

Élite sport & employability: Theoretical frameworks, policies and educational perspectives

Sport d'élite ed employability: presupposti teorici, orientamenti politici e prospettive educative

Sergio Bellantonio^a, Domenico Tafuri^{b,1}

^a *Università degli Studi di Napoli Parthenope*, sergio.bellantonio@uniparthenope.it

^b *Università degli Studi di Napoli Parthenope*, domenico.tafuri@uniparthenope.it

Abstract

Increasing emphasis on the importance of adult education programs in European agenda has led to a focus on the employability of elite athletes too. In the field of sport studies, there has been little research into the relationship between elite sport and employability. This paper wants to reflect on the nature of sports and training paths today from an educational perspective and the possible implications for the development of best practices within this context of life and experience. A new approach on sport and education is necessary, based both on learning outcomes and evidence-based strategies which will lead to the best possible match between the needs of society and requirements of the job market, even in sport.

Keywords: elite sport; employability; dual career of athletes; adult education and learning.

Abstract

L'interesse crescente per l'importanza dei programmi di educazione degli adulti nell'agenda europea ha richiesto anche un'attenzione specifica all'employability degli atleti d'élite. All'interno degli sport studies ci sono ancora poche ricerche sulla relazione che viene a stabilirsi tra lo sport di alto livello e l'employability, per tal motivo, lo scopo di questo articolo è quello di riflettere sulla natura dei percorsi sportivi e di formazione oggi, attraverso un punto di vista educativo che sia a sostegno di possibili implicazioni per lo sviluppo di buone pratiche all'interno di tale contesto di vita e d'esperienza. È necessario un nuovo approccio allo sport e all'educazione, basato sia sui risultati dell'apprendimento sia su strategie d'intervento basate sull'evidenza, le quali possono condurre alla miglior articolazione possibile tra bisogni della società e richieste del mercato del lavoro, anche in ambito sportivo.

Parole chiave: sport d'élite; employability; dual career of athletes; educazione degli adulti e apprendimento.

¹ Il presente articolo è il frutto di un lavoro congiunto dei due autori da attribuire come segue: i paragrafi 1 e 3 sono stati scritti da Sergio Bellantonio; i paragrafi 2 e 4 sono stati scritti da Domenico Tafuri.

1. A partire dal Lifelong Learning: per una rinnovata prospettiva dell'educazione degli adulti

Un apprendimento permanente, diffuso e profondo è divenuto ormai una condizione formativa indispensabile della contemporaneità; in tal senso, il lifelong learning è da ritenere oggi come l'espressione di processi educativo-formativi che durano tutta la vita, avvengono in ogni contesto e influenzano la significatività dell'intera esistenza che è volta all'acquisizione di conoscenze e competenze funzionali al fronteggiamento della complessità del vivere quotidiano (Marescotti, 2012). Più che in passato, infatti, transitare in maniera adattiva da un contesto all'altro necessita proprio di una maggiore flessibilità del soggetto al fluire della propria esistenza, il che abbisogna, innanzitutto, dell'acquisizione di un bagaglio di conoscenze, abilità e competenze sempre più integrate.

Il lifelong learning può essere considerato come una forma di governance politica d'ispirazione pedagogica che si sviluppa in seno all'educazione degli adulti (Amstutz, 1999; Brookfield & Holst, 2011; Merriam & Caffarella, 1999), il cui intento è quello di mettere il soggetto nelle condizioni di *abitare* una temperie storica così carica di ambiguità (Cambi, 2006), oltrepassando le rigide demarcazioni tra l'educazione formale, non-formale e informale e promuovendo forme di realizzazione individuale e sociale a vantaggio di tutta la Comunità Europea. È proprio quest'ultima che individua in questa strategia la chiave di volta utile ad accrescere la competitività dei processi formativi e d'immissione nel mondo del lavoro, così come la professionalità dei soggetti coinvolti e la loro qualificazione lavorativa (EC, 2007a), il che sembra trovare una diretta applicazione negli orientamenti politici e nelle strategie d'intervento che sono a vantaggio della formazione continua in età adulta.

La centralità assunta dall'educazione degli adulti nelle politiche di lifelong learning sembra essere la diretta conseguenza di un transito da una filosofia dell'adulthood a una teoria dell'apprendimento in età adulta (Finger & Asún, 2000), la qual cosa se, da un lato, ha relegato in un angolo le classiche teorie critico-emancipative (Lindeman, 1926), con un evidente rallentamento della ricerca epistemologica in questo settore (Tramma, 2011), dall'altro, comunque, ha dato un decisivo impulso a prospettive teoriche intersistemiche in grado di apportare un contributo significativo alle criticità più diffuse (Rogers, 1998), con lo scopo di orientare le strategie d'intervento per produrre un reale cambiamento.

È soprattutto negli ultimi due decenni, infatti, che a una prospettiva retorica e moraleggiante del cambiamento come cifra distintiva dell'adulthood si fa spazio un'idea che lascia ampio spazio all'indiscussa centralità del soggetto (Biasin, 2011), la qual cosa non può che chiamare in causa quelle dimensioni applicative dei processi di conoscenza e significazione che necessitano di una ricerca sul campo suffragata da evidenze (Usher & Edwards, 2007). Il lifelong learning interpreta l'educazione degli adulti non solo in base a framework teorici (certamente indispensabili per orientare le pratiche educative), ma anche in relazione alla reale efficacia delle strategie adottate, ponendo particolare enfasi alle caratteristiche del soggetto che apprende; da questa prospettiva, gli sfondi concettuali di riferimento che sono posti alla base delle pratiche educative necessitano di essere tradotti in validi strumenti operativi capaci di assurgere le linee programmatiche a buone pratiche educative e che, alla luce della loro validità sul piano scientifico, posso essere trasferiti anche in altri contesti che presentano una certa rassomiglianza (MacKeracher, 2004).

L'educazione degli adulti, dunque, viene vista secondo le cifre distintive dell'apprendimento e della trasformazione in età adulta (Bellantonio, 2018a), le quali contribuiscono a ridefinire compiti e finalità della formazione in questa fase del ciclo di vita. Secondo quest'ottica, il fondamentale traguardo educativo-formativo al quale tendere

riguarda lo sviluppo di competenze utili al soggetto a essere attivo nella società della conoscenza; d'altronde, come sta accadendo nei contesti di formazione formale, si è proprio passati da uno sviluppo della conoscenza volto all'acquisizione dei contenuti a un altro incentrato, piuttosto, sulle competenze (Baldacci, 2010; Castoldi, 2011), laddove il *learning to learn* e il *learning to know* costituiscano quelle caratteristiche da porre alla base della formazione umana oggi (Delors, 1996).

In linea con quanto detto sinora, sia nel Trattato di Lisbona della European Commission del 2007 sia nelle successive indicazioni sull'educazione degli adulti dell'Unesco del 2009, il principale obiettivo del lifelong learning diventa proprio quello di contribuire alla crescita comunitaria attraverso una prospettiva dello sviluppo umano che includa l'innalzamento dei tassi di employability, lo sviluppo dell'entrepreneurship e della sustainability (Kurpas, 2007); in tal senso, sono da ritenere come fondamentali strategie sia lo scambio reciproco tra i vari Paesi sia la collaborazione e la mobilità tra i differenti sistemi educativi e formativi, in modo da condividere scopi formativi e strategie operative utili a sviluppare nel soggetto la capacità di apprendere ad apprendere per tutta la vita e in ogni contesto (Alberici, 2008; Castiglioni, 2011).

Per tal motivo, sembra non essere più perseguibile una formazione che pone particolare enfasi a determinate conoscenze e competenze, piuttosto che altre, alla luce del fatto che non è più ipotizzabile pensare di educare il soggetto immaginandolo come suddiviso nei differenti contesti nei quali si inserisce; piuttosto, può essere di una certa utilità considerarlo secondo un'ottica intersistemica (Bronfenbrenner, 1979/2002), il che necessita di porre particolare enfasi al dialogo che si stabilisce tra i diversi ambiti che sono chiamati direttamente in causa nel processo educativo-formativo del soggetto a tutto tondo, formali, non formali o informali che siano, anche sportivi.

Se in passato, dunque, lo sport d'élite veniva visto come un ambito che, per l'impegno e la dedizione richiesti, non era in grado di conferire al soggetto possibilità di formazione altre rispetto a quelle acquisite al suo interno, oggi viene inserito a pieno titolo nelle più diffuse linee programmatiche dell'educazione degli adulti e che si ispirano proprio ai principi del lifelong learning, con l'intento di sostenere l'employability degli ex atleti (o ancora tali) per uno sviluppo più integrato e armonico del soggetto, soprattutto in riferimento ai cambiamenti velocissimi del mercato del lavoro contemporaneo.

2. Sport d'élite e Lifelong Learning: un binomio possibile

A voler declinare gli orizzonti di significato del lifelong learning anche in ambito sportivo, ci si rende conto che sembra piuttosto anacronistico continuare a pensare che conoscenze e competenze maturate in questo contesto debbano ancora restare separate dagli altri setting di formazione formale – dalla scuola all'università – il che richiede di virare l'attenzione da un'idea di formazione parcellizzata e separata in compartimenti stagni a una olistica, integrata e a favore dello sviluppo del pensiero complesso (Morin, 1993).

Così, con il Trattato di Lisbona (EC, 2007b), viene proprio messo in primo piano l'impegno dell'Unione Europea nel promuovere, favorire e rafforzare le pratiche sportive nei vari Paesi della Comunità, tenendo debito conto degli aspetti formativi, etico-sociali e morali che non andrebbero mai trascurati allorché si parli di educazione (Garcia & Weatherill, 2012), anche attraverso lo sport; i più ampi obiettivi dell'agenda europea possono allora essere raggiunti anche attraverso un'idea di quest'ultimo che si allontana da logiche di mercificazione e spettacolarizzazione del gesto, in favore di un modello che recuperi,

piuttosto, i suoi valori umanistici quali la ludicità delle attività, la comunicazione tra Paesi e l'integrazione delle differenze, da intendere quali componenti educative a sostegno di una cittadinanza attiva e partecipativa. Del resto, lo sport può essere il portavoce di valori educativi propri delle relazioni internazionali, a patto però che tali componenti siano enfatizzate da quegli agenti educativi che, per l'appunto, hanno il dovere deontologico, etico-morale e sociale di promuoverli e sostenerli (Isidori, 2016). È proprio a partire da questi presupposti, quindi, che l'Unione Europea si propone di incrementare lo sport considerandolo come un *capitale umano*, vale a dire come un'attività formativa in grado di accrescere e consolidare competenze politiche, economiche, sociali ed educative, tanto del soggetto quanto delle collettività in cui egli vive e cresce (Darnell, 2010).

Per tali ragioni, la European Commission ha pensato di proporre delle strategie d'intervento che fossero a sostegno di un'integrazione tra la formazione formale e quella sportiva di alto livello attraverso i cosiddetti programmi di *Dual Career of Athletes* (EC, 2012), quale opportunità per gli atleti d'élite impegnanti in percorsi di formazione formale di integrare con successo questi due ambiti di vita, nell'ottica di un apprendimento che avviene per tutta la vita e in ogni contesto (Geranosova & Ronkainen, 2015). È stata data particolare rilevanza a quelle strategie che fossero funzionali allo sviluppo di processi adattivi degli atleti d'élite durante e dopo la loro carriera sportiva, il che ha chiamato direttamente in causa le variabili psico-educative dei soggetti coinvolti. Punto di partenza delle politiche di intervento è stato quello di ritenere l'educazione come un diritto umano; da questa prospettiva, l'atleta, in quanto soggetto che apporta un contributo significativo alla comunità attraverso la pratica sportiva, ha anch'egli il diritto di essere aiutato attraverso specifici programmi che siano a sostegno di un processo di apprendimento permanente, diffuso e profondo (Schweiger, 2014). È a partire da tali motivazioni che l'atleta deve essere aiutato a sviluppare carriere personali e professionali complementari e/o alternative a quelle sportive, come anche di inserirsi a pieno titolo all'interno delle frontiere più attuali dei programmi europei che riguardano l'educazione degli adulti.

Gli orientamenti della European Commission sui percorsi formativi di doppia carriera per atleti hanno previsto, innanzitutto, il riconoscimento giuridico dello *status* di studente/atleta, il che ha permesso di rivolgere una particolare attenzione a questa categoria di soggetti, dal momento che in Europa, fino a questo momento, non esisteva sul piano politico, giuridico ed educativo-formativo un'effettiva integrazione tra il sistema d'istruzione e quello sportivo (Bastianon, 2014). Le caratteristiche dell'atleta che, al contempo, è uno studente e un professionista dello sport che ambisce a completare e/o continuare il suo percorso sportivo e formativo, richiedono delle particolari declinazioni formative che operino in suo favore, in grado cioè di assisterlo durante l'intera progettazione del suo percorso di vita, sportivo e non (Bellantonio, 2018b); per tal motivo, le agenzie che intendono perseguire tale obiettivo, formative o sportive che siano, devono essere ben consapevoli di prestare particolare attenzione non solo al *cosa* dell'insegnamento ma anche al *come* questo viene pensato, organizzato e mediato, tanto sul versante didattico quanto su quello logistico e organizzativo.

A voler guardare a quanto accade in alcune altre realtà, come negli Stati Uniti per esempio, dove lo sport e la formazione formale si integrano con ottimi risultati – basti pensare all'elevato numero di atleti che compongono la popolazione studentesca (Shulman & Bowen, 2001), alla presa in considerazione dei curricula sportivi nei criteri d'accesso agli studi universitari e all'attenzione alle programmazioni scolastiche e universitarie nella pianificazione dei calendari sportivi (Bowen & Levin, 2003) – ci si rende conto che in Europa c'è ancora molta strada da fare per raggiungere quanto accade oltreoceano, già da

più di un ventennio (Guidotti & Capranica, 2013). Le ragioni di quanto è sinora accaduto in Europa riguardano le modalità attraverso cui la formazione formale impatta con lo sport e viceversa. Se da un lato, infatti, la formazione formale non viene spesso considerata come un valore in ambito sportivo, nel senso di essere ritenuta come un'attività che allontana i giovani dallo sport, dall'altro, quest'ultimo non ottiene il riconoscimento che dovrebbe meritare in quello formativo, visto che le attività sportive sono molto spesso considerate dai docenti di minore importanza rispetto a quelle che interessano una formazione di stampo più tradizionalista (Cunti, 2016).

In uno scenario di questo tipo è molto facile assistere o a un abbandono precoce delle carriere sportive per dare priorità alla formazione formale (Amara, Aquilina & Henry, 2004), oppure a uno scarso investimento nei percorsi formativi di tipo formalizzato da parte degli atleti per concentrarsi in maniera pressoché esclusiva alla carriera sportiva (Aries, McCarthy, Salovey & Banaji, 2004), acuendo ulteriormente anche la problematica della riconversione professionale del post-carriera (Park, Lavalée & Tod, 2012). Per lo studente-atleta, infatti, non è facile trovare un equilibrio tra sport e formazione, dal momento che la partecipazione a competizioni sportive di alto livello polarizza significativamente la sua attenzione. Pur tuttavia, non è da sottovalutare che alcuni contributi di ricerca (Ryan, 1989) hanno sottolineato il fatto che la partecipazione a uno sport d'élite può essere in grado di avere effetti positivi tanto sullo sviluppo della personalità quanto su quello della leadership, come anche sul senso di soddisfazione generale per il proprio percorso di formazione formale (se adeguatamente supportato e orientato), il che ci sembra essere un dato particolarmente significativo e a suffragio di quanto precedentemente detto.

La questione che riguarda il supporto educativo e lo sviluppo delle risorse personali in studenti-atleti rappresenta così il nocciolo della questione; non è da dimenticare, infatti, che molti di essi decidono di propendere per un percorso, piuttosto che l'altro, anche perché viene riposta scarsa fiducia nelle loro capacità di integrare efficacemente la carriera sportiva con quella scolastica o universitaria che sia (Diersen, 2005; Soltz, 1986), il che andrebbe ad alimentare il *drop-out* scolastico, universitario o sportivo a causa di una visione piuttosto stigmatizzata dell'essere atleta. Seppur la European Commission (2012) abbia iniziato a occuparsi dei bisogni formativi e delle criticità di quanti cercano di conciliare con sforzo lo sport d'élite con lo studio, nelle prime fasi di implementazione delle attività si sono riscontrate notevoli discordanze, sia operative sia procedurali; in tal senso, se alcuni Paesi hanno preferito avere un controllo diretto e centralizzato dei percorsi di doppia carriera, altri hanno lasciato all'autonomia individuale la conciliazione dello studio con lo sport, correndo il rischio che il soggetto si trovi a essere investito da una sorta di *burn-out* organizzativo (Guidotti & Capranica, 2013).

Indipendentemente dalle politiche adottate nei differenti Paesi della Comunità Europea, l'idea di fondo è, comunque, quella di intendere il soggetto secondo una prospettiva olistica (Platts & Smith, 2009), nel senso che la carriera sportiva non è più da ritenere come una traiettoria esistenziale separata dagli altri contesti di vita e d'esperienza, bensì come un percorso di vita che si inserisce in quello più ampio di sviluppo integrale e armonico del Sé, dalla formazione al lavoro. Così, alla moltitudine di processi di crescita e sviluppo che già caratterizzano l'adultità oggi si aggiungono anche quelli che accadono in ambito sportivo, dove i soggetti cambiano inevitabilmente aspetti salienti che sono alla base del proprio essere nel mondo (Elder, 1985).

Cosa accade, allora, quando alla traiettoria sportiva di molti atleti d'élite si accosti anche quella che interessa lo sviluppo di una carriera lavorativa complementare o alternativa,

dunque di transito verso forme dell'adulità più piene e integrate alle altre sfere del vivere sociale?

Si tratta di aiutare il soggetto a sviluppare un set di competenze del lavoratore *employable* e che siano in grado di conferirgli la possibilità di inserirsi con successo nel mercato del lavoro (Kluytmans & Ott, 1999); tra di queste, il *know-how*, il *learning on the job*, la *job mobility*, la conoscenza dello sfondo lavorativo attuale e il monitoraggio personale della propria carriera costituiscono certamente delle componenti alla base dell'*employability*, ma non solo. Quest'ultima, infatti, necessita di essere considerata secondo un'ottica multiprospettica, vale a dire a partire da un modello interpretativo che sia comprensivo di numerosi altri aspetti oltre a quelli sopra citati (McArdle, Waters, Briscoe & Hall, 2007). Si tratta, dunque, di ritenere l'*employability* come un costrutto multidimensionale, multifattoriale e disposizionale dal forte impatto psico-educativo e sociale (Fugate & Kinicki, 2010), la qual cosa richiede una declinazione specifica a seconda della categoria dei soggetti interessati. In altre parole, le caratteristiche molto articolate del costrutto ci consentono di pensare a una sua ulteriore coniugazione anche in ambito sportivo, laddove le strategie d'intervento qui menzionate rappresentino delle chance educative affinché il soggetto possa costruire immagini alternative di sé, anche sul versante lavorativo.

3. Sport d'élite ed employability: criticità emergenti e prospettive d'intervento

Come ben noto, il concetto di *employability* nasce in relazione ai cambiamenti più recenti del mercato del lavoro, al progressivo mutamento delle forme contrattuali e alla crescente discontinuità e frammentazione delle carriere lavorative; queste ultime, infatti, sono radicalmente diverse rispetto al passato, anche alla luce di un loro ulteriore aggravamento da ricondurre, in prima battuta, al fenomeno della precarietà, il quale ha radicalmente stravolto le dinamiche interne alla domanda-offerta di lavoro così come erano state concepite fino a circa un ventennio fa (Kluytmans & Ott, 1999). In questo scenario, l'*employability* rappresenta il nuovo set di competenze del lavoratore, il quale ha la chance di fronteggiare la mutevolezza del mercato del lavoro odierno proprio a partire dallo sviluppo educativo delle sue stesse capacità e risorse personali.

Come è possibile rilevare in letteratura (Forrier & Sels, 2003), due sono le grandi prospettive circa la natura dell'*employability*: una che favorisce in maniera più stringente le *hard e job-related skills* e un'altra che, invece, propende in misura maggiore per lo sviluppo di cosiddette *soft skills*. Sebbene queste due prospettive siano complementari, i lavoratori hanno identificato soprattutto nella mancanza di queste ultime la principale causa di un ridotto sviluppo del costrutto di occupabilità (Berntson, 2008). Da questa prospettiva, infatti, per contrastare i repentini sviluppi, i soggetti avvertono proprio il bisogno di sviluppare un ventaglio di competenze di questo tipo, in modo da gestire con più consapevolezza la crisi legata al cambiamento, abilità questa che, articolandosi a una certa disponibilità di adattamento soggettivo, sembra essere di fondamentale importanza sia per il successo personale sia per quello di carriera (Plamondon, Donovan, Pulakos & Arad, 2000). L'*employability*, dunque, simbolizza le caratteristiche individuali e sociali atte a stemperare le criticità legate al continuo mutamento in ambito lavorativo, nonché alle più preoccupanti derive del mercato del lavoro. Per tal motivo, molte sono le definizioni di *employability* che è possibile ritrovare in letteratura, alcune orientate verso il matching tra le competenze del soggetto e la sua collocazione lavorativa (Kanter, 1989), altre verso il counseling vocazionale per categorie speciali (Bricout & Bentley, 2000), altre ancora che

la intendono, invece, come un costrutto multidimensionale e multifattoriale molto articolato (Fugate & Kinicki, 2010). È proprio a partire da quest'ultima prospettiva che il concetto di employability può essere declinato anche all'interno del contesto sportivo.

Alle criticità che già interessano l'employability su vasta scala, è possibile pensare che questa assuma dei tratti potenzialmente più critici in tutti quei soggetti che, dedicandosi in maniera pressoché esclusiva a carriere sportive di alto livello, non sono poi in grado di sviluppare parallelamente quel set di competenze utili a sostenere il proprio costrutto di occupabilità. A voler meglio approfondire il concetto di employability in ambito sportivo, non è da dimenticare che questo va collocato all'interno di una duplice prospettiva. Una è da ricondurre alle caratteristiche dell'occupabilità che si presentano durante lo svolgimento della carriera sportiva stessa e un'altra che, invece, riguarda più da vicino il processo di transizione verso il mondo del lavoro vero e proprio (Conzelmann & Nagel, 2003). Sul primo versante, ci si riferisce a instabilità contrattuali piuttosto diffuse in ambito sportivo (molto spesso addirittura del tutto assenti), alla difficoltà a trovare un lavoro sostenibile e compatibile con la carriera sportiva, alla complessità a ricercare impieghi alternativi a seguito di infortuni, ai problemi che incontrano le atlete femmine nel continuare la loro carriera dopo una gravidanza (Park et al., 2012), mentre sul secondo, invece, l'attenzione si sposta alla mancanza e/o insufficienza di adeguati programmi di supporto per atleti che siano in grado di sostenere la riconversione professionale al termine del percorso sportivo (Bastianon, 2014).

Secondo alcuni contributi di ricerca (Amara et al., 2004), comunque, una delle cause più diffuse di un ridotto sviluppo dell'employability degli atleti d'élite è proprio lo scarso sostegno sociale e politico in loro favore, la qual cosa sembra avere un'influenza piuttosto significativa sul mancato sviluppo di quelle abilità e competenze richieste dal mondo del lavoro oggi. Tutto ciò è da ricondurre all'insufficienza di adeguati titoli formativi e professionalizzanti, così come all'inadeguatezza che essi dimostrano di avere rispetto a esperienze altre rispetto a quelle maturate in ambito sportivo. In relazione a quanto detto, si può ben comprendere la necessità di proporre linee guida europee (EC, 2012) per sensibilizzare i Paesi membri ai percorsi di doppia carriera per atleti; per tal motivo, nei documenti programmatici si è proprio sottolineata l'urgenza di implementare un lavoro di rete che fosse in grado di fornire agli studenti/atleti quegli strumenti utili a integrare con successo la carriera sportiva con lo studio/lavoro senza sforzi irragionevoli e in maniera flessibile, con l'intento di non compromettere gli obiettivi sportivi e quelli formativi. La *Dual Career of Athletes* si inserisce, allora, nel più ampio quadro del raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite anche in tema di employability, la quale presta particolare attenzione proprio alla tematica dello sviluppo sostenibile per le generazioni a venire attraverso la prevenzione dell'abbandono scolastico, universitario e sportivo, l'aumento del numero di laureati e l'innalzamento dei tassi europei di occupabilità.

Se la transizione dai contesti di formazione formale al mondo del lavoro viene descritta dalla letteratura come un momento tendenzialmente complesso che genera ansie e preoccupazioni piuttosto diffuse per quanto riguarda l'immissione nel mondo del lavoro (Kenny & Sirin, 2006; Koen, Klehe & Van Vianen, 2012; Murphy, Blustein, Bohlig & Platt, 2010), è lecito pensare che la situazione si acuisca ulteriormente nel caso degli studenti-atleti, dove si potrebbe ipotizzare che tale esperienza si presenti come potenzialmente più critica rispetto ai colleghi non-sportivi. Per tali ragioni, una prospettiva interessante ci sembra essere quella che enfatizza la posizione assunta dalle proprie aspettative di vita; in tal senso, alcuni contributi di ricerca (Kammeyer-Mueller &

Wanberg, 2003) ci suggeriscono che lo sviluppo di aspettative di vita adeguate alla propria formazione sembra essere un fattore di una certa rilevanza per una transizione adattiva dell'atleta al mondo del lavoro. In virtù di ciò, un recente studio della European Commission (EC, 2017) ha cercato proprio di individuare le competenze chiave del costrutto di employability in ambito sportivo, con lo scopo di migliorare gli orizzonti politici e le strategie d'intervento già messi in atto in tema di formazione continua e di sviluppo dell'employability da parte degli atleti d'élite. A partire da un'analisi molto accurata di pratiche e strategie messe in atto in Europa, lo studio ha proposto una possibile teoria trasversale dell'employability in ambito sportivo che vede come elementi chiave, tra gli altri proposti, lo sviluppo di progetti di vita centrati sul soggetto, la sperimentazione di esperienze lavorative durante la carriera sportiva e la promozione di attività di orientamento al lavoro. Tutto ciò sembra essere di fondamentale importanza proprio per tradurre le strategie d'intervento già poste in essere in buone pratiche educative di tipo evidence-based e che, a seguito del loro riscontro sul versante scientifico, posso essere in grado di orientare le future linee guida europee in merito al costrutto di employability degli atleti d'élite. Le componenti richiamate qui brevemente ci sembrano essere in linea con una prospettiva pedagogica che vede nello sviluppo delle capacità di scelta autonoma e consapevole il fulcro del processo educativo anche in ambito sportivo, il che, ancora una volta, ci fa pensare che il tema della promozione delle risorse personali rappresenti uno dei principali obiettivi educativi a cui tendere anche in tema di sviluppo dell'employability.

4. Conclusioni: l'orientamento come chiave di lettura dell'employability

Alla luce di quanto precedentemente detto, si presenta la necessità di andare oltre lo sviluppo di soft skills durante la transizione dell'atleta d'élite al mondo del lavoro quanto, piuttosto, di alimentare il suo costrutto di employability durante l'intero arco del percorso sportivo. La sfida pedagogica, allora, è quella di avviare una riforma del pensiero circa il contributo che la formazione può apportare allo stato di benessere dell'atleta d'élite nella sua interezza. Il punto fondamentale dal quale partire si riferisce al fatto che l'employability riguarda, innanzitutto, il costrutto d'identità e i suoi momenti di transizione.

Se, sul versante formativo, il soggetto si trova a fronteggiare le crisi che derivano dal grosso sforzo d'integrazione tra sport e formazione e se, su quello lavorativo, egli deve far fronte alle criticità relative all'acquisizione di una *professionalità altra* da quella sperimentata in ambito sportivo, allora l'armonica integrazione tra sport, formazione e lavoro è da ricondurre, ancora una volta, alla tematica squisitamente pedagogica dell'orientamento alle scelte per la costruzione del progetto di vita. Nello specifico, la costruzione del progetto di vita per atleti impegnati anche in contesti di formazione formale, come anche per quelli che si trovano a dover transitare dalla carriera sportiva a quella lavorativa, è da inserire in un'ottica più ampia di tipo *lifespan*; la logica da sovvertire, allora, interessa il passaggio da un punto di vista interventista, nel senso di agire al presentarsi della criticità, a uno educativo, nel senso di intervenire proattivamente attraverso la costruzione di un'identità flessibile e armonica che ben si adatta al fluire magmatico delle esistenze contemporanee, incluse evidentemente anche quelle degli atleti.

D'altronde, l'apprendimento è da intendere quale processo critico-riflessivo attraverso cui il soggetto è in grado anche di reinterpretare gli eventi passati, di guidare il presente e di orientare l'azione futura (Mezirow & Taylor, 2009); è a partire da questa prospettiva, infatti, che il soggetto è in grado di acquisire una maggiore consapevolezza nel rimettersi in gioco, nel cambiare il proprio punto di vista sul mondo e nell'aprirsi a stimoli ambientali,

in ottica emancipativa, accogliendo una più consapevole assunzione del rischio e provando a vivere una vita più piena. Sul versante identitario che, ovviamente, è comprensivo anche della consapevolezza che il soggetto ha di apprendere e di continuare a farlo per tutta la propria esistenza, tanto più si consoliderà questa identità d'apprendimento (volta al cambiamento) tanto più egli sarà in grado di vivere la propria vita in maniera critica e creativa, la qual cosa prelude a un cambiamento non come mero adattamento e gestione dei nuovi eventi di vita, bensì come vera e propria trasformazione che interessa in profondità la propria esistenza, dunque, la propria identità.

Orientare all'employability in ambito sportivo vuol dire realizzare un progetto di vita che sia in linea con i bisogni evolutivi dell'individuo e della società tutta, laddove quel valore individuale di *superarsi* in senso sportivo significhi anche concorrere in maniera attiva a uno sviluppo neoumanista della comunità tutta, chiamando in causa gli aspetti educativi, etici e culturali dello sport, in quanto atleti, ed economici e politici della società tutta, in quanto cittadini (Turrò Ortega, 2013).

Da questa prospettiva, se le variabili che concorrono in maniera decisiva a un'adeguata employability sono da ricondurre sia a una *sfera intrapersonale*, che interessa il costruito d'identità e la percezione di sé in senso molto ampio, sia a una *sfera contestuale*, vale a dire di una gestione competente che sia in grado di amalgamare i differenti contesti di vita e di esperienza, tra i quali lo sport assume una posizione di primissimo piano, allora diventa necessario che il soggetto sia sollecitato a pensarsi in tutta la sua complessità e articolazione intersistemica. Sul versante educativo, si tratta di mettere al centro del processo di formazione in ambito sportivo la consapevolezza delle scelte e la capacità di poterle agentivamente compiere, motivo questo che ci spinge a pensare che l'educazione, in senso orientativo, sia il più valido aiuto per accompagnare il soggetto verso la conquista dell'autonomia e della differenziazione del Sé, da intendere quali processi capaci di alimentare la continua definizione e ri-definizione della propria identità che, ci sembra evidente, muta al cospetto del fluire delle esperienze e all'affiorare di nuovi bisogni e desideri.

L'istanza educativa in ambito sportivo, dunque, è quella di un orientamento che trascenda le differenti età del ciclo di vita e gli specifici contesti di esperienza, alla luce del fatto che le odierne traiettorie esistenziali richiedono un sostegno educativo sempre più articolato e integrato in ogni ambito della vita, nello sport così come in tutti gli altri contesti di formazione, laddove orientare non significhi solamente sostenere il soggetto nei momenti più critici, bensì equipaggiarlo di quegli strumenti utili a costruire proattivamente e riflessivamente la propria identità. Si comprende bene che, a questo punto, la questione non deve interessare lo specifico momento della transizione, nel momento in cui ci si domanda *cosa si sia* quando si smetta di essere un atleta e *quali competenze si siano maturate* nel tempo, oltre a quelle sportive, ma riguarda l'intero percorso di crescita del soggetto; in tal senso, se l'individuo è in qualche modo *educato* a essere un atleta ma anche tanto altro, senza che una dimensione dell'esistenza prevalga prepotentemente sull'altra, allora le transizioni esistenziali in ambito sportivo possono diventare momenti formidabili di sperimentazione del Sé.

In definitiva, la prospettiva alla quale tendere è quella di un *orientamento alla formazione* e di una *formazione all'orientamento* per attuare efficaci programmi di sviluppo del costruito di employability, la qual cosa necessita di un radicale mutamento dell'approccio che storicamente ha contrassegnato il binomio sport e formazione in Italia, ma non solo. Nella prospettiva del lifelong learning, dunque, le ostilità ancora profondamente radicate nei confronti di un'armonica integrazione tra sport e formazione necessitano di un radicale

processo di cambiamento delle funzioni e dei rapporti che intercorrono tra i sistemi formativi formalizzati e quelli sportivi, in direzione sistemica, in cui l'orientamento rappresenti una qualità della formazione da mettere in primo piano per la costruzione del Sé attraverso le tante sfaccettature identitarie che compongono la soggettività.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Amara, M., Aquilina, D., & Henry, I. (2004). *Education of young sportspersons. Final report*. Brussels: Directorate-General Education and Culture. http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/04/pmp-study-dual-career_en.pdf (ver. 15.07.2019).
- Amstutz, D.D. (1999). Adult learning: Moving toward more inclusive theories and practices. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 82, 19–32.
- Aries, E., McCarthy, D., Salovey, P., & Banaji, M.R. (2004). A Comparison of athletes and non-athletes at highly selective colleges: Academic performance and personal development. *Research in Higher Education*, 45(6), 577–602.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Bastianon, S. (ed.). (2014). *L'Europa e lo sport. Profili giuridici, economici e sociali*. Torino: Giappichelli.
- Bellantonio, S. (2018a). Apprendimento e trasformazione in età adulta. Le transizioni identitarie secondo la prospettiva pedagogica. *Educational Reflective Practices*, 2, 66–78.
- Bellantonio, S. (2018b). *La vita dopo lo sport. Orientare le transizioni identitarie*. Milano: FrancoAngeli.
- Berntson, E. (2008). *Employability perceptions: Nature, determinants, and implications for health and well-being*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Biasin, C. (2011). Orientamenti teorici nell'educazione degli adulti: uno sguardo critico. *Studium Educationis*, 12, 59–74.
- Bowen, W.G., & Levin, S.A. (2003). *Reclaiming the game: College sports and educational values*. Princeton: Princeton University Press.
- Bricout, J.C., & Bentley, K.J. (2000). Disability status and perceptions of employability by employers. *Social Work Research*, 24(2), 87–95.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Original work published 1979).
- Brookfield, S.D., & Holst, J.D. (2011). *Radicalizing learning: Adult education for a just world*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Castiglioni, M. (ed.). (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.

- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Conzelmann, A., & Nagel, S. (2003). Professional careers of german olympic athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 38(3), 259–280.
- Cunti, A. (2016). Orientamento e sport: Articolazioni pedagogiche. *Formazione e Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 16(3), 111–121.
- Darnell, S.C. (2010). Power, politics and sport for development and peace: investigating the utility of sport for international development. *Sociology of Sport Journal*, 27(1), 54–75.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (ver. 15.07.2019).
- Diersen, B.A. (2005). *Student-athlete or athlete-student. A research paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the master of science degree in education*. Menomonie: The Graduate School University of Wisconsin-Stout. <https://pdfs.semanticscholar.org/bf35/0d5669525b64b08811c20569f6ff06e7d37a.pdf> (ver. 15.07.2019).
- EC. European Commission (2007a). *Educazione degli adulti: Non è mai troppo tardi per apprendere*. Bruxelles. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614&from=EN> (ver. 15.07.2019).
- EC. European Commission (2007b). *The Lisbon Treaty. The readable version*. Bruxelles: Foundation for EU Democracy. <http://en.euabc.com/upload/books/lisbon-treaty-3edition.pdf> (ver. 15.07.2019).
- EC. European Commission (2012). *EU Guidelines on dual careers of athletes. recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport*. Bruxelles: Foundation for EU Democracy http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf (ver. 15.07.2019).
- EC. European Commission (2017). *Study on the contribution of sport to the employability of young people in the context of the Europe 2020 Strategy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e189cc96-b543-11e7-837e-01aa75ed71a1> (ver. 15.07.2019).
- Elder, G. (1985). *Life course dynamics*. Ithaca: Cornell University Press.
- Finger, M., & Asún, J.M. (2000). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. London & New York: Zed Books.
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 102–124.
- Fugate, M., & Kinicki, A.J. (2010). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503–527.

- Garcia, B., & Weatherill, S. (2012). Engaging with the EU in order to minimize its impact: Sport and the negotiation of the Treaty of Lisbon. *Journal of European Public Policy*, 19(2), 238–256.
- Geranosova, K., & Ronkainen, N. (2015). The experience of dual career through Slovak athletes' eyes. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 66(1), 53–64.
- Guidotti, F., Capranica, L. (2013). Le motivazioni verso sport, istruzione e carriera sportiva degli studenti-atleti italiani. In A.M. Pioletti & N. Porro (eds.), *Lo sport degli europei. Cittadinanza, attività, motivazioni* (pp. 103-119). Milano: FrancoAngeli.
- Isidori, E. (2016). *Pedagogia, sport e relazioni internazionali. Dall'analisi del contesto alla metodologia di sviluppo*. Roma: Quaepeg.
- Kammeyer-Mueller, J.D., & Wanberg, C.R. (2003). Unwrapping the organizational entry process: Disentangling multiple antecedents and their pathways to adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 779–794.
- Kanter, R.M. (1989). The new managerial work. *Harvard Business Review*, 67(6), 85–92.
- Kenny, M.E., & Sirin, S.R. (2006). Parental attachment, self-worth, and depressive symptoms among emerging adults. *Journal of Counseling and Development*, 84(1), 61–71.
- Kluytmans, F., & Ott, M. (1999). Management of employability in the Netherlands. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), 261–272.
- Koen, J., Klehe, U.C., & Van Vianen, A.E.M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395–408.
- Kurpas, S. (2007). *The Treaty of Lisbon, Implementing the Institutional Innovations*. Bruxelles: Center for European Policy Studies.
- Lindeman, E.C. (1926). *The meaning of adult education*. New York, NY: New Republic.
- MacKeracher, D. (2004). *Making sense of adult learning*. Toronto, ON: Toronto University Press.
- Marescotti, E. (2012). *Educazione degli Adulti. Identità e sfide*. Milano: Unicopli.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J.P., & Hall, D.T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 247–264.
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J., & Taylor, E.W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer (Original work published 1991).
- Murphy, K.A., Blustein, D.L., Bohlig, A.J., & Platt, M.G. (2010). The college-to-career transition: An exploration of emerging adulthood. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 174–181.

- Park, S., Lavalley, D. & Tod, D. (2012). Athletes' career transition out of sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 22–53.
- Plamondon, K.E., Donovan, M.A., Pulakos, E.D., & Arad, S. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612–624.
- Platts, C., & Smith, A. (2009). The education, rights and welfare of young people in professional football in England: Some implications of the white paper on sport. *International Journal of Sport Policy*, 1(3), 323–339.
- Rogers, A. (1998). *Teaching adults*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Ryan, F.J. (1989). Participation in intercollegiate athletics: Affective outcomes. *Journal of College Student Development*, 30(2), 122–128.
- Schweiger, G. (2014). What does a professional athlete deserve? *Prolegomena*, 13(1), 5–20.
- Shulman, J.L., & Bowen, W.G. (2001). *The game of life: College sports and educational values*. Princeton: Princeton University Press.
- Soltz, D.F. (1986). Athletics and academic achievement: What is the relationship? *National Association of Secondary School Principals (NAASP) Bulletin*, 70(492), 22–24.
- Tramma, S. (2011). L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento dell'età adulta. In M. Castiglioni (ed.), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso* (pp. 109-120). Milano: Unicopli.
- Turrò Ortega, G. (2013). *El valor de superarse. Deporte y humanismo*. Editorial Proteus: Barcelona.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Institute for Lifelong Learning (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: Unesco.
- Usher, R., & Edwards, R. (2007). *Lifelong learning: Signs, discourses, practices*. Dordrecht: Springer.