

Una lettura pedagogica critica del calcio giovanile e delle pratiche sportive associative, con particolare attenzione al legame tra educazione e prestazioni

A critical pedagogical reading of youth football and associative sports practices, with an emphasis on the connection between education and performance

Matteo Giuriato

Department of Education and Sport Sciences, Ricercatore Tenure Track, Pegaso Telematic University, 80143 Naples, Italy.
matteo.giuriato@unipegaso.it

Abstract

Within the landscape of community-based sport practices, football represents one of the most widespread contexts of youth participation and a significant environment for bodily and relational socialisation. Despite the educational value often attributed to youth sport, several studies have highlighted how contemporary sport practices are increasingly shaped by performance-oriented and selective logics, which tend to transform sport experiences into technical training systems anticipating professional sport dynamics (Côté, Hancock, 2016). Drawing on the perspective of experiential pedagogy (Dewey, 1938) and phenomenological educational theory (Bertolini, 1988), this paper aims to explore the educational meaning of youth football within community sport organisations, analysing both its formative potential and its possible reductionist tendencies. The article develops a critical reflection on the organisational structures of youth football by comparing them with selected Northern European sport models (David, 2005; Halldorsson, 2020) which emphasise children's rights, inclusive participation and the delayed introduction of competitive selection. The comparison highlights how the educational quality of sport practices depends less on the specific discipline than on the pedagogical frameworks that shape young athletes' experiences. From this perspective, community sport can represent a privileged context for the education of corporeality and for meaningful learning experiences, provided that sport organisations place the development of the person, the playful dimension of movement and the educational responsibility of adults at the centre of youth sport practices.

Keywords: youth sport; movement pedagogy; sports education; youth football; educational models in sport

Nel panorama delle pratiche sportive associative, il calcio, in Italia, rappresenta uno dei contesti più diffusi di partecipazione giovanile e uno dei principali ambienti di socializzazione corporea e relazionale. Nonostante tale centralità educativa venga frequentemente richiamata nel discorso pubblico, numerosi studi evidenziano come le pratiche sportive giovanili siano sempre più attraversate da logiche prestazionali e selettive che tendono a trasformare l'esperienza sportiva in un dispositivo di addestramento tecnico e di anticipazione delle dinamiche dello sport professionistico (Côté, Hancock, 2016). Muovendo dalla prospettiva della pedagogia dell'esperienza (Dewey, 1938) e dal contributo della pedagogia fenomenologica dell'educazione (Bertolini, 1988), il presente contributo intende interrogare il significato educativo della pratica calcistica nei contesti associativi, analizzandone le potenzialità formative e le possibili derive riduzionistiche. In particolare, l'articolo propone una lettura critica delle modalità organizzative del calcio giovanile, mettendole in dialogo con alcuni modelli sportivi nord-europei (David, 2005; Halldorsson, 2020) caratterizzati da una forte attenzione ai diritti dei bambini, alla partecipazione inclusiva e al ritardo dei processi di selezione competitiva. Il confronto mette in evidenza come la qualità educativa della pratica sportiva dipenda non tanto dalla disciplina praticata quanto dalle cornici pedagogiche e organizzative che orientano le esperienze motorie dei giovani partecipanti. In questa prospettiva, lo sport associativo può configurarsi come spazio privilegiato di educazione della corporeità e di costruzione di esperienze formative significative, a condizione che l'organizzazione delle pratiche sportive restituisca centralità allo sviluppo della persona, alla dimensione ludica del movimento e alla responsabilità educativa degli adulti coinvolti nei contesti sportivi.

Parole chiave: sport giovanile; pedagogia del movimento; educazione sportiva; calcio giovanile; modelli educativi dello sport

Citation: Giurato M. (2026). Una lettura pedagogica critica del calcio giovanile e delle pratiche sportive associative, con particolare attenzione al legame tra educazione e prestazioni. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 134-147.

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-012026-10>



1. Introduzione

Negli ultimi decenni, la pratica sportiva giovanile ha assunto un ruolo sempre più centrale nei processi di socializzazione, configurandosi come uno dei principali contesti educativi informali in cui bambini e adolescenti sperimentano forme di partecipazione, costruzione identitaria e relazione con l'altro, al di fuori del contesto, insomma, un luogo di aggregazione. In Italia, il calcio rappresenta senza dubbio l'ambito di maggiore diffusione e rilevanza simbolica, costituendo uno spazio privilegiato di esperienza corporea e di apprendimento situato, all'interno del quale si intrecciano dimensioni ludiche, formative e, sempre più frequentemente, logiche (o illogiche) di prestazione.

Nonostante il dibattito pubblico ed istituzionale continui a enfatizzare il valore educativo dello sport, numerosi contributi evidenziano come i contesti sportivi giovanili siano oggi attraversati da una crescente tensione tra finalità educative e orientamenti performativi (Côté et al., 2007; Côté & Hancock, 2016), che sfociano in tutto tranne che in una deriva socialmente e culturalmente adeguata.

Tale tensione si manifesta in particolare nei processi di anticipazione delle dinamiche dello sport professionistico, nella diffusione di pratiche selettive precoci, nella specializzazione tecnica e tattica prematura del giovane, indirizzandoli verso una progressiva trasformazione: dall'esperienza sportiva ad un dispositivo di addestramento tecnico, spesso a discapito della dimensione esperienziale e formativa.

In questa prospettiva, il calcio giovanile nei contesti associativi può essere interpretato come un dispositivo pedagogico ambivalente: da un lato, esso offre opportunità significative di sviluppo della corporeità, di apprendimento relazionale e di costruzione di senso; dall'altro, rischia di ridursi a spazio funzionale alla performance, in cui il corpo viene considerato prevalentemente nella sua dimensione strumentale. Tale ambivalenza sollecita una riflessione critica sul significato educativo delle pratiche sportive e sulle cornici organizzative e culturali che le orientano e che la nostra società impone.

Il presente contributo si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica dell'esperienza, assumendo come riferimento il pensiero di Dewey (1938), secondo cui l'educazione si realizza attraverso l'interazione dinamica tra soggetto e ambiente, e trova ulteriore fondamento nell'epistemologia fenomenologica dell'educazione (Bertolini, 1988), che invita a considerare l'esperienza vissuta come luogo originario di senso e di intenzionalità educativa. In dialogo con tali riferimenti, il lavoro si apre anche alle prospettive dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000), della pedagogia della cura (Mortari, 2015) e della pedagogia critica (Freire, 1978), nonché all'approccio delle capabilities (Nussbaum, 2011), al fine di costruire un quadro teorico capace di interpretare lo sport associativo come pratica educativa complessa, situata e potenzialmente emancipativa.

A partire da queste premesse, l'articolo si propone di interrogare criticamente



il significato educativo della pratica calcistica nei contesti associativi, con particolare attenzione alla tensione tra educazione e prestazione. In particolare, si intende rispondere alla seguente domanda di ricerca: in che modo le pratiche organizzative e culturali del calcio giovanile influenzano la qualità educativa dell'esperienza sportiva e quali condizioni pedagogiche possono sostenere una configurazione dello sport come spazio di sviluppo umano, partecipazione e libertà?

Per affrontare tale questione, il contributo sviluppa una lettura critica delle pratiche del calcio giovanile in Italia, mettendole in dialogo con alcuni modelli sportivi nord-europei caratterizzati da una maggiore attenzione ai diritti dei minori, all'inclusione e al ritardo dei processi di selezione competitiva (Halldorsson, 2020). L'obiettivo è duplice: da un lato, decostruire le retoriche prestazionali che attraversano lo sport giovanile; dall'altro, delineare possibili orientamenti pedagogici capaci di restituire centralità all'esperienza, alla corporeità e alla responsabilità educativa degli adulti nei contesti associativi.

2. Sport, esperienza e corporeità: una premessa

La comprensione della pratica sportiva nei contesti associativi come esperienza educativa richiede un inquadramento teorico capace di restituire complessità al rapporto tra corporeità, apprendimento e formazione della persona. In tale direzione, la prospettiva della pedagogia dell'esperienza, inaugurata da Dewey (1938), offre un primo riferimento fondamentale: l'educazione non si configura come trasmissione di contenuti, ma come processo dinamico di interazione tra soggetto e ambiente, in cui il significato emerge dall'esperienza vissuta. Applicata al contesto sportivo, tale impostazione consente di leggere il movimento non come mero esercizio tecnico, bensì come occasione di costruzione di senso, in cui il corpo diviene luogo di conoscenza e di trasformazione. Ciò racchiude la costruzione di ambienti sportivi in cui le attività siano organizzate come esperienze educative continue, caratterizzate da progressività, significatività e connessione con il vissuto dei partecipanti. L'allenamento, in questa prospettiva, non è mera ripetizione tecnica, ma diviene spazio di esplorazione guidata, in cui errore e successo assumono valore formativo.

In continuità con questo approccio, l'epistemologia fenomenologica dell'educazione (Bertolini, 1988) invita a considerare l'esperienza educativa come intenzionalmente orientata e radicata nella soggettività incarnata. Il corpo, in questa prospettiva, non è un semplice strumento, ma la condizione originaria attraverso la quale il soggetto entra in relazione con il mondo. Ne deriva una concezione della pratica sportiva come esperienza situata, in cui dimensione motoria, relazionale e simbolica si intrecciano, contribuendo alla costruzione dell'identità personale e sociale. Tale impostazione consente di superare visioni riduzionistiche dello sport, che tendono a frammentare l'esperienza corporea in termini funzionali



e prestativi. In termini operativi, tale prospettiva implica la necessità di progettare contesti sportivi in cui l'esperienza corporea sia intenzionalmente orientata e pedagogicamente mediata, attraverso pratiche che valorizzino il vissuto dei giovani atleti, la riflessività sull'azione e la costruzione condivisa di significati. Ciò richiede agli adulti coinvolti di assumere una postura educativa consapevole, capace di leggere e orientare le situazioni sportive non solo in funzione dell'esito prestativo, ma come occasioni di esperienza formativa.

In ambito italiano, tali prospettive trovano ulteriori sviluppi nei contributi della pedagogia del corpo e del movimento, che hanno evidenziato come la corporeità rappresenti una dimensione costitutiva dell'esperienza educativa e non un semplice supporto biologico dell'apprendimento. In questa prospettiva, il corpo non viene concepito come oggetto da addestrare o strumento funzionale al raggiungimento di prestazioni, bensì come luogo originario attraverso cui il soggetto percepisce, interpreta e costruisce il proprio rapporto con il mondo. La dimensione corporea assume pertanto un ruolo centrale nei processi di formazione dell'identità personale, nella costruzione delle relazioni sociali e nell'elaborazione dei significati che orientano l'esperienza umana. La pedagogia del corpo ha inoltre sottolineato come apprendimento, emozioni, movimento e cognizione costituiscano dimensioni profondamente intrecciate, superando le tradizionali dicotomie tra mente e corpo che hanno a lungo caratterizzato il pensiero educativo occidentale. In tale direzione, l'esperienza motoria e sportiva può essere interpretata come un contesto privilegiato di educazione integrale della persona, capace di promuovere la consapevolezza di sé, l'autonomia, la partecipazione e lo sviluppo relazionale, assumendo una funzione significativa nei percorsi di crescita individuale e sociale (Borgogni, 2016; Gamelli, 2006; Sibilio, 2005). In questa prospettiva, il movimento può essere interpretato come una forma di apprendimento incarnato, attraverso la quale il soggetto costruisce conoscenze, significati e modalità di relazione con sé stesso, con gli altri e con l'ambiente. L'esperienza sportiva non coinvolge quindi esclusivamente competenze tecniche o capacità fisiche, ma attiva processi cognitivi, emotivi e relazionali che contribuiscono alla formazione globale della persona. Tale lettura consente di comprendere come il valore educativo dello sport non risieda nella prestazione in sé, ma nella qualità delle esperienze vissute e delle mediazioni pedagogiche che ne orientano il significato. Lo sport, infatti, non può essere considerato intrinsecamente educativo: esso assume una valenza formativa nella misura in cui viene intenzionalmente progettato, accompagnato e interpretato all'interno di contesti capaci di promuovere partecipazione, consapevolezza e sviluppo umano (Borgogni et al., 2024; Gamelli, 2006; Isidori, 2012b).

La rilettura dello sport come esperienza educativa complessa trova ulteriore sviluppo nel contributo dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000), che sottolinea il ruolo della riflessività critica nei processi formativi. In ambito sportivo, ciò implica riconoscere che le pratiche motorie non producono automatica-



mente esiti educativi positivi, ma possono diventare occasioni di apprendimento significativo solo se accompagnate da processi di rielaborazione e attribuzione di senso. In questa direzione, il contesto associativo assume un ruolo decisivo: esso può configurarsi come ambiente che sostiene o, al contrario, inibisce la possibilità di trasformare l'esperienza sportiva in occasione di crescita. All'interno di tale quadro, la pedagogia della cura (Mortari, 2015) consente di introdurre una dimensione etica fondamentale, ponendo al centro la responsabilità educativa nei confronti dell'altro. Applicata allo sport giovanile, essa richiama l'attenzione sul ruolo degli adulti (es. allenatori, dirigenti, educatori) come mediatori di esperienze, chiamati a costruire contesti capaci di accogliere la vulnerabilità, sostenere i processi di sviluppo e promuovere il benessere integrale della persona. La cura, in questo senso, si configura come pratica intenzionale che orienta l'azione educativa oltre la logica dell'efficienza e della prestazione.

Freire (1978), in parallelo, offre strumenti per interpretare lo sport come possibile spazio di emancipazione o, al contrario, di riproduzione di dinamiche di potere e disuguaglianza. Nei contesti sportivi giovanili, le pratiche organizzative e i modelli educativi impliciti possono favorire forme di partecipazione attiva e consapevole oppure generare adattamento passivo e interiorizzazione di logiche competitive escludenti. In questa prospettiva, l'esperienza sportiva può essere letta come pratica di libertà nella misura in cui promuove agency, consapevolezza critica e possibilità di scelta. Questa teoria, ci suggerisce infatti che lo sport e la pratica sportiva in età evolutiva possono essere ripensati come contesti dialogici, in cui i giovani atleti siano messi nelle condizioni di prendere parola, partecipare alle decisioni e sviluppare una consapevolezza critica rispetto alle dinamiche che attraversano l'esperienza sportiva. Ciò comporta una ridefinizione del ruolo dell'allenatore, da trasmettitore di istruzioni a facilitatore di processi di partecipazione e co-costruzione.

L'approccio delle capabilities (Nussbaum, 2011) consente di articolare ulteriormente la pedagogia, ponendo l'accento sulle opportunità reali che i contesti educativi offrono ai soggetti. Lo sport associativo, in questa prospettiva, può essere interpretato come spazio in cui sviluppare capacità corporee, relazionali ed etiche fondamentali, a condizione che vengano garantite condizioni di accesso, partecipazione e riconoscimento. La qualità educativa della pratica sportiva non dipende dunque esclusivamente dalle attività proposte, ma dalle possibilità effettive che i soggetti hanno di agire, esprimersi e costruire percorsi significativi. In termini pratici, tale orientamento implica la progettazione di contesti sportivi che amplino concretamente le possibilità di partecipazione, evitando meccanismi selettivi precoci e garantendo a ciascun individuo l'opportunità di sviluppare le proprie capacità in modo differenziato. Questo approccio richiede un'attenzione meticolosa all'inclusione, alla personalizzazione delle esperienze e alla creazione di ambienti in cui ogni partecipante possa riconoscersi come agente attivo del proprio percorso.



Nel loro insieme, queste prospettive convergono nel delineare una concezione dello sport come esperienza educativa situata, incarnata e relazionale, la cui valenza formativa è strettamente connessa alle cornici pedagogiche e organizzative che ne orientano lo svolgimento. Tale quadro teorico consente di leggere criticamente le pratiche del calcio giovanile, interrogandone le condizioni di possibilità educativa e aprendo lo spazio per una riflessione sulle derive riduzionistiche che ne limitano il potenziale formativo.

3. Sport giovanile e deriva prestazionale

Negli ultimi anni, la letteratura internazionale ha evidenziato con crescente chiarezza come lo sport giovanile sia attraversato da una progressiva intensificazione delle logiche prestazionali, che tendono a ridefinire precocemente finalità, pratiche e significati dell'esperienza sportiva (Côté & Hancock, 2016). In particolare, si osserva una diffusione di modelli organizzativi orientati alla selezione anticipata del talento, alla specializzazione precoce e alla strutturazione dell'allenamento secondo parametri mutuati dallo sport professionistico, con una conseguente riduzione degli spazi di gioco libero, esplorazione e partecipazione non competitiva (Fuhre et al., 2022; Pesce et al., 2019).

Tale tendenza si iscrive in un più ampio processo di “adulterizzazione” dello sport giovanile, in cui le aspettative di allenatori, dirigenti, famiglie, finiscono per proiettare su bambini e adolescenti logiche di rendimento, successo e visibilità tipiche dei contesti élite. In questo quadro, il valore educativo dello sport rischia di essere subordinato a obiettivi esterni all'esperienza formativa, generando una tensione strutturale tra sviluppo della persona e produzione della prestazione (Figueiredo et al., 2009).

Un elemento particolarmente critico riguarda la crescente diffusione della specializzazione precoce, spesso giustificata attraverso un uso semplificato del paradigma della pratica deliberata (Ericsson, 2000), ma ampiamente problematizzata da studi successivi che ne evidenziano i rischi in termini di burnout, abbandono sportivo e sviluppo non equilibrato (Baker et al., 2003; Fraser-Thomas et al., 2005). In questo senso, l'anticipazione delle logiche selettive non appare supportata da evidenze solide, ma piuttosto da narrazioni culturali che sovrastimano le probabilità di accesso allo sport professionistico. Proprio su questo punto emerge una delle principali contraddizioni del sistema: a fronte di un investimento crescente, in termini di tempo, energie e risorse economiche da parte delle famiglie, le probabilità che un giovane atleta acceda a livelli professionistici rimangono estremamente ridotte. Infatti, in virtù della grande massa di iscritti nelle scuole calcio un numero inferiore al 0,1% arriva nei professionisti (Serie A, Serie B, Serie C) e ~0,08% arriva in Serie A (FIGC, 2025)

La letteratura internazionale concorda nel sottolineare come solo una percen-



tuale minima dei praticanti giovanili riesca a intraprendere una carriera sportiva di alto livello (Coakley, 2011), rendendo problematico un modello che orienta precocemente le esperienze formative verso un esito altamente improbabile.

In tale contesto, la proliferazione di scuole calcio e di percorsi sportivi a pagamento solleva interrogativi rilevanti sul piano pedagogico ed etico. L'aumento dei costi di partecipazione, spesso giustificato in nome della qualità dell'offerta formativa o della promessa di sviluppo del talento, rischia di trasformare l'accesso allo sport in un'esperienza selettiva anche sul piano socioeconomico. Parallelamente, si assiste talvolta alla costruzione implicita di aspettative di carriera che difficilmente trovano riscontro nella realtà, alimentando una rappresentazione dello sport giovanile come investimento finalizzato più alla riuscita futura che al valore educativo presente. In questa prospettiva, si impone una domanda critica: lo sport giovanile, e in particolare il calcio, si configura ancora come spazio di gioco e di esperienza educativa, oppure sta progressivamente assumendo le forme di un lavoro anticipato, regolato da logiche di produttività, selezione e rendimento? La ridefinizione delle pratiche sportive in chiave prestazionale rischia infatti di alterare profondamente il significato dell'esperienza per i giovani partecipanti, trasformando il gioco in prestazione e la partecipazione in competizione permanente, con un elevato rischio di drop out. Tale deriva non implica una negazione del valore della competizione in sé, ma sollecita una riflessione sulle condizioni e sui tempi in cui essa viene introdotta, nonché sulle modalità attraverso cui viene mediata pedagogicamente. In assenza di una chiara intenzionalità educativa, la competizione può facilmente tradursi in esclusione, pressione e riduzione dell'esperienza sportiva a dimensione unicamente funzionale. Alla luce di queste considerazioni, appare necessario interrogare criticamente i modelli organizzativi e culturali che orientano il calcio giovanile, al fine di comprendere in che misura essi siano in grado di sostenere esperienze educative significative o, al contrario, contribuiscano a rafforzare logiche riduzionistiche. In questa direzione, il confronto con modelli alternativi, ad esempio, quelli sviluppati in alcuni contesti nord-europei, possono offrire elementi utili per ripensare il rapporto tra educazione e prestazione nello sport associativo.

4. Il calcio giovanile come dispositivo pedagogico ambiguo: tra selezione e partecipazione

La lettura critica delle trasformazioni dello sport giovanile trova ulteriore approfondimento se si considerano modelli organizzativi alternativi, in particolare quelli sviluppati nei contesti nord-europei, spesso ricondotti al cosiddetto “modello sportivo scandinavo”. Tali sistemi si caratterizzano per una forte integrazione tra politiche pubbliche, associazionismo sportivo e finalità educative, configurando lo sport come diritto sociale e spazio di partecipazione diffusa piuttosto che come



dispositivo selettivo orientato alla prestazione. Uno degli elementi distintivi di questi modelli è rappresentato dall'ampiezza della partecipazione: nei Paesi nordici, una quota molto elevata di bambini e adolescenti prende parte ad attività sportive organizzate nel corso della propria crescita. In Svezia, ad esempio, oltre l'80% dei giovani partecipa ad almeno una volta ad attività sportive all'interno di club, delineando una struttura "a base larga" in cui l'accesso prevale sulla selezione precoce (Jakobsson & Lundvall, 2021). Analogamente, nei contesti danesi e norvegesi, i tassi di partecipazione giovanile si attestano su valori molto elevati, spesso superiori al 70%, confermando la centralità dello sport come pratica sociale diffusa e inclusiva (Krieger & Nordhagen, n.d.). Mentre in Islanda sfiora è circa al 90% (Halldorsson, 2020).

A questa ampiezza della partecipazione si accompagna una specifica impostazione pedagogica: nei primi anni di pratica sportiva viene privilegiata la dimensione ludica, la multisportività e lo sviluppo globale del bambino, mentre i processi di selezione e specializzazione vengono deliberatamente ritardati (Halldorsson, 2020). Tale orientamento emerge chiaramente nel caso norvegese, dove le politiche sportive e le linee guida federali scoraggiano la competizione precoce e promuovono il coinvolgimento di tutti i partecipanti, evitando classifiche e presioni orientate al risultato nelle fasce d'età più basse (Jucca et al., 2026).

Il caso islandese, ampiamente discusso in letteratura, rappresenta un'ulteriore declinazione di questo approccio. Come evidenziato da Halldórsson (2020), il successo internazionale del calcio islandese non deriva da un sistema di selezione precoce del talento, bensì da un modello "*sport for all*" basato su un'ampia partecipazione giovanile, su infrastrutture diffuse e su un forte investimento nella formazione degli allenatori. In tale sistema, lo sviluppo dell'élite appare come esito emergente di un contesto inclusivo e non come risultato di una precoce canalizzazione dei percorsi. Infatti, il modello islandese si fonda su alcuni elementi strutturali particolarmente rilevanti sul piano pedagogico: un'elevata accessibilità alla pratica sportiva, garantita da politiche pubbliche e infrastrutture diffuse (ci sono bambini che arrivano a fare 6 giorni di sport organizzato a settimana); l'assenza di una selezione precoce rigida; l'investimento sistematico nella formazione degli allenatori; e una forte integrazione tra scuola, famiglia e associazionismo sportivo, che permette a bambini ed adolescenti uno spostamento autonomo, rendendo così le famiglie più libere nella gestione della giornata dei figli/e. In tale configurazione, la qualità educativa dell'esperienza sportiva è sostenuta da una responsabilità condivisa tra attori istituzionali e comunità locali, che contribuisce a mantenere l'equilibrio tra partecipazione diffusa e sviluppo dell'eccellenza. Tuttavia la letteratura invita anche a evitare letture idealizzate del modello nordico. Studi sul caso norvegese mostrano, ad esempio, come permangano tensioni interne tra logiche educative e spinte alla professionalizzazione, soprattutto nei passaggi verso i livelli più alti della pratica sportiva (Tuastad, 2019). In particolare, tali tensioni si manifestano in una progressiva ridefinizione delle priorità educa-



tive, con una crescente enfasi sulla selezione del talento, sull'intensificazione dei carichi di allenamento e sulla standardizzazione delle prestazioni, che rischiano di riattivare logiche simili a quelle dei modelli più competitivi. Ciò suggerisce che il nodo critico non risieda esclusivamente nell'accesso allo sport, ma nella gestione delle transizioni tra partecipazione diffusa e percorsi d'élite. Nei contesti svedese e finlandese, l'organizzazione dello sport giovanile si caratterizza per una forte attenzione alla dimensione educativa e allo sviluppo globale della persona. In Svezia, il sistema sportivo promuove esplicitamente il principio dello sport for all, privilegiando la partecipazione diffusa, la multisportività nei primi anni e il mantenimento di un equilibrio tra gioco, apprendimento e benessere. Le linee guida delle federazioni scoraggiano la specializzazione precoce e valorizzano ambienti in cui i giovani possano sperimentare diverse discipline, sviluppando competenze motorie, sociali e relazionali in modo progressivo.

Analogamente, in Finlandia, il modello sportivo si fonda su una forte integrazione tra dimensione educativa e organizzazione delle pratiche, con particolare attenzione all'autonomia dei giovani partecipanti e alla qualità dell'esperienza. Le attività sportive sono progettate per sostenere il coinvolgimento attivo, il piacere del movimento e la continuità della partecipazione nel tempo, evitando pressioni competitive eccessive nelle fasi iniziali. In entrambi i contesti, il ruolo dell'allenatore assume una chiara valenza pedagogica: non solo tecnico, ma facilitatore di esperienze, responsabile della creazione di ambienti inclusivi, motivanti e orientati allo sviluppo integrale della persona. Ciò suggerisce che anche i sistemi maggiormente orientati all'inclusione non siano immuni da dinamiche selettive, ma che tali dinamiche vengano generalmente posticipate e mediate all'interno di cornici pedagogiche più esplicite. Il confronto tra questi modelli e il contesto italiano consente di mettere in evidenza il carattere profondamente ambivalente del calcio giovanile. Da un lato, esso può configurarsi come spazio di esperienza educativa ricco e significativo, in linea con le prospettive della pedagogia dell'esperienza e della corporeità; dall'altro, può assumere i tratti di un dispositivo selettivo precoce, orientato alla produzione della prestazione e alla riduzione delle opportunità di partecipazione. In questa prospettiva, la differenza non risiede tanto nella disciplina sportiva in sé, quanto nelle cornici organizzative, culturali e pedagogiche che ne orientano le pratiche. I modelli nord-europei mostrano come sia possibile strutturare sistemi sportivi capaci di coniugare ampia partecipazione e sviluppo di alto livello, attraverso una ridefinizione dei tempi della competizione, una valorizzazione della dimensione ludica (e multisportiva) e una chiara assunzione di responsabilità educativa da parte delle istituzioni e degli adulti coinvolti. Ne deriva che il calcio giovanile può essere interpretato come un dispositivo pedagogico intrinsecamente ambiguo: esso non è di per sé né educativo né addestrativo, ma diviene l'uno o l'altro in funzione delle scelte organizzative e delle intenzionalità pedagogiche che ne guidano la realizzazione. È proprio all'interno di questa am-



bivalenza che si colloca la necessità di una riflessione critica capace di orientare le pratiche sportive verso una prospettiva autenticamente formativa.

5. Verso una pedagogia critica dello sport associativo

Alla luce delle analisi sviluppate, emerge con chiarezza come la qualità educativa della pratica sportiva non possa essere data per scontata, ma dipenda dalle cornici pedagogiche, organizzative e culturali che orientano le esperienze dei giovani partecipanti. In questa prospettiva, il calcio giovanile e, più in generale, lo sport associativo si configurano come spazi intrinsecamente ambivalenti, in cui coesistono potenzialità formative significative e rischi di riduzione dell'esperienza a mera prestazione. Assumere una prospettiva pedagogica critica significa, in primo luogo, riconoscere tale ambivalenza e interrogare le condizioni che rendono possibile una configurazione dello sport come esperienza educativa autentica.

In questa direzione, i contributi della pedagogia dello sport hanno evidenziato come il valore educativo della pratica sportiva non possa essere considerato un esito automatico della partecipazione alle attività motorie e agonistiche. Lo sport, infatti, non educa di per sé: esso assume una funzione formativa nella misura in cui viene sostenuto da intenzionalità pedagogiche esplicite, da relazioni educative significative e da contesti organizzativi coerenti con finalità di sviluppo umano (Borgogni et al., 2024). La riflessione pedagogica sullo sport ha progressivamente messo in discussione le interpretazioni che attribuiscono alla pratica sportiva un valore educativo intrinseco, sottolineando invece il ruolo decisivo delle mediazioni educative, delle responsabilità adulte e delle culture organizzative che orientano l'esperienza dei partecipanti (Isidori, 2012a; Sibilio, 2014). In questa prospettiva, la questione centrale non riguarda tanto lo sport in sé, quanto le condizioni pedagogiche che consentono alle pratiche sportive di configurarsi come autentiche esperienze formative.

Ciò implica uno spostamento di sguardo: dalla centralità dell'esito alla centralità del processo, dalla prestazione alla formazione, dalla selezione alla partecipazione. In questa direzione, lo sport associativo può essere ripensato come contesto di apprendimento trasformativo, in cui il corpo in azione diviene luogo di esperienza, riflessività e costruzione di significato.

Un primo asse di intervento riguarda la ridefinizione delle pratiche organizzative. Come mostrano i modelli nord-europei, la qualità educativa dello sport è strettamente connessa alla capacità di costruire sistemi "a base larga", in cui l'accesso sia garantito e la selezione venga posticipata. Ciò si traduce, sul piano operativo, nella promozione della multisportività nelle fasi iniziali, nella riduzione delle pressioni competitive e nella valorizzazione della continuità della partecipazione nel tempo. In questa prospettiva, il successo del sistema non è misurato



esclusivamente in termini di produzione di élite, ma nella capacità di coinvolgere un ampio numero di soggetti in esperienze significative.

Un secondo asse riguarda il ruolo degli adulti e, in particolare, dell'allenatore, che assume una funzione pedagogica cruciale. In linea con la prospettiva della cura (Mortari, 2015), l'allenatore è chiamato a configurarsi come mediatore dell'esperienza, capace di costruire contesti relazionali in cui ogni partecipante possa essere riconosciuto nella propria singolarità. Ciò implica competenze che eccedono la dimensione tecnico-sportiva e includono la capacità di ascolto, di gestione delle dinamiche di gruppo e di promozione di ambienti inclusivi e non escludenti.

Un terzo asse riguarda la dimensione etica e politica dello sport associativo. Riprendendo la prospettiva della pedagogia critica (Freire, 1978) e l'approccio delle capabilities (Nussbaum, 2011), lo sport può essere inteso come spazio di sviluppo di libertà sostanziali, nella misura in cui offre reali opportunità di partecipazione, espressione e scelta. In questo senso, la qualità educativa di un contesto sportivo può essere valutata anche in base alla sua capacità di ampliare le possibilità di azione dei soggetti, evitando forme di esclusione precoce e garantendo condizioni di accesso e permanenza eque.

Un quarto asse riguarda il ruolo delle famiglie, spesso implicito ma decisivo nella configurazione delle pratiche sportive giovanili. Le scelte educative, le aspettative e gli investimenti, anche economici, delle famiglie contribuiscono in modo significativo a orientare i percorsi sportivi dei giovani, talvolta rafforzando, in modo più o meno consapevole, logiche prestazionali e selettive. In questo senso, le famiglie non si collocano ai margini del sistema sportivo, ma ne costituiscono una componente attiva, partecipando alla definizione dei significati attribuiti all'esperienza sportiva.

In una prospettiva pedagogica, ciò implica la necessità di promuovere una maggiore consapevolezza educativa anche a livello familiare, sostenendo processi di riflessione critica sulle finalità dello sport e sulle aspettative proiettate sui giovani partecipanti. In linea con l'approccio delle capabilities, il coinvolgimento delle famiglie può contribuire a creare contesti più equi e generativi, in cui lo sport sia vissuto non come investimento orientato al risultato, ma come spazio di crescita, partecipazione e sviluppo umano. Ciò richiede un lavoro intenzionale da parte delle organizzazioni sportive, volto a costruire alleanze educative capaci di condividere responsabilità, linguaggi e obiettivi.

Tali orientamenti richiedono una riconsiderazione complessiva delle finalità dello sport giovanile. Se l'obiettivo rimane implicitamente o esplicitamente la selezione di una minoranza di talenti, il sistema tenderà inevitabilmente a privilegiare logiche prestazionali. Se, al contrario, si assume come prioritaria la formazione della persona, lo sport può configurarsi come spazio educativo generativo, in grado di incidere sulle biografie individuali e sulla costruzione di comunità educanti.



In tale prospettiva, assume particolare rilevanza anche una dimensione etica del tempo educativo. Riconoscere i differenti ritmi di crescita e di maturazione dei giovani partecipanti significa contrastare la tendenza, sempre più diffusa nei contesti sportivi, ad anticipare processi di selezione, specializzazione e valutazione tipici dello sport adulto. La pedagogia dello sport ha evidenziato come il valore formativo delle pratiche sportive sia strettamente connesso alla capacità di rispettare la gradualità dello sviluppo e di promuovere percorsi coerenti con i bisogni educativi delle diverse età, evitando che la ricerca della prestazione immediata prevalga sulla formazione integrale della persona (Isidori, 2012a; Sibilio, 2005). In questa prospettiva, una pedagogia dello sport orientata alla formazione della persona è chiamata a riconoscere la temporalità propria dello sviluppo umano, creando condizioni che consentano a ciascun soggetto di esplorare le proprie potenzialità, di sperimentare il piacere del movimento e della partecipazione e di costruire progressivamente il proprio percorso sportivo senza essere precocemente definito sulla base della prestazione o del rendimento momentaneo. Tale orientamento richiama una concezione educativa dello sport fondata sulla cura, sull'accompagnamento e sul riconoscimento della singolarità dei percorsi di crescita, piuttosto che sull'anticipazione delle logiche selettive proprie dei contesti d'élite.

In conclusione, una pedagogia critica dello sport associativo non si limita a denunciare le derive prestazionali, ma propone un ripensamento delle pratiche e delle responsabilità educative che attraversano i contesti sportivi. In questa prospettiva, il calcio giovanile può tornare a essere uno spazio di esperienza significativa, in cui il gioco, la relazione e la corporeità non siano subordinati alla performance, ma riconosciuti come dimensioni fondamentali dello sviluppo umano.

Riferimenti bibliografici

- Baker, J., Cote, J., & Abernethy, B. (2003). Sport-Specific Practice and the Development of Expert Decision-Making in Team Ball Sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 12–25. <https://doi.org/10.1080/10413200305400>
- Bertolini, P. (1988). *Lesistere Pedagogico: Ragioni e Limiti di Una Pedagogia Come Scienza Fenomenologicamente Fondata*. Nuova Italia.
- Borgogni, A. (2016). La didattica sostenibile delle attività motorie. *Formazione & insegnamento*, 14(1 Suppl.), 119–132. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1884>
- Borgogni, A., Carlevaro, F., Digennaro, S., Lamborghini, R., Lovecchio, N., & Magno, F. (2024). *Non fermateci. Giovani e sport: Perché sì, perché no*. IT. <https://aisberg-unibg.it/handle/10446/307145>
- Coakley, J. (2011). Youth Sports: What Counts as “Positive Development?” *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 306–324. <https://doi.org/10.1177/0193723511417311>
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and Play in the Development of



- Sport Expertise. In *Handbook of Sport Psychology* (pp. 184–202). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch8>
- Côté, J., & Hancock, D. J. (2016). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>
- Dewey, J. (1938). The Determination of Ultimate Values or Aims through Antecedent or a Priori Speculation or through Pragmatic or Empirical Inquiry—John Dewey, 1938. *Teachers College Record*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146813803901038>
- Ericsson, K. A. (2000). Expertise in interpreting: An expert-performance perspective. *Interpreting*, 5(2), 187–220. <https://doi.org/10.1075/intp.5.2.08eri>
- FIGC. (2025). *Report Calcio 2025*. <https://www.figc.it/it/federazione/federazione-trasparente/reportcalcio>
- Figueiredo, A. J., Gonçalves, C. E., Coelho e Silva, M. J., & Malina, R. M. (2009). Characteristics of youth soccer players who drop out, persist or move up. *Journal of Sports Sciences*, 27(9), 883–891. <https://doi.org/10.1080/02640410902946469>
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19–40. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334890>
- Freire, P. (1978). Pedagogy of the Oppressed*. In *Toward a Sociology of Education*. Routledge.
- Fuhre, J., Øygard, A., & Sæther, S. A. (2022). Coaches' Criteria for Talent Identification of Youth Male Soccer Players. *Sports (Basel, Switzerland)*, 10(2), 14. <https://doi.org/10.3390/sports10020014>
- Gamelli, I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Meltemi srl.
- Halldorsson, V. (2020). The Black Swan of elite football: The case of Iceland. *Soccer & Society*, 21(7), 711–724. <https://doi.org/10.1080/14660970.2019.1710491>
- Isidori, E. (2012a). *Filosofia dell'educazione sportiva: Dalla teoria alla prassi*. Edizioni Nuova Cultura.
- Isidori, E. (2012b). *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche*. Edizioni Nuova Cultura.
- Jakobsson, B. T., & Lundvall, S. (2021). Learn, Have Fun and Be Healthy! An Interview Study of Swedish Teenagers' Views of Participation in Club Sport. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6852. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136852>
- Jucca, L., Hall, K., Zhou, J., Jucca, L., & Zhou, J. (2026, February 16). 'Leave the kids alone': Norway explains formula behind Winter Olympics success. *Reuters*. <https://www.reuters.com/sports/leave-kids-alone-norway-explains-formula-behind-success-2026-02-16/>
- Krieger, J., & Nordhagen, S. E. (n.d.). *The Scandinavian Sport Model*.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.
- Mortari, L. (2015). Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives.



- tives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1609406915618045. <https://doi.org/10.1177/1609406915618045>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31>
- Pesce, C., Croce, R., Ben-Soussan, T. D., Vazou, S., McCullick, B., Tomporowski, P. D., & Horvat, M. (2019). Variability of practice as an interface between motor and cognitive development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 133–152. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1223421>
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo: Attività sportive e forme intellettive*. Guida Editori.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Liguori.
- Tuastad, S. (2019). The Scandinavian sport model: Myths and realities. Norwegian football as a case study. *Soccer & Society*, 20(2), 341–359. <https://doi.org/10.1080/14660970.2017.1323738>

