

Quando lo sport non educa. Dinamiche disfunzionali e abbandono precoce tra gli adolescenti italiani

When sport fails to educate. Dysfunctional dynamics and early dropout among Italian adolescents

Pierluigi Cascavilla

Teacher of Motor and Sport Sciences, Independent Researcher, Contract Lecturer, University of Foggia
pierluigi.cascavilla@unifg.com

Abstract

Basic physical activity and youth sport are often rhetorically portrayed as “schools of life,” inherently positive tools for psychophysical well-being and socialization. However, empirical evidence suggests that sport is a “neutral container”: its educational effectiveness depends on the quality of adult mediation. In dysfunctional contexts –characterized by pedagogical illiteracy, domineering attitudes, and performance-oriented pressure – sport can become an emotional risk factor, significantly contributing to the phenomenon of dropout. This study, through a narrative review of the literature (2010–2025) and the analysis of recent data, focuses on the Italian context, where the rate of sport dropout among young people aged 13 to 18 approaches 50% (ISTAT, 2022; Ipsos, 2022). Evidence shows that it is not sport per se that fails, but the system surrounding it: performance pressure, parental over-involvement, and the lack of pedagogical competence among coaches generate stress, undermine intrinsic motivation, and foster disengagement. The analysis also highlights marked territorial disparities (with higher rates in Southern Italy) and gender differences. Theoretical references to Colella (2015, 2018a), Robazza (2019), Côté and Gilbert (2009), Deci and Ryan (2000), and Pekrun (2006) confirm that only by adopting intentional, person-centered, and process-oriented educational approaches is it possible to prevent dropout and restore sport to its authentic formative function.

Keywords: sport dropout, sport pedagogy, intrinsic motivation, physical education, adolescence, inclusion

L'attività motoria di base e lo sport giovanile vengono spesso narrati retoricamente come “scuole di vita”, strumenti intrinsecamente positivi per il benessere psicofisico e la socializzazione. Tuttavia, l'evidenza empirica indica come lo sport non sia un “contenitore neutro”: la sua efficacia educativa dipende dalla qualità della mediazione adulta. In contesti disfunzionali – caratterizzati da analfabetismo pedagogico, atteggiamenti prevaricatori e pressione orientata alla performance – lo sport si trasforma in un fattore di rischio emotivo, contribuendo in modo determinante al fenomeno del *dropout*. Il presente studio, attraverso una revisione narrativa della letteratura (2010–2025) e l'analisi di dati aggiornati, si focalizza sul contesto italiano, dove si registra un tasso di abbandono sportivo prossimo al 50% tra i giovani di età compresa tra i 13 e i 18 anni (ISTAT, 2022; Ipsos, 2022). Le evidenze indicano che le criticità non risiedono nello sport in sé a fallire, bensì nel sistema che ne struttura, accompagna e rientra la pratica: la pressione orientata alla performance, l'invasione genitoriale e la carenza di competenze pedagogiche negli istruttori generano stress, erodono la motivazione intrinseca e favoriscono il disimpegno. L'indagine evidenzia, inoltre, marcate disparità territoriali (con tassi più elevati nel Mezzogiorno) e di genere. I riferimenti teorici a Colella (2015, 2018a), Robazza (2019), Côté e Gilbert (2009), Deci e Ryan (2000) e Pekrun (2006) confermano che solo adottando approcci educativi intenzionali, centrati sulla persona e orientati al processo, è possibile prevenire l'abbandono e restituire allo sport la sua autentica funzione formativa.

Parole chiave: dropout sportivo, pedagogia dello sport, motivazione intrinseca, educazione fisica, adolescenza, inclusione

Citation: Cascavilla P. (2026). Quando lo sport non educa. Dinamiche disfunzionali e abbandono precoce tra gli adolescenti italiani. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 42-53.

Copyright: © 2026 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-04>



1. Lo sport come “luogo educativo”: tra mito, promessa e criticità

La questione del valore educativo dello sport attraversa la riflessione pedagogica da secoli. Già nell’antica Grecia, la *paidia* identificava nell’esercizio fisico un veicolo privilegiato per la formazione del cittadino integro, capace di coniugare e *αγαθός* – bellezza e bontà – in un progetto formativo unitario. Tale eredità ha alimentato, nel corso della modernità, una robusta retorica dello sport come “scuola di vita”: una retorica che attraversa il pensiero di Rousseau, la tradizione dello sport vittoriano inglese e il movimento olimpico novecentesco, e che ancora oggi permea il discorso pubblico, istituzionale e mediatico.

Tuttavia, la pedagogia scientifica ha progressivamente chiarito che il valore educativo di qualsiasi pratica non è intrinseco, bensì relazionale: esso dipende dalla qualità dell’intenzione educativa, dall’adeguatezza del contesto e dalla competenza dei mediatori adulti. In termini deweyani, non basta che un’esperienza avvenga; occorre che essa sia riorganizzata riflessivamente per produrre crescita (Dewey, 1916/2020). Malavasi (2019) ha richiamato questa tensione nel campo dell’educazione motoria, sottolineando che la pratica sportiva può essere un luogo di formazione del sé oppure di alienazione, a seconda della struttura valoriale e pedagogica entro cui si iscrive. Bertolini (1988) aveva già evidenziato come l’educazione non possa ridursi a trasmissione di abilità, ma debba orientarsi a promuovere la libertà di progettarsi: ciò vale, a fortiori, per l’educazione corporea e sportiva.

È in questa prospettiva che vanno letti i dati più recenti. Secondo ISTAT (2022), l’80% dei bambini tra i 6 e i 10 anni pratica regolarmente un’attività sportiva, ma tale percentuale crolla al 45% nella fascia 15-18 anni, configurando un tasso di abbandono prossimo al 50% durante l’adolescenza. In parallelo, l’Italia registra una percentuale di sedentarietà giovanile (fascia 15-24 anni) pari al 24,6%, a fronte di una media europea del 7% (Eurostat, 2022). Questi dati non attestano semplicemente un disinteresse verso il movimento: segnalano il fallimento di un sistema che non riesce a mantenere i giovani in un’esperienza significativa e sostenibile.

Il presente contributo si propone di analizzare le dinamiche attraverso cui il sistema sportivo giovanile italiano produce disaffezione e abbandono, individuando le responsabilità strutturali degli adulti – istruttori, genitori, istituzioni – e delineando un cambio di paradigma fondato su una pedagogia del movimento che metta al centro la *persona*, la sua libertà di sviluppo e il processo formativo nel suo senso più pieno (Frabboni, Pinto Minerva, 2003; Cambi, 2003).



2. Metodologia

Per analizzare il fenomeno dello sport diseducativo e del *dropout* giovanile, è stata condotta una revisione narrativa della letteratura riferita al periodo 2010-2025, con ricerche condotte sui database *PubMed*, *PsycINFO*, *SPORTDiscus* e *Google Scholar*. Le stringhe di ricerca hanno combinato termini quali “*adolescent sports dropout*”, “*youth sport motivation*”, “*coaching pedagogy in Italy*”, “*parental pressure in youth sport*” e “*physical literacy*”. Sono stati inclusi 55 articoli peer-reviewed (di cui 25 relativi al contesto italiano), integrati con dati statistici di ISTAT (2022), Ipsos (2022) e CONI (2024).

I criteri di inclusione si sono focalizzati su studi che analizzano fattori diseducativi, motivazionali e contestuali dell’abbandono sportivo, escludendo lavori meramente celebrativi dei benefici dello sport o focalizzati esclusivamente sul professionismo d’élite. L’analisi qualitativa dei dati è stata condotta secondo un approccio tematico (*thematic synthesis*), con particolare attenzione alle dimensioni pedagogica, psicologica e socio-economica del fenomeno. I contributi teorici sono stati selezionati privilegiando autori che operano all’intersezione tra pedagogia dello sport, teoria dell’educazione e psicologia dello sviluppo, così da garantire una lettura non riduzionistica del fenomeno.

3. Cornice teorico-pedagogica: persona, educazione e movimento

Prima di analizzare i fattori di crisi, è necessario esplicitare la cornice epistemologica del presente lavoro. Assumere una prospettiva pedagogica significa riconoscere che le nozioni di *persona*, *educazione*, *formazione* e *movimento* non sono concetti neutri, ma portano con sé specifici impegni ontologici e valoriali.

La nozione di *persona* cui si fa riferimento è quella elaborata dalla tradizione personalista (Mounier, 1950; Maritain, 1943) e ripresa dalla pedagogia italiana del Novecento (Bertolini, 1988; Cambi, 2003): la persona come soggetto irriducibile, dotato di intenzionalità, corporeità e apertura relazionale, che non può essere trattato come mezzo né ridotto a funzione di prestazione. In questa prospettiva, l’educazione non è addestramento, ma *formazione*: un processo di costruzione del sé che avviene attraverso l’esperienza mediata e riflessiva (Dewey, 1916/2020; Frabboni, Pinto Minerva, 2003).

Il *movimento* e la pratica sportiva assumono allora un significato antropologico preciso: il corpo non è un mero strumento di prestazione, ma il luogo originario dell’essere-nel-mondo, nella prospettiva fenomenologica di Merleau-Ponty (1945/2003). L’educazione fisica e lo sport, quando correttamente intesi, contribuiscono alla costruzione dell’identità, alla regolazione emotiva, alla capacità di relazione e alla conquista dell’autonomia. È questo il senso del concetto di *Physical Literacy* proposto da Whitehead (2010) e ripreso in Italia da Colella (2018b): non



un catalogo di competenze, ma un orientamento verso la pratica motoria come dimensione costitutiva dell'esistenza umana.

Su questo sfondo teorico, il *dropout* sportivo non si configura come semplice abbandono di un'attività del tempo libero, ma come interruzione di un percorso di formazione del sé. La sua analisi richiede strumenti concettuali che vadano oltre la psicologia motivazionale – pur preziosa – e interroghino la struttura valoriale, relazionale e istituzionale dell'esperienza sportiva giovanile. Come ha sottolineato Bortoleto (2012), la pedagogia dello sport deve assumersi la responsabilità di interrogare criticamente i modelli dominanti, anziché limitarsi a ottimizzare le performance all'interno di un sistema dato.

4. I tre pilastri del deterioramento educativo

La letteratura presa in esame converge nell'individuazione di tre macrocategorie di fattori responsabili della trasformazione dello sport da contesto formativo a fonte di stress e abbandono. Il conseguente *dropout* non va interpretato come un rifiuto dell'attività motoria in sé, ma come una dinamica adattiva e di difesa psicologica nei confronti di specifiche disfunzioni ambientali prodotte e perpetuate dagli adulti.

4.1 La competizione esasperata: l'adultizzazione del gioco

La prima macrocategoria è costituita dalla pressione alla performance e al risultato, che tende a trasformare precocemente l'esperienza ludico-sportiva in un'attività assimilabile al lavoro, trascurando i tempi biologici, psicologici e motivazionali del bambino in fase di sviluppo. Côté e Hancock (2016) sottolineano come un'eccessiva specializzazione precoce, a fronte di evidenti vantaggi tecnici nel breve periodo, comprometta la sostenibilità della carriera sportiva e il benessere a lungo termine del soggetto.

Una prima manifestazione concreta di questo fenomeno è l'agonismo precoce: in Italia, specialmente nel calcio giovanile, i bambini iniziano a partecipare a tornei competitivi già a partire dagli 8 anni. Colella (2015) asserisce come tale enfasi prematura sulla vittoria comprometta uno sviluppo armonioso delle competenze motorie e relazionali, riducendo la varietà delle esperienze e accelerando processi di specializzazione incompatibili con le esigenze evolutive. A ciò si aggiunge una ricaduta diretta sul piano emotivo: la *Control-Value Theory* di Pekrun (2006) concettualizza le emozioni di controllo negativo – ansia, noia, disperazione – come predittori strutturali del disimpegno comportamentale, e Robazza (2019) evidenzia che la competizione esasperata è significativamente correlata all'incremento



dell'ansia da prestazione, con il 70% degli adolescenti agonisti che riporta livelli di stress significativi durante le gare.

Vi è poi una dimensione relazionale e inclusiva che non può essere trascurata: un approccio selettivo e orientato alla performance marginalizza sistematicamente i giovani con ritmi di apprendimento diversi dalla norma attesa. Come evidenziato da Ianes e Canevaro (2009), l'incapacità di valorizzare la diversità produce esclusione e riduce l'autonomia percepita, spingendo all'abbandono quei soggetti che non si conformano al modello del campione. I dati confermano la gravità di questo scenario: in Italia il 65% degli adolescenti che abbandonano lo sport cita l'eccessiva enfasi sulla competizione come concausa principale, e segnali di *burnout* sportivo sono documentati già a 15-16 anni (Mondoni, 2019; Pisaniello, Figus, Digennaro, 2024).

4.2 Genitori invadenti: il figlio come proiezione narcisistica

La seconda macrocategoria prende in esame l'influenza della figura genitoriale, evidenziando come essa, anziché configurarsi quale risorsa di sostegno emotivo e di *scaffolding* formativo, possa divenire frequentemente un fattore di pressione e criticità per il giovane atleta. In tal senso, la *sideline behavior* – la serie di comportamenti esibiti dai genitori a bordo campo – costituisce un indicatore rilevante della qualità del contesto sportivo: ricerche nel contesto italiano stimano che circa il 40% dei commenti genitoriali durante le gare sia di natura negativa o coercitiva (Vitali, 2017), generando pressione psicologica anziché supporto.

Le conseguenze di tale dinamica sul piano motivazionale sono ben documentate. Dorsch, Smith e McDonough (2016) rilevano che il 60% degli adolescenti percepisce le aspettative genitoriali come stressanti, con un aumento stimato del 25% del rischio di abbandono rispetto ai coetanei che beneficiano di un supporto equilibrato. Il meccanismo sottostante è chiaramente descritto dalla *Self-Determination Theory* di Deci e Ryan (2000): quando la pratica sportiva è percepita come imposta o controllata, si produce una progressiva erosione dell'autonomia percepita, con effetti particolarmente marcati nelle adolescenti di sesso femminile. Il risultato è quello che la teoria chiama amotivazione – una condizione in cui il soggetto non percepisce più alcun legame tra la propria azione e i suoi esiti, né alcun valore intrinseco nell'attività stessa. Non stupisce, quindi, che il 45% dei *dropout* nel contesto italiano menzioni esplicitamente le “pressioni familiari” tra le cause principali dell'abbandono (Ipsos, 2022).



4.3 Istruttori tecnici ma non educatori: il deficit pedagogico

La carenza di preparazione psicopedagogica degli istruttori sportivi si rivela essere la terza macrocategoria, che rappresenta il fattore strutturale più critico e al contempo più trasversale rispetto alle due disfunzioni precedentemente descritte. Come enfatizzato da Côté e Gilbert (2009), la conoscenza pedagogica e interpersonale costituisce il fulcro della professionalità dell'allenatore, accanto alla competenza tecnico-tattica. Un istruttore che non abbia elaborato una riflessione sulla *persona* che ha di fronte, sui suoi bisogni evolutivi e sulla propria responsabilità formativa, non può essere un educatore, anche se possiede eccellenti competenze tecniche.

Sul piano quantitativo, il quadro italiano è preoccupante: solo il 30% degli istruttori amatoriali possiede certificazioni formative adeguate, percentuale che scende al 15% per chi detiene un titolo accademico in Scienze Motorie o il diploma ISEF (CONI, 2024; Sport e Salute, 2021). Colella (2018a) ha documentato come questa carenza si traduca in lacune significative proprio in psicologia dello sport e didattica inclusiva, ovvero nelle aree più rilevanti per la gestione educativa dei giovani atleti. Ne consegue una tendenza diffusa ad adottare stili coercitivi e valutativi che instaurano un *ego-involving climate* (Robazza, Bortoli, 2007): un clima motivazionale orientato all'ego piuttosto che al compito, associato sistematicamente a un aumento dell'ansia e a una riduzione della motivazione autodeterminata. Vitali (2017) rileva che il 50% degli adolescenti che abbandonano lo sport individua nel rapporto problematico con l'allenatore un fattore determinante.

Le ricadute di questo deficit si estendono su più piani. Da un lato, la scarsa professionalizzazione comporta la perdita dell'opportunità di sviluppare competenze trasversali quali resilienza, autoregolazione emotiva e senso di efficacia personale – le cosiddette *life skills* – che la pratica sportiva, se correttamente mediata, potrebbe naturalmente generare (Coco, Tortella, Casolo, 2020). Dall'altro, essa inficia la capacità degli istruttori di creare ambienti realmente inclusivi, capaci di accogliere giovani con bisogni educativi speciali, differenti stili di apprendimento o provenienze culturali eterogenee (Ianes, Canevaro, 2009; Benetton, 2023). Un'impostazione didattica orientata al solo risultato tecnico degenera così in mero addestramento, tradendo quella funzione formativa che dovrebbe essere il primo mandato di chi lavora con i giovani.

5. Disuguaglianze territoriali e di genere

Un ulteriore aspetto proprio del quadro italiano è la conferma che le dinamiche disfunzionali descritte non agiscono uniformemente, ma si amplificano in ragione del contesto socio-economico, geografico e di genere. Il Mezzogiorno, in parti-



colare regioni quali Campania e Sicilia, registra tassi di abbandono sportivo prossimi al 60%, a fronte del 35-40% delle regioni settentrionali (ISTAT, 2022). Pisaniello, Figus e Digennaro (2024) documentano come la carenza di infrastrutture adeguate, la minore diffusione di società sportive organizzate e la limitata investitura pubblica nella cultura sportiva costituiscano fattori strutturali che incidono negativamente sulla partecipazione, trasformando l'accesso allo sport da diritto potenzialmente universale a privilegio geograficamente distribuito.

A questo divario territoriale si sovrappone una marcata disparità di genere: le ragazze abbandonano la pratica sportiva in misura nettamente maggiore rispetto ai coetanei maschi, con un tasso femminile di circa il 30% contro l'11% maschile nella fascia 13-18 anni. Chalabaev et alii (2013) hanno evidenziato come gli stereotipi di genere e la percezione di incompetenza, alimentati da un sistema sportivo modellato prevalentemente su paradigmi maschili, costituiscano i principali predittori dell'abbandono femminile, insieme alla carenza di modelli di riferimento e alla pressione estetica.

È all'uopo, infine, interrogarsi sulle motivazioni profonde del *dropout*. Sebbene il 56,5% degli intervistati indichi gli impegni scolastici quale causa primaria, la letteratura concorda nel ritenere questa risposta in parte come socialmente desiderabile. Diversi studi individuano nella noia e nella mancanza di divertimento – segnalate dal 65,4% dei giovani – una motivazione più sostanziale e rivelatrice: esse indicano che l'ambiente sportivo ha progressivamente perso la sua dimensione ludica e autentica (Ipsos, 2022; Sáez, Rubio, Solabarrieta, 2021), e che il problema non è la scarsità di tempo, ma la scarsità di senso.

6. Discussione: verso una pedagogia dello sport

I risultati complessivi evidenziano come la pratica sportiva giovanile, nella sua configurazione attuale, operi una “selezione darwiniana” piuttosto che promuovere un'effettiva inclusione educativa. Il modello prevalente – fondato sulla competizione precoce, sull'eccellenza tecnica come criterio di valore e sulla valutazione esterna come fonte di motivazione – è strutturalmente incompatibile con i principi di una pedagogia del movimento orientata allo sviluppo integrale della persona.

La *Self-Determination Theory* di Deci e Ryan (2000) offre una cornice interpretativa preziosa: quando il contesto sportivo frustra i bisogni di autonomia, competenza e relazione, la motivazione intrinseca si erode, lasciando spazio all'amotivazione. In termini pekruniani, l'ansia da prestazione diventa tratto disposizionale che pervade l'intera esperienza sportiva. Tuttavia, una lettura puramente psicologica rimarrebbe insufficiente laddove non venga compenetrata da una riflessione propriamente pedagogica sul *telos* della pratica sportiva: formare non atleti, ma persone (Bertolini, 1988; Malavasi, 2019).



Colella (2018a) ha dimostrato empiricamente che spostare l'attenzione dal risultato al processo, attraverso programmi ludici e un *mastery climate*, è associato a una riduzione del *dropout* del 20%. Tali evidenze confermano l'efficacia dell'intervento sull'ambiente motivazionale; ma esse acquistano pieno senso solo all'interno di una visione più ampia, in cui il *mastery climate* non è soltanto una tecnica, bensì l'espressione di una concezione dell'educazione centrata sulla crescita del soggetto piuttosto che sulla sua performance. Questo è esattamente il nucleo della teoria del clima motivazionale elaborata da Ames (1992) in ambito educativo e sportivo: la struttura del contesto – orientata al compito piuttosto che all'ego – determina in modo decisivo la qualità dell'esperienza e la persistenza nella pratica.

Sul piano della relazione genitore-figlio-sport, Dorsch et alii (2016) identificano l'interferenza genitoriale come variabile moderatrice critica. La testimonianza di una ginnasta che si sente “liberata” dopo l'abbandono, o di un nuotatore che si sente “inutile” dopo le critiche pubbliche dell'allenatore, attesta il fallimento del contesto nel proteggere la dimensione emotiva e identitaria del giovane atleta: un fallimento che è prima di tutto pedagogico, prima ancora che tecnico o organizzativo.

La formazione degli istruttori è la variabile strategica più urgente. Côté e Gilbert (2009) delineano un modello di *coaching effectiveness* in cui la conoscenza interpersonale e la sensibilità pedagogica sono irrinunciabili. Colella (2018a) documenta riduzioni del *dropout* del 15% a seguito di interventi formativi integrati. La questione non è meramente tecnica: si tratta di ripensare la figura dell'istruttore come *educatore*, orientato non alla selezione del talento ma alla promozione dello sviluppo della persona.

Le disparità territoriali e di genere rivelano, infine, come la pratica sportiva non sia un campo neutrale, né egualmente accessibile. La carenza infrastrutturale, particolarmente marcata nel Mezzogiorno, l'assenza di una cultura pedagogica inclusiva, nonché la persistenza di stereotipi di genere, sono fattori strutturali che contribuiscono a trasformare l'accesso allo sport da diritto universale a privilegio riservato a pochi (Pisaniello et alii, 2024; Correrà, 2017; AGIA, 2022).

7. Strategie di prevenzione: riumanizzare lo sport

Al fine di valorizzare lo sport come strumento educativo e contrastare il *dropout* giovanile, è necessario adottare strategie integrate, radicate nella letteratura pedagogica e motivazionale. Un primo asse di intervento riguarda il ritorno al ludico e alla multilateralità: modelli come il *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e il *Constraints-Led Approach* (CLA) consentono di coniugare sviluppo delle competenze motorie con autonomia decisionale e senso di autoefficacia. Colella (2018b) propone la *Physical Literacy* come modello pedagogico olistico – non



semplice acquisizione di abilità tecniche, ma sviluppo di motivazione, fiducia e competenza fisica lungo l'intero arco della vita – che costituisce la cornice valoriale entro cui riorientare l'intera proposta educativa.

Un secondo asse concerne il coinvolgimento formativo delle famiglie, che si prefigura come condizione necessaria e non opzionale. L'organizzazione di workshop su supporto emotivo efficace, rischi dell'iper-coinvolgimento e comunicazione positiva può ridurre significativamente comportamenti intrusivi. Iniziative come *Genitori in Campo* del CONI mirano a trasformare il genitore da “tifoso esigente” a risorsa di sostegno autentico, agendo direttamente sul clima emotivo che circonda l'esperienza sportiva del figlio.

Il terzo e forse più decisivo asse è la professionalizzazione psicopedagogica degli istruttori. Côté e Gilbert (2009) identificano nel *professional knowledge* e nell'*interpersonal knowledge* le basi irrinunciabili dell'efficacia del coach. Programmi formativi integrati – comprendenti psicologia dello sport, didattica inclusiva e *mastery-oriented coaching* – sono associati a riduzioni del *dropout* del 15% in contesti sperimentali (Colella, 2018a). L'istruttore deve essere concepito come facilitatore dello sviluppo della persona, non come selezionatore di talenti.

Infine, nessuna strategia educativa può prescindere da un intervento strutturale sulle condizioni di accesso. Ciò implica il rafforzamento dell'integrazione scuola-sport, politiche di inclusione attiva per ragazze, giovani del Mezzogiorno e minori stranieri (Correra, 2017; AGIA, 2022), nonché un piano di investimenti pubblici per il potenziamento delle infrastrutture sportive nel Sud Italia, dove la loro carenza rappresenta una delle cause strutturali del basso tasso di partecipazione (Pisaniello et alii, 2024).

8. Conclusioni

È errato considerare la pratica sportiva come una panacea. È necessario accostarla alla duplice accezione del *phármakon* greco: elemento potenzialmente benefico o, al contrario, nocivo. Nella sua essenza autentica, lo sport è una straordinaria opportunità educativa, capace di incidere sullo sviluppo personale, relazionale e valoriale di bambini e adolescenti: un luogo in cui si apprendono la cooperazione, la resilienza, il rispetto delle regole, la gestione delle emozioni e la fiducia in sé stessi.

Tuttavia, quando l'esperienza sportiva viene svuotata della sua funzione formativa e ridotta a puro esercizio di prestazione, essa tradisce la propria missione, trasformandosi in fonte di pressione e disillusione. Il *dropout* del 50% nella fascia adolescenziale non segnala un rifiuto del movimento, bensì l'incapacità del sistema di offrire un contesto significativo e sostenibile.

Restituire allo sport la sua funzione educativa richiede un impegno sistemico: istruttori formati sul piano psicopedagogico, genitori consapevoli del proprio



ruolo di sostegno, istituzioni capaci di garantire accesso equo e infrastrutture adeguate. La pedagogia dello sport, come disciplina che integra saperi motori, psicologici e sociali in una visione antropologicamente fondata, è la cornice entro cui questo cambiamento deve essere pensato. Solo promuovendo un'educazione sportiva centrata sulla *persona* — e non sulla prestazione — sarà possibile formare cittadini consapevoli, solidali e capaci di affrontare le sfide della vita con equilibrio, determinazione e spirito di comunità.

9. Nota metodologica e limiti dello studio

Il presente contributo adotta una metodologia di revisione narrativa della letteratura e si basa prevalentemente su dati secondari di fonte istituzionale (ISTAT, CONI, Ipsos). Tra i principali limiti va segnalata la difficoltà di isolare l'effetto specifico di ciascun fattore di rischio in assenza di dati longitudinali sistematici sul contesto italiano. Studi futuri dovrebbero privilegiare disegni longitudinali e interventi randomizzati per testare l'efficacia delle strategie proposte. È auspicabile un maggiore investimento istituzionale nella raccolta di dati disaggregati per genere, area geografica e tipologia di disciplina sportiva.

Riferimenti bibliografici

- AGIA (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza) (2022). *La pratica sportiva tra i minorenni in Italia*. Roma: AGIA.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3): 261-271.
- Benetton, M. (2023). *Pedagogia dell'attività motoria e sportiva*. Milano: Mondadori Università.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bortoleto, M.A.C. (2012). Pedagogia do esporte e mídia: reflexões necessárias. *Movimento*, 18(2): 233-254.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Chalabae, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2): 136-144.
- Coco, D., Tortella, P., Casolo, F. (2020). Alla scoperta della resilienza e la correlazione con le attività motorie e sportive. *Formazione & Insegnamento*, XVIII(3): 233-244.
- Colella, D. (2015). Educazione fisica e sport: prospettive per lo sviluppo motorio e psicologico dei giovani. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Inclusione*, 1: 12-24.



- Colella, D. (2018a). Motivazione e inclusione nell'educazione fisica: strategie per ridurre il dropout sportivo. *Rivista di Scienze Motorie e Sportive*, 14(2): 45-58.
- Colella, D. (2018b). Physical literacy and teaching styles: re-orienting physical education at school. *Formazione & Insegnamento*, 16(1 Suppl.): 33-42.
- CONI (2024). *Relazione attività 2024*. Roma: Comitato Olimpico Nazionale Italiano. In www.coni.it (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Correra, A. (2017). L'addio degli adolescenti italiani allo sport. Società Italiana di Pediatria. In www.sip.it (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Côté, J., Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3): 307-323.
- Côté, J., Hancock, D.J. (2016). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1): 51-65.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227-268.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan (trad. it. *Democrazia e educazione*, Milano: Bompiani, 2020).
- Dorsch, T.E., Smith, A.L., McDonough, M.H. (2016). Parent goals and verbal sideline behavior in organized youth sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(1): 19-35.
- Eurostat (2022). *Sport and physical activity: special Eurobarometer 525*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2003). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Ianes, D., Canevaro, A. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Ipsos (2022). *Indagine statistica sul tasso di abbandono sportivo*. Roma: Dipartimento per lo Sport – Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- ISTAT (2022). *Sport, attività fisica, sedentarietà. Rapporto ISTAT 2021*. In www.istat.it (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Malavasi, L. (2019). *Pedagogia del corpo in movimento. Verso un modello integrato di educazione motoria*. Milano: FrancoAngeli.
- Maritain, J. (1943). *Education at the crossroads* (trad. it. *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola, 1963).
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Milano: Bompiani, 2003).
- Mondoni, M. (2019). Il perché dell'abbandono sportivo: non può essere perché ci sono troppi compiti. *Sport Senators*. In www.sportsenators.it (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Mounier, E. (1950). *Le personnalisme* (trad. it. *Il personalismo*. Roma: AVE, 1964).
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4): 315-341.
- Pisaniello, E., Figus, A., Digennaro, S. (2024). Determining factors of sports dropout of young scholars: a cross-sectional analysis in the 8–13-year age group. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, article 330346.



- Robazza, C. (2019). Il clima motivazionale in educazione fisica. In *Psicologia dello sport e dell'esercizio tra prestazione e benessere* (pp. 30-52). CONI Abruzzo.
- Robazza, C., Bortoli, L. (2007). Il clima motivazionale in educazione fisica. *Educazione Fisica e Sport nella Scuola*, 207-208: 41-53.
- Sáez, I., Rubio, I., Solabarrieta, J. (2021). Reasons for sports-based physical activity dropouts in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11): 5721.
- Sport e Salute (2021). *Identikit dei collaboratori sportivi: tra rapporto con l'utenza, medicina sportiva e fabbisogni formativi*. In www.sportesalute.eu (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Vitali, F. (2017). Sport, troppi ragazzi abbandonano: colpa di genitori, insegnanti, allenatori. *Emilia-Romagna Mamma*. In www.emiliaromagnamamma.it (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Whitehead, M. (ed.) (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. Londra: Routledge.

