal senso di appartenenza al gruppo. L'impegno diventa allora una questione di identità, non necessariamente condivisa o riconosciuta dagli altri.

7.3 Significato del fallimento

Alla domanda sul significato attribuito al fallimento è emersa una lettura prevalentemente proattiva: esso viene interpretato come un'occasione di miglioramento, sia della performance che del percorso di allenamento. Gli atleti lo considerano un'opportunità educativa, distinguendo chiaramente tra fallire e perdere. La maggioranza degli intervistati ritiene infatti che fallire significhi non raggiungere gli obiettivi prefissati, ma non per questo si configura come una sconfitta definitiva.

Dati significativi emergono nelle risposte conclusive: il 70,2% degli atleti preferisce “perdere ma essere soddisfatto della prestazione” piuttosto che “vincere senza sentirsi soddisfatto di sé”. Inoltre, il 76,3% dichiara che non abbandonerebbe la kickboxing anche dopo un periodo prolungato di insuccessi, evidenziando un attaccamento forte verso lo sport ed il gruppo di appartenenza. Le motivazioni addotte spaziano dall'amore per la disciplina alla determinazione personale: “perché amo il mio sport”, “faccio ciò che mi piace, e se fallisco, ci riprovo”, “il fallimento è parte della crescita”, “con costanza si superano tutte le difficoltà”.

Il 90,2% ha dichiarato di aver vissuto esperienze di fallimento associate a emozioni intense come delusione, frustrazione e tristezza, spesso legate al non aver espresso appieno il proprio potenziale o al timore di aver deluso le persone significative.

Le emozioni provate in tre contesti distinti, allenamento, gara e fallimento, rivelano sfumature interessanti [Fig.13].

Fig. 13: Le emozioni provate in allenamento, in gara e dopo aver vissuto un fallimento

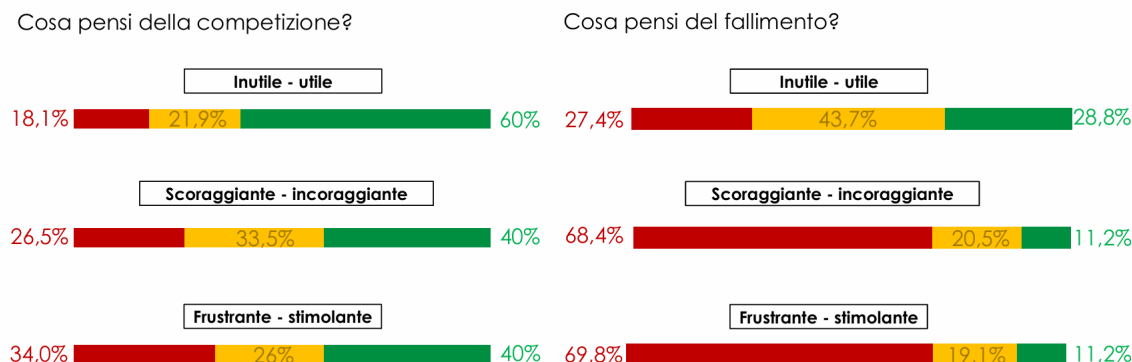
Che emozioni provi quando ti alleni?	Che emozioni provi quando gareggi?	Se hai mai fallito, descrivi il tuo stato d'animo in seguito al fallimento vissuto
☒ Felicità	☒ Adrenalina	☒ Tristezza
☒ Adrenalina	☒ Ansia	☒ Frustrazione
☒ Benessere	☒ Tensione	☒ Rabbia
☒ Spensieratezza	☒ Eccitazione	☒ Nervosismo
☒ Gioia	☒ Fierezza	☒ Delusione
☒ Libertà	☒ Timore	☒ Amarezza
☒ Serenità	☒ Pressione	☒ Dispiacere
☒ Divertimento	☒ Grinta	☒ Scoraggiamento
☒ Sfogo	☒ Orgoglio	
☒ Rabbia	☒ Concentrazione	

Durante l'allenamento prevalgono emozioni positive: libertà, felicità, soddisfazione, energia, senso di sfogo. Le gare mantengono una componente ludica, ma a questa si affiancano adrenalina, eccitazione e, in molti casi, ansia e tensione. Nonostante ciò, la competizione è vissuta come stimolante e formativa. Il fallimento, infine, è accompagnato da emozioni spiacevoli come frustrazione e amarezza. Questi segnali possono suggerire la presenza di un perfezionismo "nevrotico" (Hamachek, 1978), sebbene in forma lieve, che merita attenzione.

Nonostante tutto, sia la sfida che il fallimento sono riconosciuti come elementi fondamentali nel processo di crescita personale e sportiva. Risulta dunque prioritario promuovere una sana educazione emotiva all'interno del contesto sportivo, per prevenire gli effetti negativi di un perfezionismo disfunzionale. Lo sport, in quanto ambiente strutturato, rappresenta un laboratorio privilegiato per sperimentare dinamiche complesse e favorire uno sviluppo armonico dell'individuo.

Un'ulteriore riflessione nasce dal confronto tra percezioni legate a competizione e fallimento. Mentre la competizione è generalmente considerata utile, stimolante e incoraggiante, il fallimento appare vissuto come scoraggiante e frustrante, sebbene venga comunque riconosciuto come esperienza formativa [Fig. 14].

Fig. 14: Competizione e fallimento a confronto



8. Conclusioni

Dallo studio emerge che gli atleti di kickboxing nutrono una passione profonda per il proprio sport e mostrano un buon livello di sviluppo delle competenze socio-emotive. L'ambiente sportivo è generalmente vissuto come stimolante e positivo, ma la dimensione competitiva porta con sé emozioni intense come ansia, stress e tensione. In particolare, la competizione viene interpretata non tanto come un ostacolo, quanto come una sfida significativa: un'occasione per testare i propri limiti, valutare i progressi compiuti e conoscersi più a fondo. Tuttavia, il fatto che molte delle emozioni associate alle gare siano di natura ansiogena richiede un'attenta riflessione: è fondamentale indagarne le cause e promuovere strategie efficaci di gestione emotiva, al fine di prevenire derive disfunzionali come il perfezionismo nevrotico (Hamachek, 1978), con le relative implicazioni in termini di disagio psicologico.

Nonostante le difficoltà, i partecipanti riconoscono nella competizione e nel fallimento due elementi imprescindibili per il miglioramento personale e atletico: momenti di crisi, ma anche motori di crescita e consapevolezza. Un dato particolarmente rilevante è il ruolo persistente del divertimento, che contraddice gli stereotipi più comuni sugli sport da combattimento, spesso erroneamente associati a violenza e mancanza di valori educativi. Al contrario, i risultati indicano che la kickboxing favorisce la costruzione di relazioni sociali appaganti, stimolanti e basate sull'equilibrio emotivo.

Come sottolineato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel documento Life Skills Education in Schools (1993), è cruciale promuovere il capitale umano lungo tutto l'arco della vita, aiutando le persone a crescere come cittadini, professionisti e individui completi. In questo quadro, l'educazione emotiva riveste un ruolo centrale, perché consente agli individui di affrontare con maggiore efficacia le continue sfide sociali che si presentano. Lo sport, grazie alla sua struttura rituale e codificata, si configura come un contesto privilegiato per sperimentare un

ampio spettro di emozioni – positive (piacere corporeo, gioco di squadra, soddisfazione) e negative (frustrazione, fatica, delusione) – in un ambiente regolato e sicuro.

L'attività sportiva si conferma dunque come uno strumento pedagogico trasversale ed efficace, in grado di favorire l'autoconsapevolezza, la costruzione di legami autentici e l'acquisizione di competenze trasversali utili nei diversi ambiti della vita. Ma affinché ciò avvenga in modo consapevole e profondo, è indispensabile una solida educazione emotiva, di cui lo sport può essere espressione indiretta ma potente, agendo come laboratorio informale per la crescita della personalità nella sua totalità. I risultati ottenuti sollecitano, in definitiva, una riflessione più ampia sul ruolo educativo dello sport, inteso come spazio privilegiato per trasformare il fallimento in un'opportunità di crescita, tanto individuale quanto collettiva.

Bibliografia

- Andreu, E. (2010). Olympic values: the end does not justify the means. *Journal of Human Sport and Exercise*, 5(1), 15-23.
- Anshel, M. H. (1991). Causes for drug abuse in sport: A survey of intercollegiate athletes. *Journal of Sport Behavior*, 14(4), 282-307.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359–372.
- Atkinson, J., & Litwin, G. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 60(1), 52-63.
- Barone P., & Mantegazza R. (2004). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Benadusi, L., & Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1990). Comparing exploratory and confirmatory factor analysis: A study on the 5-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 11(5), 515–524.
- Bourdieu P. (2003 [1972]). *Per una teoria della pratica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach. *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1137-1176.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist & script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-51.

- Cagigal, J. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Magisterio Español.
- Caio, G. (2011). Che cosa succede alle associazioni sportive?. *Rivista Animazione Sociale*, febbraio, anno 41, 250.
- Casillas, A., Way, J., & Burrus, J. (2015). Behavioral Skills. In W. Camara, R. O'Connor, K. Mattern, & M.A. Hanson (Eds.), *Beyond academics: A holistic framework for enhancing education and workplace success* (pp. 25-38). Iowa City, IA: ACT Inc.
- Casolo, F., & Melica S. (2005), *Il corpo che parla*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chernyshenko S., Kankaras M., & Drasgow F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Educational Working Papers 173*. Paris: OECD Publishing.
- Coco, D. (2016). *Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive*. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*.
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional Fear of Failure Measurement: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 76-90.
- Corrao, S. (2005). L'intervista nella ricerca sociale. *Quaderni di sociologia*, 38, 147-171.
- Correia, M., Rosado, A., & Serpa, S. (2015). Fear of Failure and Perfectionism in Sport. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 161-172.
- Cunti, A. (2016). Lessico di pedagogia del corpo e del movimento. *Dispense*. Trieste: Università degli Studi di Trieste.
- D'Alfonso, R., Garghentini, G., & Parolini, L. (2005). *Emozioni in gioco. Giochi e attività per un'educazione alle emozioni*. Torino: EGA editori.
- Debois, N., Blondel, L., & Vettraine, J. (2007). *Les émotions en EPS, comprendre et intervenir*. Paris: EditionsRevue EPS.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Di Maglie, A. (2019). Gestione delle emozioni e benessere psicofisico: il ruolo dell'educazione motoria e della pratica dell'attività fisico-sportiva. *Le emozioni. Atti del Workshop 2019*, 11-24. <http://siba-esu.unisalento.it/index.php/emozioni/article/view/22071>

- Donald, W. (1976). Failure in Sport. *American Sociological Review*, 41(4), 726-739.
- Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., & Kelly D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., & Schellinger K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A., & Sheldon, K. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Elliot, A., & Sheldon, K. (1998). Avoidance personal goals and the personality-illness relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1282-1299.
- Ferrante, A., & Sartori, D. (2011). Per un'analisi del dispositivo strutturale dell'educazione sportiva. *Educazione fisica e sportiva ed educazione integrale della persona*, ottobre 2011, 1-12.
- Frost, R., & Henderson, K. (1991). Perfectionism and reactions to athletic competition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13(4), 323-335.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza Emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goode, W. (1960). A theory of role strain. *American Sociological Review*, 25, 483-96.
- Goode, W. (1967). Protection of the inept. *American Sociological Review*, 32, 5-19.
- Gould, D., Horn, T., & Spreeman, J. (1983). Sources of stress in junior elite wrestlers. *Journal of Sport Psychology*, 5(2), 159-171.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1996a). Burnout in competitive junior tennis players: I. A quantitative psychological assesment. *The Sport Psychologist*, 10(4), 322-340.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1996b). Burnout in competitive junior tennis players: II. Qualitative analysis. *The Sport Psychologist*, 10(4), 341-366.

- Grasso, L. (2019). Lo sport sociale strumento contro le disuguaglianze. *Forum Disuguaglianze Diversità*. Associazione Acume. <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/lo-sport-sociale-strumento-contro-le-disuguaglianze/>
- Guyton, R., Corbin, S., Zimmer, C., O'Donnel, M., Chervin, D. D., Sloane, B., & Chamberlain, M. D. (1989). College students and National Health Objectives for the year 2000: A summary report. *Journal of American College Health*, 38(1), 9-14.
- Hamachek, D. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15(1), 27-33.
- Heckman, J., & Kautz, T. (2012, 4 19). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Heckman, J., & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- ISTAT (2024). *Annuario Statistico Italiano 2024 – Dati sulla pratica sportiva*. Istituto Nazionale di Statistica.
- John, O., & De Fruyt, F. (2015). *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. Paris: OECD Publishing.
- Kankaras, M. (2017). *Personality Matters: Relevance and Assessment of Personality Characteristics*. OECD Education Working Papers, 157. https://www.oecd.org/en/publications/personality-matters_8a294376-en.html
- Kautz T., Heckman J.J, Diris R., Weel, B., & Borghans L. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *Working Paper 20749*. Massachusetts: National Bureau of Economic Research.
- Koivula, N., Hassmén, P., & Fallby, J. (2002). Self-esteem and perfectionism in elite athletes: effects on competitive anxiety and self-confidence. *Personality and Individual Difference*, 32(5), 865-875.
- Lacroix, M. (2002). *Il culto dell'emozione*. Milano: Vita e pensiero.
- Maccarini, A. (2021). Le competenze socio-emotive e il loro ecosistema scolastico. Che cosa sono e perché studiarle. In A. Maccarini (a cura di). *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria* (pp. 11-57). Bologna: Il Mulino.
- Mariani A. (2008), *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.

- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- Minello, R., & Banzato, M. (2002). *Imparare insieme: Laboratorio di didattica dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- Monte, C., & Fish, J. (1987). *The fear-of-failure personality and academic cheating*. In R. Schwarzer, H. Vander Ploeg, & C. Spielberger, *Advances in test anxiety research*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Naccari, A. (2003). *Microcosmi sportivi. Una ricerca sulle organizzazioni sportive e sulle storie di vita dei giovani a Milano*. Perugia: Editore Morlacchi.
- Navarini, G. (2002). *Microcosmi sportivi*. Milano: Unicopli.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Skills Studies.
- OMS. (1993). *Life skills education in school*.
- Orlick, T. (1972). *A socio-psychological analysis of early sports participation* (Unpublished doctoral dissertation). Alberta, Canada: University of Alberta
- Orlick, T. (1974). The athletic dropout: A high price of inefficiency. *Canadian Association for Health. Physical Education and Recreation Journal*, November/December, 21-27.
- Palmieri C., & Prada G. (2008). *Non di sola relazione*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Paloma, G. (2004). *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper essere*. Napoli: Guida Editori.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il Capitello.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). Social interactions and cognitive processes. *Przegląd Psychologiczny*, 22(1), 59-71.
- Roberts, G. (1978). Children & assignment of responsibility for winning and losing. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports* (pp. 145-171). Washington, DC: Hemisphere Publishing.

- Roberts, G. (1984). Achievement motivation in children & sport. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI Press.
- Sagar, S., & Stoeber, J. (2009). Perfectionism, Fear of Failure and Affective Responses to Success and Failure: The Central Role of Fear of Experiencing Shame and Embarrassment. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(5), 602-627.
- Sagar, S., Boardley, I., & Kavussanu, M. (2011). Fear of failure and student athletes & interpersonal antisocial behaviour in education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 391-408.
- Sagar, S., Lavalley, D., & Spray, C. (2009). Coping with the effects of fear of failure: a preliminary investigation of young elite athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 3, 73-98.
- Sanchez Garcia R., & Spencer D.C., (2013) *Fighting Scholars: Habitus and Ethnographies of Martial Arts and Combat Sports*. London: Anthem Press.
- Scanlan, T., & Lewthwaite, R. (1988). From stress to enjoyment: parental and coach influences on young participants. In W. Brown, & C. Branta (Eds.), *Competitive stress for children and youth: An overview of research and issues* (pp. 41-48). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmalt, H. (1982). Two concepts of fear of failure. In R. Schwarzer, H. Van der Ploeg, & C. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (pp. 45-52). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Soto, C., Napolitano, C., & Roberts, B. (2021). Taking skills seriously: Toward an integrative model and agenda for social, emotional, and behavioral skills. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 26-33.
- Spinelli, A., Nardone, P., Buoncristiano, M., Lauria, L., & Pierannunzio, D. (2017). Promozione della salute e della crescita sana nei bambini della scuola primaria. *OKkio alla SALUTE: i dati nazionali 2016*. Roma: Istituto Superiore di Sanità.
<https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/dati2016>
- Stoeber, J. (2011). The dual nature of perfectionism in sports: relationships with emotion, motivation, and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 128-145.
- Stoeber, J., & Becker, C. (2008). Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players. *International Journal of Psychology*, 43(6), 980-987.
- Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes. Differentiating striving for perfection and negative reactions to imperfection. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 959-969.

Stoeber, J., Stoll, O., Pescheck, E., & Otto, K. (2008). Perfectionism and goal orientations in athletes: Relations with approach and avoidance orientations in mastery and performance goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(2), 102-121.

Tupes, E. C., & Christal, R. E. (1992). Recurrent personality factors based on trait ratings. *Journal of Personality*, 60(2), 225-251.

Woolger, C., & Power, T. G. (1993). Parents and sport socialization: views from the achievement literature. *Journal of Sport Behavior*, 16(3) 171-189.

Zaleznik, A. (1963). The human dilemmas of leadership: Fear of success and fear of failure can lead to an executive & downfall. *Harvard Business Review*, 41, 49-55.