



La Dual Career of Athletes come esempio di formazione integrata dei talenti

Dual Career of Athletes as Example of Integrated Talent Education

Domenico Tafuri

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" • domenico.tafuri@uniparthenope.it

Sergio Bellantonio

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" • sergio.bellantonio@uniparthenope.it

ABSTRACT

Talent is a subject that has affected the educational research in recent decades, since its expression is mediated by learning as educational phenomena. All this directly calls into the question the talent education, meaning that it becomes appropriate that everyone develop his potential in every context of everyday life. A so guided education is the one that mature awareness that should be introduced educational aims in their profiles that focus on the development of individual talents and their peculiarities. When in sports we are dealing with the so-called "talented athletes" what strategies should then be put in place by the educational systems? The answer can be found in the Dual Career of Athletes, namely the possibility for athletes engaged in formal training, from School to University, to be able to successfully combine the excellence in sport with education, through integrated educational pathways useful to prevent dispersion of talented athletes in sports.

Il talento è una tematica che ha interessato la ricerca educativa negli ultimi decenni, dal momento che la sua espressione è mediata dai processi di apprendimento, in quanto fenomeni educativi. Tutto questo chiama direttamente in causa il tema della formazione dei talenti, nel senso che diventa opportuno che ciascun soggetto sviluppi il proprio potenziale formativo in ogni contesto del vivere quotidiano. Una formazione orientata in tal senso è quella che matura la consapevolezza che nei propri profili formativi debbano essere introdotte finalità didattiche incentrate sulla valorizzazione dei talenti e delle peculiarità individuali. Quando in ambito sportivo ci troviamo dinanzi ai cosiddetti "atleti di talento" quali strategie operative devono, allora, essere messe in campo dai sistemi d'istruzione? Una risposta può essere ritrovata nella Dual Career of Athletes, vale a dire la possibilità per gli atleti impegnati nei percorsi di formazione formale, dalla scuola all'università, di riuscire a conciliare con successo il percorso sportivo di eccellenza con quello formativo, attraverso percorsi d'istruzione integrati utili a prevenire la dispersione dei talenti in ambito sportivo.

KEYWORDS

Giftedness, Talent, Sport, Talent Education, Dual Career of Athletes.
Dote, Talento, Sport, Educazione dei talenti, Dual Career of Athletes.

1. Talento e dote: quale relazione?¹

Il senso comune attribuisce ai soggetti la necessità di possedere indispensabili qualità naturali per riuscire a raggiungere livelli di eccellenza in un determinato ambito della conoscenza umana; si pensi a capacità quali la *leadership* e il *business acumen*, che sono in grado di condurre ad *outcome* positivi in ambito manageriale e finanziario, così come a particolari inclinazioni personali capaci di portare al successo artistico, coreutico, musicale o sportivo. In effetti, sembra piuttosto difficile non incontrare chi, almeno una volta nella vita, non sia stato elogiato da qualcuno per essere particolarmente incline a svolgere certe attività o compiti, piuttosto che altri; ne sono un valido esempio espressioni del tipo “è particolarmente portato per la matematica”, “ha un talento naturale per la musica” oppure “ha una dote innata per il disegno”. È proprio a tal proposito che ci corrono alla mente personaggi di indiscusso spicco come Albert Einstein, considerato come uno dei più grandi studiosi e pensatori del Ventesimo secolo, a tal punto che il gergo comune utilizza il suo nome proprio come sinonimo di fervida intelligenza e acuto ingegno (Segrè, 1997), Wolfgang Amadeus Mozart, al quale è universalmente riconosciuta la creazione di composizioni di straordinario valore artistico (Melograni, Cochrane, 2007), già in tenera età, e Michelangelo Buonarroti, considerato già a suo tempo come un artista dalle raffinate capacità plastico-pittoriche molto precoci (Forcellino, 2005).

In riferimento a tali esempi, è lecito domandarsi se il raggiungimento di tali livelli d'eccellenza sia da ricondurre esclusivamente a caratteristiche biologiche oppure, a partire da una propensione soggettiva – frutto anche di una sorta di “triangolazione educativa” tra *stili cognitivi* (Boscolo, 1986; Cornoldi, De Beni, 1993; Kogan, 1971; Messik, 1984) *stili di apprendimento* (Dunn et al. 1981; Ehrman & Oxford, 1990; Keefe, 1979; Mariani, 2000) e *costrutto d'intelligenza* (Gardner, 1983) – sia di fondamentale importanza anche l'esercizio e il sostegno educativo delle proprie inclinazioni naturali; in altre parole, ci si chiede se il talento sia un'espressione soggettiva della predisposizione genetica, oppure sia da ricondurre anche al frutto di un esercizio prolungato delle proprie capacità educativamente sostenute.

Secondo alcune prospettive di ricerca più recenti (Ericsson et al., 2018), il talento, per esprimersi, necessita sì del possesso di certe abilità che contraddistinguono in maniera peculiare un soggetto rispetto a un altro, pur tuttavia, ciò non sembra del tutto sufficiente; il talento, infatti, non è solo da ricondurre alle cosiddette doti naturali, ma anche all'indispensabile intervento dei processi di apprendimento mediati dal fare e dall'esperienza (Melchiori, 2017), motivo per cui il talento altro non è che il frutto di una combinazione tra doti innate ed esercizio delle proprie capacità che vengono orientate e sostenute dai processi educativi.

Quando parliamo di dote, sul versante psicologico ci riferiamo al cosiddetto costrutto della *giftedness* (Tannenbaum, 1983), vale a dire la plusdotazione intellettuale di coloro che mostrano di possedere le capacità (o il potenziale per poterle riuscire) per poter raggiungere eccezionali livelli di performance in una o più

1 Il manoscritto è il risultato di un lavoro congiunto dei due autori. Il paragrafo “1. Talento e dote: quale relazione?” è da attribuire a Domenico Tafuri, il paragrafo “2. Talento ed educazione: quale relazione?” è da attribuire a Sergio Bellantonio, il paragrafo “3. Dual Career of Athletes e formazione dei talenti” è da attribuire a Domenico Tafuri e Sergio Bellantonio.

aree dell'espressività umana (Renzulli, 1978; Colangelo, Davis, 2002). A voler specificare meglio il concetto, questo può essere definito come l'insieme di caratteristiche personali e comportamentali che si esprimono attraverso livelli e secondo modalità piuttosto differenti. È proprio in relazione a tale variabilità che alcuni preferiscono parlare di "precocità intellettiva" quando ci si riferisce a soggetti in via di sviluppo, i cosiddetti *gifted children*, mentre di "alto potenziale cognitivo" quando si fa riferimento a individui adulti nei quali lo sviluppo dell'intelligenza ha raggiunto una dimensione pressoché stabile (Winner, 2000).

Questa differenziazione è da ricondurre proprio a una rinnovata visione che l'intelligenza ha subito negli ultimi decenni; in tal senso, già dall'inizio degli anni Ottanta, la ricerca psicologica ha proprio evidenziato che sin dai primi anni di vita i bambini sviluppano preferenze e inclinazioni nei confronti di alcuni domini della conoscenza, piuttosto che in altri, situazione questa da ricondurre, essenzialmente, alla compresenza di un ventaglio di *intelligenze multiple*, ciascuna delle quali è deputata a differenti ambiti dell'attività umana (Gardner, 1983). Ciò giustifica il fatto che oggi si preferisca parlare di questa componente in termini di costrutto, come anche di intelligenze piuttosto che di intelligenza, la qual cosa sta a considerarla come una variabile dinamica e multidimensionale che si modifica nel tempo, motivo per cui si è poi preferito distinguere la precocità intellettiva dei soggetti in fase evolutiva dall'alto potenziale cognitivo che si esprime, invece, in età adulta (Renati, Zanetti, 2012).

A partire da tali premesse, è possibile allora differire tra la dote, che rappresenta la naturale inclinazione soggettiva a svolgere certe attività, e il talento che, invece, identifica l'*expertise* acquisita attraverso l'esercizio e l'educazione. Da questa prospettiva, allora, è possibile affermare, quasi provocatoriamente, che il talento innato non esista, la qual cosa, peraltro, è stata evidenziata anche dalla ricerca psicologica (Kaufman, 2013).

In relazione a quanto detto precedentemente, comprendiamo bene che la ricerca degli ultimi anni si è allontanata da un'idea del talento come caratteristica innata nel soggetto in favore di una visione multiprospettica e contestuale, motivo questo che conferisce ai processi educativi un ruolo fondamentale nello sviluppare ciò che, potenzialmente, già è un prerequisito di partenza del soggetto; si attribuisce così ai fattori educativi una posizione di primo piano nella *formazione dei talenti* (Margiotta, 2018), nel senso che diviene imprescindibile offrire al soggetto le opportunità formative e didattiche per coltivare il proprio potenziale cognitivo, in modo da far emergere la propria eccezionalità grazie all'ausilio dei processi di apprendimento (Callahan & Hertberg-Davis, 2012).

Tra tutti coloro che nascono con una certa dotazione cognitiva per fare qualcosa, allora, è proprio nella significatività delle relazioni educative che mediano la qualità della pratica che alcuni divengono dei geni indiscussi, mentre altri, semplicemente, dei buoni esecutori; d'altronde, parafrasando Hans Georg Gadamer (1960), è possibile parlare di genio solamente quando una dote incontra la disciplina, la qual cosa equivale a dire che il talento altro non è che un potenziale educativo da sviluppare sul piano cognitivo ed emotivo-affettivo, sia sul versante pedagogico sia didattico.

2. Talento ed educazione: quale relazione?

Seppur le doti possano essere considerate come dei probabili predittori del talento, esse svolgono un ruolo assai più limitato di quanto si possa comunemente credere (Colvin, 2008), aspetto questo, peraltro, già confermato da alcuni studi di

ambito psicologico, i quali sono arrivati alla conclusione che i segni precoci del talento sono scarsamente individuabili (Ericsson *et al.*, 2018). Quando siamo al cospetto di soggetti particolarmente inclini a svolgere determinati compiti in un qualsivoglia ambito della conoscenza umana, ci troviamo, innanzitutto, in presenza di un potenziale cognitivo (la dote o *giftedness*, che dir si voglia) da sviluppare attraverso l'educazione delle capacità di fare e di pensare (il talento). Volendo riportare il discorso alla teoria dello sviluppo di Lev Semonovich Vygotskij (1934), se la dote si trova nella zona di sviluppo attuale, il talento è da collocare, invece, in quella di sviluppo potenziale, esprimibile attraverso l'esercizio e l'impegno che vanno alimentati e sostenuti proprio nello spazio educativo tra ciò che il soggetto è e ciò che potrà, auspicabilmente, essere, la qual cosa interessa proprio il piano sociale dell'apprendimento. Per tal motivo, se la dote si riferisce al possesso di straordinarie potenzialità, il talento si manifesta quando a partire da queste ultime si sviluppano competenze particolari in domini specifici (Gagné, 1999).

Il talento, da questa prospettiva, si sviluppa sì a partire dalle inclinazioni personali, ma è attraverso i processi di apprendimento che sono mediati dall'educazione che esso riesce a esprimersi; in altre parole, senza una certa qualità di esercizio delle doti sembra piuttosto improbabile che queste ultime si possano trasformare in talenti (Sternberg, 2004). Da questo punto di vista, il discorso è da ricondurre ai guadagni in termini di apprendimento derivanti dalla cosiddetta *deliberate practice* (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993), vale a dire di quell'insieme di attività e comportamenti che si sono dimostrati nel tempo come i più efficaci al raggiungimento di un certo livello di performance. In tal senso, allora, è nella qualità della pratica reiterata nel tempo, nonché nella volontà soggettiva di volerla migliorare, che l'espressione del talento trova una propria significatività, la qual cosa chiama direttamente in causa sia la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento sia il sostegno sociale da parte di adulti significativi e istituzioni sia la qualità delle relazioni che si vanno a stabilire all'interno dei contesti di riferimento (Ibidem).

A questo punto, si potrebbe dire che il talento si sviluppa grazie alla circolarità tra *variabili individuali*, come la motivazione, la volontà, l'agteività e le risorse personali, e *variabili ambientali*, vale a dire tutte quelle componenti dell'educazione che, articolandosi, influenzano in maniera piuttosto significativa la capacità del soggetto di esprimere il proprio talento; di fondamentale importanza, allora, è che il soggetto divenga consapevole dei risultati dei propri apprendimenti attraverso lo sviluppo di capacità metacognitive (Cornoldi, 1995), grazie alle quali egli sarà in grado di cercare autonomamente adeguate strategie cognitive e comportamentali a sostegno delle proprie capacità.

Un punto fondamentale delle più attuali posizioni scientifiche in termini di talento è lo spostamento dell'attenzione sui processi educativi e sulle relative influenze ambientali, con un ampliamento del ventaglio di fattori che intervengono nell'espressione del talento. Il passaggio dalla dote al talento, in altri termini, viene mediato da quelli che potremmo chiamare "catalizzatori educativi" i quali sono in grado di favorire, o meno, lo sviluppo soggettivo (Melchiori, 2017). Tra di questi, ci sembra opportuno sottolineare che la promozione delle risorse personali quali l'autostima, il senso di autoefficacia, il *problem solving*, le strategie di *coping* e il pensiero divergente possono fungere da veri e propri facilitatori di cambiamento, il che equivale a dire che, sul versante pedagogico e didattico, è indispensabile sviluppare nel soggetto dei buoni livelli di conoscenza e considerazione di sé per trasformare proprio le doti personali in talenti espressi.

Il fondamentale ruolo che l'educazione assume nell'educazione dei talenti è

ormai ampiamente acclarato in ambito pedagogico (Cinque, 2013; Margiotta, 1997, 2003, 2018) e psicologico (Pfeiffer, 2013; Worrel, 2012), essendo stato evidenziato che il talento non sempre si manifesta spontaneamente in presenza di eccezionali capacità cognitive; in tal senso, seppur alcuni soggetti presentino il potenziale utile a dimostrare un'eccezionale capacità in uno o più ambiti della conoscenza, tale potenziale si attiva allorché il contesto sia in grado di promuovere e sostenere la manifestazione e lo sviluppo delle capacità del soggetto (Pfeiffer, 2007). È da rintracciare proprio nell'educazione, allora, la chiave di volta affinché il soggetto possa esprimere al massimo il proprio potenziale cognitivo, il che significa attribuire alla didattica un ruolo di primo piano nell'organizzazione di *setting* utili allo sviluppo della capacità umana di fare e di essere (Hesse & Ostrom, 2009). Si tratta di chiamare in causa i contesti educativi che a vario titolo intervengono nella formazione del soggetto, affinché sia possibile attuare processi auto-realizzativi e auto-empowering (Nussbaum, 2010). Da questa prospettiva, coltivare talenti significa promuovere lo sviluppo umano, a patto però che il soggetto possa scegliere e raggiungere gli obiettivi attraverso una trasformazione delle risorse personali in possibilità concrete di poter scegliere da sé e per sé; a tal proposito, Amartya Sen (2000) traccia una linea di continuità tra capacità di essere e libertà di fare, ciò vale a dire che il talento è intimamente connesso alla libertà di scegliere, agire e sperimentare le proprie peculiarità. A un'educazione che contempra lo sviluppo dei talenti, allora, è affidato il compito di promuovere lo sviluppo delle cosiddette *capabilities* (Ibidem), intese come l'insieme delle risorse di cui una persona dispone, delle sue capacità di poterle disporre e, dunque, di poter concretamente agire; la promozione delle *capabilities* si presenta come una specifica qualità dell'educazione dei talenti in grado di sostenere il nesso essere-fare, laddove le naturali propensioni soggettive siano sostenute poi dalla reale capacità di poter agire e sperimentare.

Se, come sostenuto in precedenza, i precursori del talento sono difficili da individuare, allora vuol dire che nell'ambito della *formazione dei talenti* è opportuno che ciascuno sviluppi il proprio profilo formativo in ogni contesto del vivere quotidiano, in modo che le conoscenze dichiarative si correlino alle esperienze di tipo procedurale e immaginativo (Margiotta, 2018). Tra tali contesti, certamente quello scolastico assume una posizione di primissimo piano; in tal senso, allora, la scuola: «produce e sviluppa i talenti dell'allievo se punta a costruire padronanze offrendo cioè loro la possibilità di ricapitolare le esperienze di apprendimento e adattamento, di rigenerare strategie di scoperta e di ricostruzione degli equilibri bio-sociali, di controllare l'esercizio delle abilità apprese in situazioni a crescente complessità, di dominare l'estensione e l'applicazione delle proprie competenze» (Margiotta 1997, p. 44). Ciò vale a dire che sul versante formativo è necessario sviluppare la capacità metacognitiva di *apprendere ad apprendere* (Alberici, 2008), per tutta la vita e in ogni contesto di esperienza, nel senso di un apprendimento di tipo metodologico che costituisce quella chiave d'accesso al mondo del reale che è funzionale ad abitarlo in maniera sempre più autonoma e consapevole, sviluppando le potenzialità di ciascuno.

Si comprende bene, arrivati a questo punto, che il talento va inteso come un costruito multiplo e dinamico che necessita di essere collocato all'interno del contesto storico, sociale e culturale nel quale il soggetto vive e cresce; per tal motivo, a discapito di una visione ormai obsoleta (Heller *et. al.*, 2000), alcuni studiosi (Pfeiffer, 2013) ne hanno proposto un modello molto più ampio e variegato, prendendo in considerazione dimensioni aggiuntive ritenute in passato marginali, come la creatività, le capacità di *problem posing*, il *problem solving* e il talento sportivo.

Visto in questi termini, allora, il talento diviene una vera e propria “costruzione sociale”, nel senso che affinché questo si esprima e perduri nel tempo è indispensabile intervenire a più livelli su tutti i contesti di crescita e di formazione del soggetto. È necessario che il potenziale soggettivo abbia la *chance* di potersi esprimere, laddove una sua mancata individuazione possa essere in grado di comprometterne lo sviluppo. Diventa necessario così riconoscere, promuovere e orientare il talento dei soggetti sostenendo la loro eccezionalità, al fine di contribuire a uno sviluppo integrato della società tutta (Subotnik, Olszewski Kubilius & Worrel, 2011).

Tutto ciò è particolarmente necessario in Italia, dal momento che sono state scarsamente adottate linee programmatiche in favore di una formazione formale di questo tipo (Margiotta, 2018); diviene centrale, allora, che il mondo della formazione formale guardi al soggetto nella sua complessità intersistemica. Nei contesti di formazione formale, allora, il soggetto non può che essere considerato nella sua complessità ed unicità, frutto delle esperienze maturate nei vari contesti di apprendimento, anche sportivo, a differenza di un tradizionalismo didattico che, ancora oggi, tende ad enfatizzare le componenti eccessivamente intellettualistiche e verbose, la qual cosa contrasta nettamente con una visione costruttivista della conoscenza. Pratiche didattiche incentrate sull’acquisizione, ritenzione e ripetizione dei contenuti, a discapito di una conoscenza ampia e olistica dei fenomeni non favoriscono un’auspicabile decompartmentazione della conoscenza (Morin, 1991), nonché una conoscenza di sé come corporeità, come unità mente/corpo inscindibile; sotto indagine, allora, sono le istituzioni e i sistemi educativi che organizzano e regolano i percorsi sportivi e quelli d’istruzione, alla luce del fatto che sembrerebbe inutile parlare di una proficua integrazione tra sport e formazione laddove le competenze maturate nel primo non passino come un valore e una risorsa nella seconda e viceversa. Tutto questo interessa da vicino il tema della formazione dei talenti dello sport, allorquando i soggetti siano ancora scarsamente considerati in ambito formale come alla pari di altri talentuosi che presentano tratti di eccezionalità in altri domini.

3. Dual Career of Athletes e formazione dei talenti

La ricerca, la promozione e il sostegno dei talenti sono divenuti ormai delle componenti di importanza fondamentale in diversi ambiti della conoscenza umana. Per tal motivo, il Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca, attraverso la strategia programmatica della cosiddetta *autonomia scolastica*, prevede che ogni singola scuola possa illustrare nel POF (Piano dell’Offerta Formativa) «gli strumenti di flessibilità interna ed esterna destinati a promuovere il pieno sviluppo della personalità degli alunni e a valorizzare le potenzialità»². Le motivazioni di questo cambio di prospettiva sono da ricondurre a un radicale processo di mutamento della scuola, laddove l’eterogeneità delle platee scolastiche a base sociale allargata abbia necessitato dello sviluppo di didattiche differenziate per gestire con competenza lo sviluppo delle personalità di ciascun soggetto (Cunti, 2008, 2014); in tal senso – seppur nel fare didattico quotidiano si incontrino ancora delle resistenze, soprattutto da parte di una classe insegnante ancora fortemente anco-

2 Art. 4, Regolamento dell’autonomia scolastica di cui al D.P.R. 275/1999

rata a pratiche educative e didattiche che scarsamente utilizzano pratiche riflessive a sostegno di una gestione competente della varietà socio-culturale delle nuove classi (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008) – si stanno facendo spazio, ormai da più di un decennio, quelli che vengono definiti come processi di *individualizzazione* e *personalizzazione* dell'insegnamento (Baldacci, 2006) rispetto alle molteplici esigenze dei discenti. Si fanno strada, allora, quelle possibilità per introdurre nel sistema-scuola processi di adattamento delle esperienze di apprendimento in grado di dare la possibilità a ciascuno di esprimere il proprio potenziale cognitivo (Mangione, 2013), e, dunque, di introdurre strategie operative e metodologie didattiche cosiddette di *adaptive teaching*, ossia in grado di permettere a ciascuno l'espressione del proprio talento (Vogt & Rogalla, 2009).

Una scuola orientata alla *formazione dei talenti* (Margiotta, 1997, 2003, 2018) è quella che matura la consapevolezza che nel curriculum debbano essere introdotte delle finalità didattiche incentrate sulla valorizzazione delle individualità, così come nel fare didattico quotidiano sia indispensabile l'intervento del docente nel gestirle con una certa sapienza educativa. La logica alla quale passare è quella secondo cui tutti i discenti sono portatori, in un certo senso, di bisogni educativi speciali che vanno riconosciuti e trattati all'interno del sistema-scuola. Una scuola che si rifà al modello educativo della formazione dei talenti è quella che, allora, fa riferimento a strategie didattiche personalizzate e con una differenziazione dei percorsi d'istruzione che vengono declinati in base alle potenzialità ed esigenze di ciascuno.

A partire da queste prerogative, ci si domanda cosa accade quando ci si trovi in presenza dei cosiddetti "atleti di talento", vale a dire di quei soggetti che sono riconosciuti da un'organizzazione sportiva come individui che hanno il potenziale per sviluppare una carriera sportiva d'eccellenza. Come ben noto, raggiungere il successo in ambito sportivo necessita di sedute di allenamento talmente lunghe e frequenti da richiedere sforzi molto ardui per conciliare le richieste del sistema d'istruzione e del mercato del lavoro insieme con quelle della pratica sportiva; in tal senso, affinché si evitino circostanze in cui questi talenti siano costretti a scegliere tra sport e formazione, o viceversa, è necessario che vengano attuati specifici accorgimenti.

A partire da tali prerogative, allora, la Commissione Europea ha palesato un certo interesse per la cosiddetta *Dual Career of Athletes*, vale a dire la possibilità per gli atleti impegnati nei percorsi di formazione formale, dalla scuola all'università, di riuscire a conciliare con successo il percorso sportivo di eccellenza con quello formativo di tipo formalizzato, evitando così di disperdere il loro talento. Sul piano politico, è nel 2012 che la Commissione Europea pubblica gli orientamenti sui percorsi di duplice carriera per atleti, che sottolineano come prima istanza il riconoscimento giuridico dello *status* di "studente-atleta" (European Commission, 2012), quale primo decisivo passo verso la legittima approvazione di una categoria di studenti di talento che necessita di una particolare attenzione psico-educativa, soprattutto alla luce del fatto che in Europa, ancora oggi, non esiste sul piano politico, giuridico ed educativo una effettiva integrazione tra il sistema d'istruzione e quello sportivo (Bastianon, 2014). Questa problematica, ancor prima di suscitare un interesse di tipo operativo, rinvia innanzitutto alla necessità di creare quello di una reale condivisione di intenti, di come la formazione guarda lo sport e di come lo sport guarda la formazione (Cunti, 2010); si tratta, dunque, di promuovere un riconoscimento autentico della formazione dei talenti da entrambe le parti chiamate in causa.

L'integrazione di questi ambiti di formazione, come parte costitutiva e inscindibile di un percorso formativo ben articolato, interessa i vari contesti chiamati

in causa secondo un approccio di tipo sistemico; se in quello sportivo la formazione formale non passa come una cosa positiva, ma come un'attività che distoglie i giovani dalla concentrazione sulle attività, in quello formativo le attività sportive sono spesso considerate *minus* e tali da non consentire agli studenti/atleti di frequentare la scuola o l'università come si converrebbe. D'altronde, come sottolineato in alcuni contributi di ricerca (Simons *et al.*, 2007), frequenti sono i pregiudizi che docenti e discenti hanno nei confronti degli atleti che sono impegnati anche nei percorsi di formazione formale, i quali ripongono poca fiducia nelle loro capacità di amalgamare efficacemente le due carriere, contribuendo in maniera significativa a un abbandono degli studi e aumentando lo stigma sociale relativo al fatto che i talenti che portano avanti percorsi sportivi di alto livello – come anche artistici o musicali, per esempio – non siano poi in grado di formarsi adeguatamente anche in altri domini della conoscenza, come se all'aumentare del grado di abilità e conoscenze possedute su un versante corrisponda una certa diminuzione negli altri.

Per questi motivi, la Commissione Europea si è proprio interrogata su bisogni e opportunità di coloro che conciliano con sforzo l'attività sportiva di alto livello con lo studio e che, in alcuni casi, finiscono per prediligere la carriera sportiva a discapito di quella formativa, trovandosi nell'incapacità di conciliare il troppo tempo dedicato allo sport con il troppo poco da dedicare allo studio; ne deriva che, se alcuni decidono di dedicarsi in maniera quasi del tutto totalizzante alla carriera sportiva d'eccellenza, incrementando in maniera significativa il fenomeno del *drop-out* scolastico e universitario (Conzelmann & Nagel, 2003), altri propongono per il proseguimento del percorso formativo, abbandonando, di conseguenza, quello sportivo (Amara, Aquilina, Henry, 2004; Aquilina, 2013). Diventa necessario, dunque, affrontare la situazione secondo un approccio multi-prospettico, consapevoli del fatto che, come emerso da alcuni dati di ricerca, i fattori che determinano la coltivazione dei talenti in ambito sportivo si riferiscono sia a *fattori interni*, quali le risorse personali, l'autostima, la motivazione e il senso di autoefficacia, sia a *fattori esterni*, come il sostegno sociale ottenuto in ambito familiare, accademico e sportivo (Alfermann & Stambulova, 2007; Guidotti *et al.*, 2014; Lenténé & Perényi, 2015).

Da questa prospettiva, è quanto mai necessario l'approdo a una condivisione di intenti da parte dei sistemi sociali chiamati in causa – tra i quali la famiglia, la scuola, l'università e gli organi sportivi – così da rinnovare una visione degli atleti di talento piuttosto stigmatizzata; in tal senso, emerge che i programmi di doppia carriera necessitano, da una parte, di una cooperazione tra il mondo dell'istruzione e quello sportivo, nel senso di agire in vista del raggiungimento di un obiettivo comune – la formazione dell'atleta in quanto soggetto di talento – dall'altra di un coinvolgimento delle famiglie degli atleti su obiettivi e finalità di tali programmi. L'idea alla base di questa prospettiva è quella di considerare il soggetto secondo un approccio *lifespan*; in altre parole, il talento emerso in ambito sportivo non viene inteso come una capacità avulsa dagli altri ambiti dell'esistenza, piuttosto come un processo che si inserisce in quello integrale di sviluppo globale.

Da quanto detto sinora, si comprende appieno l'esigenza di stilare linee guida europee per orientare i Paesi membri verso una maggiore sensibilizzazione su questa tematica, in modo da attuare proprio quelle strategie di intervento congiunto in grado di creare i presupposti organizzativi utili a diffondere percorsi di doppia carriera per i talenti dello sport (European Commission, 2012). Per tali ragioni, le linee guida europee mettono in risalto, innanzitutto, il ruolo assunto dai diversi organi istituzionali nell'attivare efficaci programmi di doppia carriera e individuano le aree d'intervento sulle quali lavorare per raggiungere gli obiet-

tivi; in tal senso, allora, la Commissione Europea dichiara di impegnarsi a supportare la cooperazione tra gli enti chiamati in causa, sia attraverso il monitoraggio e la valutazione dei processi posti in essere sia mediante incentivi economici a favore di programmi di mobilità per atleti.

In definitiva, è attraverso un lavoro di rete che si intende dare la possibilità agli atleti di talento di combinare la carriera sportiva con lo studio/lavoro senza sforzi irragionevoli e in maniera flessibile, in modo tale da non compromettere gli obiettivi della carriera sportiva e di quella formativa; è in relazione a quanto detto che il concetto di doppia carriera in ambito sportivo si inserisce nel quadro più ampio di raggiungimento degli obiettivi della Strategia Europa 2020, come la prevenzione del *drop-out* scolastico e universitario, l'aumento del numero di laureati, l'innalzamento dei tassi di *employability* europei, nonché il sostegno e la valorizzazione dei talenti individuali, anche in ambito sportivo.

Riferimenti bibliografici

- Abbott, A., Button, C., Pepping, G.J., & Collins, D. (2005). Unnatural Selection: Talent Identification and Development in Sport. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 9, 1, 61-88.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alfermann, D., & Stambulova, N. (2007). Career Transitions and Career Termination. In G., Tenenbaum y, & R.C., Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology*. New York: Wiley.
- Amara, M., Aquilina, D., Henry, I. and PMP (2004). *Education of Young Sportspersons*. Brussels: European Commission.
- Aquilina, D. (2013). A Study of the Relationship between Elite Athletes' Educational Development and Sporting Performance. *The International Journal of the History of Sport*, 30, 4, 374-392.
- Baker, J., Cobley, S., Schorer, J., Wattie, N., *Routledge Handbook of Talent Identification and Development in Sport*. New York-London: Routledge.
- Baldacci, M. (2006). Personalizzazione o Individualizzazione? Erikson: Trento.
- Bastianon, S. (2014). Sport, istruzione e dual career programs nel diritto e nelle politiche dell'Unione europea. *Il diritto dell'Unione europea*, 19, 2, 351-395.
- Boscolo, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi*. Torino: UTET.
- Callahan, C.M., & Hertberg-Davis, H.L. (Eds.) (2012). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New York: Routledge.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Colangelo, N., Davis, G.A. (2002). *Handbook of Gifted Education*
- Colvin, G. (2008). *Talent is Overrated: What Really Separates World-Class Performers from Everybody Else*. New York: Portfolio-Penguin.
- Conzelmann, A., & Nagel, S. (2003). Professional Careers of German Olympic Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 38, 3, 259-280.
- Cornoldi, C., De Beni, R. (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C. (a cura di) (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (a cura di) (2010). *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dunn, R., De Bello, T., Brennan, P., Krimsky, J., & Murrain, P. (1981). Learning Style Researchers Define Differences Differently. *Educational Leadership*, 38, 372-375.

- Ehrman, M. & Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74, 311-326.
- Ericsson, K.A., Hoffman, R.R., Kozbelt, A., Williams, A.M. (2018). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100, 3, 363-406.
- European Commission (2012). Guidelines on Dual Careers of Athletes. Recommended Policy Actions in Support of Dual Careers in High-Performance Sport. Bruxelles: EC. http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf (consultato il 03.06.2018).
- Fabbri, L. Striano, M., Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Forcellino, A. (2005). *Michelangelo. Una vita inquieta*. Roma-Bari: Laterza.
- Gadamer, H.G. (1960). *Warheit und method*. Tübingen: J.C.B. Mohr (trad. it, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1983).
- Gagnè, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents. *Journal for the Education of Gifted*, 22, 109-136.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (trad. it., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1991).
- Guidotti, F., Lupo, C., Cortis, C., Di Balsasagre, A., & Capranica, L. (2014). Italian teachers' Perceptions Regarding Talented Atypical Students: A Preliminary Study. *Kinesiologia Slovenica*, 20, 3, 36-46.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Hesse, C. & Ostrom, E. (2009). *Understanding Knowledge as a Commons. From Theory to Practice*. Cambridge: The MIT Press (trad. it., *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*. Milano: Mondadori).
- Kaufman, S.B. (2013). *Ungifted: Intelligence Redefined*. New York: Basic Books.
- Keefe, J.W. (1979). *Student Learning Styles*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Kogan, N. (1971). *Educational Implications of Cognitive Styles*. In G.S. Lesser, *Psychology and Educational Practice*. Glenview: Scott & Foresman.
- Lenténé, A., & Perényi, S. (2015). Medals and Degrees: Factors Influencing Dual Career of Elite Student Athletes at the University of Debrecen. *Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 9, 1-2, 93-98.
- MacArthur, D.G., & North, K.N. (2005). Genes and Human Elite Athletic Performance. *Human Genetics*, 116, 5, 331-339.
- Mangione, G.R. (2013). *Istruzione adattiva. Modelli, tecniche e tecnologie*. Lecce: Pensa-Multimedia.
- Margiotta, U. (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando Editore.
- Margiotta, U. (2003). *La scuola dei talenti*. Roma: Armando Editore.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Mariani, L. (2000). *Portfolio. Materiali per documentare e valutare cosa s'impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli.
- Melchiori, R. (2017). Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XV, 2, 65-85.
- Melograni, P., Cochrane, L.G. (2007). *Wolfgang Amadeus Mozart: A Biography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Messik, S. (1984). The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice. *Educational Psychologist*, 19, 59-74.
- Morin, E. (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF (trad. it., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993).
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*. Princeton:

- Princeton University Press (trad. It., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino).
- Pfeiffer, S.I. (2007). *Handbook of Giftedness in Children*. New York: Springer.
- Pfeiffer, S.I. (2013). *Serving the Gifted. Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. New York: Routledge.
- Renati, R., Zanetti, M.A. (2012). L'universo poco conosciuto della plusdotazione. *Psicologia e scuola*, 23, 18-24.
- Renzulli, J.S. (1978). *What Makes Giftedness? Re-Examining a Definition*. Arlington: Phi Delta Kappa
- Segrè, E. (1997). *Personaggi e scoperte nella fisica contemporanea*. Milano: Edizioni Scientifiche e Tecniche Mondadori.
- Sen, A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. (trad. it. *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori).
- Simons, H.D., Bosworth, C., Fujita, S., Jensen, M. (2007). The Athlete Stigma in Higher Education. *College Student Journal*, 41, 2, 251-273.
- Sternberg, R.J. (2004). *Definitions and Conceptions of Giftedness*. Thousands Oak: Corwin Press.
- Subotnik, R.F., Olszewski Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science*, 12, 1, 3-54.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan
- Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through Coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 8, 1051-1060.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Myšlenie i re . Psicholodi eskie issledovanija* (trad. it. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari 1990).
- Winner, E. (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*, 55, 1, 159-169.
- Worrell, F.C. (2012). Assessment Practices and the Underrepresentation of Minority Students in Gifted and Talented Education. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 74-87.

