
SCAFFALE APERTO

PEDAGOGIA

Jacques Ulmann

NEL MITO DI OLIMPIA

*Ginnastica, educazione fisica e sport
dall'antichità ad oggi*

A cura di
Gabriella Aleandri



**ARMANDO
EDITORE**

Sommario

Introduzione di GABRIELLA ALEANDRI	9
Prefazione	21
LIBRO PRIMO: LA GINNASTICA NELL'ANTICHITÀ GRECO-ROMANA	25
<i>Capitolo primo: La ginnastica da Omero a Platone</i>	27
L'esercizio fisico degli eroi omerici	27
SCHEDA 1: EDUCAZIONE FISICA E SPORT NELLA PREISTORIA	28
di Gabriella Aleandri	
SCHEDA 2: LA GIOSTRA CON I TORI, EDUCAZIONE FISICA E SPORT A CRETA	30
di Gabriella Aleandri	
SCHEDA 3: EDUCAZIONE FISICA E SPORT NELL'ANTICO EGITTO	32
di Gabriella Aleandri	
SCHEDA 4: L'ARETÉ NELL'EDUCAZIONE FISICA E NELLO SPORT	
DELL'ANTICA GRECIA	34
di Gabriella Aleandri	
L'esercizio fisico a Sparta	36
SCHEDA 5: LE ORIGINI DELL'EDUCAZIONE FISICA	
E DELLA MEDICINA DELLO SPORT	37
di Gabriella Aleandri	
SCHEDA 6: LE OLIMPIADI	38
di Gabriella Aleandri	
Uso del bagno presso i Greci	41
L'esercizio fisico nel <i>Corpus Hippocraticum</i>	42
La ginnastica ad Atene nel V sec. a.C.	47
Teoria della <i>kalokagathia</i>	48
<i>Capitolo secondo: Platone</i>	59
Disprezzo dei sofisti per l'educazione corporea	59
La ginnastica secondo Platone: militare, atletica e medica	60
La ginnastica nella <i>Repubblica</i> e nel <i>Timeo</i>	61
La ginnastica nella <i>paideia</i>	69
<i>Capitolo terzo: Separazione e sviluppo delle varie ginnastiche</i>	75
Democratizzazione dell'agonistica	76

L'atletismo professionale	78
SCHEDA 1: EDUCAZIONE FISICA E SPORT IN FILOSTRATO	79
di Gabriella Aleandri	
Galeno e l'esercizio fisico	81
SCHEDA 2: GLI STUDI DI ANATOMIA E DI FISILOGIA DI ERASISTRATO	83
di Gabriella Aleandri	
SCHEDA 3: I CONCETTI DI SALUTE E DI MALATTIA DALL'ANTICHITÀ AD OGGI	88
di Gabriella Aleandri	
SCHEDA 4: IL GIOCO DELLA PALLA PICCOLA	91
di Gabriella Aleandri	
Galeno nella storia della ginnastica	93
LIBRO SECONDO: GLI ESERCIZI FISICI DALLA FINE DELL'ANTICHITÀ ALLA METÀ DEL XV SECOLO	99
Capitolo primo: L'abolizione progressiva della ginnastica antica	101
Ginnastica medica e atletismo professionale a Roma	101
SCHEDA 1: I LUDI ROMANI	103
di Gabriella Aleandri	
Stoicismo e ginnastica	108
Capitolo secondo: Ginnastica e giochi dall'avvento del cristianesimo alla fine del Medioevo	113
Cristianesimo ed esercizi fisici	113
I giochi del Medioevo	115
SCHEDA 1: LO SPIRITO SPORTIVO NELL'ITALIA E NEL RESTO DELL'EUROPA MEDIEVALE	117
di Gabriella Aleandri	
LIBRO TERZO: LA GINNASTICA DAL RINASCIMENTO AL XVIII SECOLO	127
PARTE PRIMA: LA GINNASTICA MEDICA	129
Capitolo primo: Restaurazione del galenismo	131
Il <i>De arte gymnastica</i> di G. Mercuriale	131
Influenza del <i>De arte gymnastica</i>	138
Capitolo secondo: Deterioramento progressivo del galenismo	145
Il <i>De sanitae tuenda</i> di Marsilio Cagnati	146
Cardano, Du Chesne, Andry e Borelli	147
Capitolo terzo: La nuova ginnastica medica	153
La ginnastica igienica e terapeutica di Fuller, Andry e Cl. J. Tissot	153
Cheyne, S.A. Tissot e Ballexserd	160

PARTE SECONDA: <i>LA GINNASTICA EDUCATIVA</i>	169
Capitolo primo: Preludi all'educazione fisica	171
Umanesimo e Rinascimento	171
Il rinnovamento pedagogico fuori dall'Italia	173
L'esercizio fisico nei collegi dei Gesuiti	175
L'esercizio fisico nei paesi protestanti	176
L'idea di educazione fisica	178
Capitolo secondo: Gli scopi della educazione fisica in relazione alle correnti filosofiche dei secoli XVI, XVII e XVIII	189
I nuovi ideali del Rinascimento e il rapporto tra educazione religiosa, educazione fisica e filosofica	189
Educazione fisica e razionalismo	191
Educazione fisica e empirismo	193
Educazione fisica e filosofie della natura: Rabelais e Montaigne	197
Educazione fisica e filosofia della natura: Rousseau, Guts Muths, Pestalozzi	203
Capitolo terzo: Teoria dell'educazione fisica nel secolo XVIII	235
Scarsa efficacia del materialismo: Helvétius	235
L'aspetto fisico dell'educazione nel piano di studi dell'abate Coyer	237
La ginnastica medica ed educativa nel pensiero e nell'attività di G. Verdier	239
Capitolo quarto: Primi esercizi e prime ginnastiche	249
Educazione fisica e scienza	249
Dalla sistematica di Coyer alla sistematica di Verdier	251
Da Basedow a Villaume e da Guts Muths a Vieth	253
La sistematica di Pestalozzi	257
LIBRO QUARTO: IL XIX SECOLO: LE TEORIE DELL'EDUCAZIONE FISICA E LO SPORT	265
Capitolo primo: Il Turnen	267
Kant e l'educazione fisica	267
Fichte e l'educazione fisica	270
Jahn e il Turnen	272
Capitolo secondo: L'educazione fisica	277
La ginnastica, formazione del corpo e preparazione alla vita	277
P. H. Clais	278
F. Amoros	279
A. Spies	283
Il sistema di Ling, o la ginnastica come ricerca dell'unità	285
Capitolo terzo: Le ginnastiche positive	291
La ginnastica della "scuola" di Ling	292
Le basi scientifiche della ginnastica di Demeny	294

<i>Capitolo quarto: Lo sport</i>	301
Le origini dello sport	302
T. Arnold	304
Essenza dello sport	306
Lo sport come progresso	309
Lo sport britannico	312
Sport e ginnastica	313
 <i>LIBRO QUINTO: I NUOVI SISTEMI E LE PIÙ IMPORTANTI TENDENZE DEL XX SECOLO</i>	 321
<i>Capitolo primo: Educazione fisica e preparazione alla vita.</i>	
Lo scoutismo	323
Baden-Powell e la ricerca di un ideale per la gioventù	323
Il metodo educativo di Baden-Powell	324
Educazione fisica e educazione del carattere	326
<i>Capitolo secondo: Educazione fisica e natura: l'hebertismo</i>	329
La ricerca del "perfezionamento" fisico	329
La teoria del "movimento naturale"	330
Il metodo naturale	332
<i>Capitolo terzo: La ginnastica e la vita</i>	337
Ginnastica ritmica secondo Bode	337
La ginnastica dell'espressione	339
<i>Capitolo quarto: Motivi conclusivi: opposizioni e ravvicinamenti</i>	343
Culturismo e naturismo	344
La scuola austriaca	345
C. Diem	346
<i>Capitolo quinto: Educazione fisica e scienze umane</i>	351
Conclusione	359
 APPENDICI	 367
Cenni storici sulla "ginnastica" e sull'"educazione fisica" in Italia dal XIX alla metà del XX secolo	369
di MICHELE DI DONATO	
Educazione fisica e sport nel sistema scolastico e universitario in Italia dal 1960 ad oggi	391
di GABRIELLA ALEANDRI	
Indice dei nomi	431
Bibliografia	437

Introduzione

GABRIELLA ALEANDRI

Nella cultura occidentale, il movimento ha costituito una radice di differenziazione rispetto a quella orientale e la visione del mondo in movimento, e del movimento del mondo, trova il suo fondamento epistemologico e la sua origine nel pensiero filosofico dell'antica Grecia¹.

Nella Grecia dell'età arcaica e classica l'agonismo assurge ad uno dei tratti più caratteristici dell'uomo greco, del nobile guerriero o dell'atleta, la cui prestazione fisica è anche piena espressione delle virtù morali in una commistione di fisicità/spiritualità, sacralità e religiosità. La Grecia, come è ben noto, è stata la culla dei giochi olimpici, in cui l'atleta – di gare ginniche o letterario-poetiche che fossero, accolto da ogni regione insieme al suo numeroso seguito di pubblico – tornato in patria o nella *pólis* dopo aver conseguito la vittoria veniva osannato e venerato come un vero eroe.

Platone, che si trova al culmine del pensiero classico greco ma intravede già i rischi della sua decadenza, dà grande rilevanza all'educazione fisica che egli ritiene il principio di conservazione e di raccordo con le virtù e i valori dell'età arcaica.

Successivamente, quindi, mentre in Grecia natura e cultura sono in stretta simbiosi, il valore educativo della ginnastica come momento preparatorio e facilitante – come diremmo oggi – all'acquisizione della cultura si travasa nella civiltà romana, laddove la distinzione tra natura e cultura comincia ad affacciarsi.

Se la civiltà greca ha trovato nei giochi olimpici la massima espressione della valorizzazione dello spirito agonistico, soprattutto, quindi, nelle competizioni (che rappresentavano altresì un'occasione di coesione e di rinsaldamento dello spirito di appartenenza e non soltanto di confronto tra le varie popolazioni dell'Ellade anche dal punto di vista della filosofia, dell'arte, ecc.) la civiltà romana, invece, raccoglie nelle gare circensi e nei *munera gladiatoria* la sua eredità, dopo averla trasformata in base alla sua nuova visione del mondo le cui fondamenta poggiano sulla preminente, indiscutibile e sacralizzata educazione al *mos maiorum*.

Una distinzione netta tra la Grecia classica e Roma è data dall'avvento del professionismo, che, iniziato già in epoca ellenistica e subito avvertito come fattore negativo in grado di corrompere i valori e i principi che avevano ispirato fino ad

allora le pratiche sportive, nella Roma “utilitaristica e più pragmatica” trova terreno fertile per la sua massima espressione.

Lo spirito agonistico che, come è noto, ha improntato in modo così pervasivo il mondo greco, a Roma, dopo aver abbandonato quei suoi valori rappresentati dall'ideale individualistico e dall'*areté*, andandosi a legare invece all'ideale autoctono collettivo della *res publica*, si trasforma nella spettacolarizzazione dei vari *ludi* che scandiscono e permeano la vita cittadina², ma senza annullarsi completamente. Anche la cura del corpo, sempre importata dalla Grecia, seppur inizialmente criticata se non quando apertamente osteggiata, finisce con il diventare uno degli aspetti più caratteristici della vita quotidiana dell'aristocrazia romana, pur perdendo, tuttavia, tutto il *pathos*.

Il movimento viene sublimato nella pratica della guerra, che ha improntato la civiltà romana nel senso della conquista territoriale³ ad opera di un condottiero (il *dux*), la cui virtù consiste proprio nel “condurre” l'esercito alla vittoria.

La civiltà romana non accorda la stessa completa ed entusiastica accoglienza ai fondamenti filosofici, etici ed educativi dell'educazione fisica delineati lungo la sua storia, ad esempio, da un Augusto con i *collegia* e *ludi juvenum* o da un Seneca, come invece era accaduto alla Grecia con Platone.

L'educazione fisica ad ogni modo, sia in Grecia che a Roma, con le rispettive peculiarità, rappresenta il momento preparatorio non soltanto alla guerra, ma anche alla pratica sportiva, che si manifesta comunque prettamente come espressione delle capacità individuali durante le competizioni.

Il Cristianesimo, durante il Medioevo, trasforma il movimento “militare” romano orizzontale in un movimento verticale, spirituale, che si sarebbe dovuto realizzare attraverso l'elevazione dell'anima verso lo Spirito divino.

Per lungo tempo è stata opinione (o forse pregiudizio) diffusa che la dottrina cristiana abbia completamente “disprezzato” il corpo – giustificando tale condanna probabilmente per la sua “colpa” nel peccato originale –, ma questa è una posizione troppo estrema, in quanto in molti, invece, a partire dallo stesso S. Agostino, hanno obiettato che Dio avesse inviato Gesù sulla terra per salvare non soltanto l'anima ma l'uomo intero, compreso il suo corpo (a conferma di ciò viene indicata la resurrezione del corpo di Cristo). Questo ovviamente non vuole dire neanche il contrario, cioè che il Medioevo cristiano esalti, e neppure eguagli, il corpo all'anima, ma neanche, ancora, che mai proibisca gli esercizi fisici.

Nel mondo laico medievale, invece, il guerriero, che si trasforma in cavaliere, combatte e conquista “per amore di Dio e dell'imperatore”, dando luogo, in tal modo, all'unificarsi del movimento orizzontale con quello verticale.

Da questo momento l'educazione fisica ritrova il suo luogo per la preparazione alla lotta, all'agonismo, nei tornei e nelle giostre, che assumono, però, in questo contesto, anche una valenza localistica, generando ed esprimendo, oltre agli ideali universali cristiani, anche sentimenti di appartenenza e di separazione del gruppo nel gruppo.

La Chiesa diventa, a partire dal Basso Medioevo e per molto tempo, il centro dell'alfabetizzazione dei ceti poveri, grazie anche al richiamo rappresentato dal “campo da gioco” che si trova dietro ogni canonica, che sarebbe poi diventato “ora-

torio” nell’Ottocento, con Don Bosco⁴, dove la pratica sportiva potrà essere svolta gratuitamente – in modo piacevole e divertente – anche dai giovani meno abbienti, arricchita da intenti pedagogico-educativi, sociali, nonché, ovviamente, religiosi.

L’occidente europeo, comunque, non ha ancora ripreso piena coscienza del valore educativo dell’educazione fisica, che infatti continua ad essere negata dai *maestri* nelle scuole, dove viene invece impartita solo l’educazione intellettuale.

Sarà poi Erasmo da Rotterdam, in pieno Umanesimo, colui che riaffermerà espressamente il valore educativo, salutare e al contempo morale del movimento del corpo e del gioco, così come Vivès ed Elyot. Erasmo è anche il primo a conciliare cristianesimo e naturalismo. In Italia, in questo periodo molti pedagogisti si interessano allo sviluppo del corpo: Vergerio, ad esempio, in cui possiamo ritrovare già un abbozzo di relazione tra ginnastica, intesa come educazione e cura del corpo, come virtù, e fini sociali; ma soprattutto Vittorino da Feltre, il più famoso educatore dei suoi tempi, che può essere considerato quasi il creatore dell’educazione fisica, per averla insegnata direttamente nella sua scuola, poiché assegna alla pedagogia il triplice compito di occuparsi dello sviluppo “dello spirito, del cuore e del corpo”. La ginnastica, che per lui è ancora quella dei Greci e dei Romani, ma che non è più quella dei guerrieri, presenta innumerevoli vantaggi dal punto di vista dell’istruzione, ma anche sotto l’aspetto morale, in vista di uno sviluppo “olistico” – concetto tornato in auge anche oggi – dell’essere umano. La sua “Casa Giocosa” incarna, infatti, gli ideali di un’educazione intellettuale, morale, fisica non disgiunta dagli aspetti piacevoli e ludici dei giochi e del movimento fisico.

Il Rinascimento, riscoprendo l’uomo, riscopre anche il valore educativo del corpo. Lo stile di vita diviene quello mondano del gentiluomo, che dedica particolare attenzione all’aspetto esteriore e al modo di presentarsi in pubblico.

Grande impulso alla rivalutazione dell’educazione fisica deriva nel corso della storia anche dalla medicina, con la ginnastica medica, di cui Cagnati e Mercuriale sono i principali esponenti e propulsori italiani durante il Rinascimento.

I naturalisti, come Rabelais e Montaigne, riscattano anch’essi il corpo dalla suditanza assegnatale dalla cultura cristiana medievale, ricordando che Dio ha creato l’uomo dotandolo sia di un corpo che di un’anima e che, quindi, l’educazione ha il dovere di preoccuparsi anche del corpo. Tale tipo di educazione mira a realizzare la natura propria dell’uomo e contemporaneamente consente un’educazione morale e il raggiungimento della saggezza, senza tralasciare l’apprendimento di comportamenti sociali.

L’evoluzione della concezione legata al movimento, che utilizziamo come principio e filo conduttore di questa analisi, si esprime poi nella scoperta e nella conquista di nuove terre e di nuove civiltà. L’uomo occidentale scopre e formalizza⁵ l’aggressività propria della sua natura nell’assoggettamento delle nuove popolazioni conquistate.

Nella quotidianità l’aggressività viene espressa attraverso l’appartenenza a contrade o fazioni nel momento in cui si scontrano nei campi⁶ riservati alle competizioni cittadine.

Il processo di civilizzazione e di razionalizzazione, tuttavia, richiede la rimozione di questa caratteristica umana, condannando gli atteggiamenti eccessivamente brutali e barbari e promuovendo invece quegli atteggiamenti di cortesia, di pudore e di contegno che, pur essendo già riscontrabili nel Cinquecento, si sarebbero imposti in modo dilagante a partire dalla corte francese di Luigi XIV⁷.

Lo stile di vita è cambiato: i nobili non si dedicano più esclusivamente alla guerra e ad attività ad essa preparatorie. In questa epoca di sviluppo delle arti e dei modi raffinati viene ribadita l'importanza delle qualità fisiche: la bellezza e l'agilità del corpo sono viste come qualità positive e desiderabili, che facilitano i rapporti sociali e di lavoro. I trattati sull'educazione di questo periodo ne sono testimonianza.

Dietro la spinta di Erasmo e di Vivès, i collegi dei gesuiti rinnovano la *Ratio Studiorum* introducendo quei giochi che richiedono esercizi del corpo.

Anche i regolamenti delle scuole protestanti cominciano a riservare un tempo adeguato agli esercizi fisici e ai giochi all'aria aperta.

È nel XVII secolo tuttavia che comincia ad affacciarsi il concetto di educazione fisica come educazione del corpo e a penetrare con sempre maggior forza l'idea che l'educazione fisica, soprattutto nei giovani, non possa che giovare al corpo stesso, a migliorarne le funzioni, a prescindere *da e oltre* la crescita culturale e l'apprendimento: si distingue e si unisce allo stesso tempo il corpo e l'anima.

Un empirista del calibro di Locke sottolinea l'importanza dell'educazione fisica per la salute del bambino e per l'esercizio delle facoltà intellettuali e dello spirito, comprendendo in essa anche le forme ricreative di divertimento spontaneo. Si può quindi lasciar fare alla natura, ma bisogna anche educare quello che da grande diventerà un *gentleman* all'interno di una società civile.

Certamente l'Occidente, nel momento in cui riscopre il corpo, lo identifica in quello maschile. Dovranno passare ancora molti secoli prima che anche la donna possa essere ammessa e partecipare a pieno titolo all'educazione fisica e le venga riconosciuta una corporeità libera da tabù e preconcetti alla stessa stregua di quella maschile.

La scuola tuttavia, fin dalla sua nascita pone una netta distinzione tra educazione fisica e sport, mentre la ginnastica medica continua il suo percorso avvalendosi dei risultati della ricerca scientifica, biologica e fisiologica che a mano a mano vanno arricchendosi di nuove conoscenze legate anche allo sviluppo della tecnica, specialmente nell'ambito dell'attrezzistica.

L'avvento della borghesia al potere politico apre le porte alla scuola laica di Stato e l'educazione, non più appannaggio solo della chiesa, si apre alle "cose del mondo" e si secolarizza.

Accennerò soltanto brevemente all'importanza accordata nel Settecento dall'illuminista Rousseau – fautore di una pedagogia della natura ovvero che preparasse allo stato di natura – all'educazione fisica, al movimento e all'attività ludica come fattori fondamentali per lo sviluppo dell'intelligenza e della ragione del bambino, anticipandone il bisogno naturale di muoversi. «La prima ragione dell'uomo è una ragione sensitiva, essa costituisce la base della ragione intellettuale: i nostri mae-

stri di filosofia sono i piedi, le mani, gli occhi – afferma Rousseau e aggiunge – abbia l'allievo la forza del corpo e quella dell'anima, la ragione d'un saggio ed il vigore di un atleta»⁸.

Guts Muths riesce a conciliare e ad operare una sintesi di natura e civiltà grazie sia a comportamenti naturali che a valori morali e sociali. Pestalozzi parte da questa impostazione cui affianca il principio educativo che si propone di formare l'uomo preso nel suo insieme di anima e corpo, apportando anche originali contributi concernenti i metodi pedagogici: ribadendo la necessità dell'educazione fisica, questa va ricompresa in un'educazione globale che si propone anch'essa di formare l'uomo secondo la natura che gli è propria e in tal modo, muovendosi, giocando e conoscendo, in piena libertà, l'ambiente in cui vive – la famiglia prima e la scuola poi –, acquisisce progressivamente nuove e più complesse abilità sia fisiche sia intellettuali e morali e una crescente autonomia, in una prospettiva tutt'altro che regressiva, ma anzi progressista e orientata al futuro.

In Inghilterra, in pieno processo di industrializzazione, Thomas Arnold, direttore del college della cittadina di Rugby, elabora un programma didattico in cui lo sport viene inserito nelle attività extracurricolari e nel quale l'educazione morale recupera il prestigio del passato facendo tramontare l'intellettualismo: la cultura, infatti, seguendo il modello rousseauiano, viene esaltata ed accresciuta per le opportunità offerte dall'uso pratico. Per Arnold le competizioni e i giochi sportivi non solo aumentano il vigore fisico ma, dal momento che vanno praticati nel rispetto di regole, potenziano anche il coraggio, la lealtà, lo spirito di collaborazione e la disciplina, ovvero il *self-control* e il *fair-play* (valori etici e sportivi che trovano legittimazione dal punto di vista pedagogico), senza rinunciare, anzi accrescendola, all'autonomia che da sempre caratterizza lo spirito anglosassone.

Chi sa cogliere il valore pedagogico ed educativo dell'educazione fisica, nella forma della ginnastica praticata al chiuso nelle palestre, sarà la Germania nei suoi maggiori rappresentanti, tra cui Kant e Fichte, mentre l'Inghilterra fonda e afferma lo sport, praticato per lo più all'aperto. Entrambi riflettono in tal modo le proprie diverse radici politico-culturali: la prima essenzialmente romantico-idealista, la seconda più empirico-pragmatica.

La Germania fa dell'educazione fisica un fondamento educativo nazionale di tutto un popolo, l'Inghilterra riserva lo sport all'espressione dell'individualismo che contraddistingue la borghesia e la nobiltà britanniche coniugato all'uniformarsi alle regole del gioco di squadra che riflettono, inoltre, le «regole del gruppo sociale di appartenenza»⁹. In Inghilterra lo sport nasce nel momento in cui è già avviato il processo di industrializzazione, anticipato a sua volta dal processo di razionalizzazione.

Ritornando al concetto iniziale di movimento, possiamo ora rilevare come l'Inghilterra è assunta a leader incontrastato in materia, grazie soprattutto all'enorme espansione coloniale, che ne determina, però, anche l'inizio della decadenza¹⁰.

Il processo di civilizzazione si sposta dal cortigiano all'imprenditore e la *virtus* diventa misurabile e confrontabile: essa è cioè prestazione (*performance*)¹¹ che diventerà la costante del futuro moderno.

Lo sport moderno, infatti, è legato al controllo di un calcolo esatto. La prestazione dell'atleta viene misurata con il cronometro in quanto tempo e spazio vengono considerati come unità di misura assoluta: nasce il *recordismo*.

Nella Germania sconfitta da Napoleone invece, Jahn imprime alla ginnastica il carattere di educazione morale che diviene, così, una ginnastica politico-militare e uno strumento di aggregazione sociale di tutto un popolo che si prepara a risollevarsi: viene infatti coniato un nuovo termine, il *Turnen* (l'atleta, che riconosce i compagni perché indossano la stessa uniforme e condividono gli stessi doveri morali nei confronti della patria), che sottolinea la nascita di un nuovo modello di ginnastica che coinvolge il corpo ma che è anche etica morale all'insegna del pangermanismo. Il *Turnen* di Jahn assurge, quindi, ben presto a punto di riferimento del rinnovamento dell'educazione fisica e ad elemento di coesione all'interno dei movimenti indipendentistici risorgimentali.

La Francia continua in un certo qual modo la tradizione cavalleresca e l'apertura dei *collèges* riservati ai nobili cadetti favorisce l'educazione e l'istruzione di questi ultimi; questa educazione è improntata soprattutto sulle attività che prevedono l'uso delle armi, a scopo distintivo anziché offensivo, e sull'apprendimento delle danze diffuse presso la nobiltà dell'epoca.

In Italia, nel periodo pre-risorgimentale, l'appello di alcuni intellettuali dà nuovo impulso e fa riscoprire il valore dell'educazione fisica finalizzata soprattutto a rinforzare e a rendere vigoroso il corpo nell'addestramento militare. La ginnastica, quindi, apre la strada ad un ideale di formazione ginnico-militare dei giovani che, attraverso l'attività fisica, acquisiranno le capacità richieste per la difesa della propria nazione. L'Italia, pertanto, eredita maggiormente l'ideale romantico-nazionalistico tedesco che non quello individualistico-competitivo anglosassone. Ad accogliere l'addestramento fisico come supporto all'addestramento nazionale-patriottico è poi il fascismo, che fa dell'educazione fisica e della ginnastica, in tutte le scuole maschili e femminili, il momento pedagogico-disciplinare più importante per la sua ideologia.

Il processo di razionalizzazione e il processo di civilizzazione continuano il loro cammino di pari passo e integrandosi, reprimendo sempre più gli elementi aggressivi, più vicini alla natura, al punto che la natura stessa sembra finisca con l'essere sopraffatta dalla cultura, che nel frattempo è andata estendendosi gradualmente anche ai ceti più popolari.

L'inizio del Novecento oppone i popoli civilizzati a quelli non-civilizzati, assegnando ai primi il compito di educare i secondi alle loro regole e al loro stile di vita.

La società di massa, o democrazia di massa, della seconda metà del Novecento riconferma, tra le varie discipline curriculari, l'educazione fisica nelle scuole di ogni ordine e grado, rivelandone ed esplicitandone, inoltre, gli aspetti che riguardano la socializzazione e l'apprendimento delle norme e delle regole del vivere democratico.

Certamente, lo sport nella scuola è ancora penalizzato, mentre, invece, attraverso lo sviluppo tecnologico e le conoscenze sempre più sofisticate del corpo umano, e grazie soprattutto ai mezzi di comunicazione – la carta stampata prima, la radio,

la televisione e Internet poi – diventa un settore “di consumo” delle masse. Tant’è vero che ci si sente e si diventa “sportivi” anche soltanto assistendo agli spettacoli sportivi che, ad esempio, offrono gli stadi al grande pubblico globalizzato.

Che fine fa quel movimento all’interno del quale l’aggressività dell’uomo occidentale trovava valvola di sfogo? Essa è connaturata alla natura umana come alcuni sostengono oppure l’“addomesticamento” della civilizzazione è riuscito a se-darla?

Elias e Dunning sostengono che tale aggressività non può trovare sublimazione ma solo repressione e che, una volta raggiunto il livello di incontenibilità, questa inevitabilmente esplose scatenando violenza e barbarie, soprattutto nelle giovani generazioni; questo può determinarsi quando, ad esempio, si scontrano opposte tifoserie di squadre sugli spalti degli stadi, oppure quando, innescata la scintilla della violenza gratuita anche soltanto da un esiguo numero di “facinorosi”, questa si espande a macchia d’olio nelle manifestazioni o nei cortei.

Assistere agli eventi sportivi, quindi, non si rivela affatto sufficiente per definirsi “sportivi”, come ci ricorda la stessa radice etimologica¹² dell’unico termine universale esistente, utilizzato in tutto il mondo nella stessa forma e con lo stesso significato: lo sport implica comunque un movimento, una partecipazione attiva del corpo; lo sport, soprattutto, va “praticato”.

L’educazione fisica e lo sport offrono l’opportunità di convogliare quell’energia dei singoli, che se si uniscono in gruppi riesce talvolta a moltiplicarsi esponenzialmente in attività che si rivelano positive e proficue da molti punti di vista: si impara a rispettare delle regole di comportamento in attività individuali o di gruppo, espressione della propria civiltà e cultura, facendo del movimento e “bruciando” energie, ma anche, e soprattutto, divertendosi (riscoprendo in tal modo la propria intrinseca e naturale ludicità)¹³ e, perché no, cercando al contempo di raggiungere l’obiettivo che si propone quel determinato sport o attività fisica.

«La forma sociale sportiva diventa uno dei luoghi di creazione del capitale fisico adeguato ai processi produttivi. Diviene uno dei luoghi della formazione etica degli individui e dell’identità etica delle comunità nazionali»¹⁴ così come di quelle locali e al tempo stesso consente di farci sentire membri di un “villaggio globale”¹⁵ inter- e trans-nazionale; non solo, ma permette anche di accettare, condividere e soprattutto rispettare anche etiche e culture “altre”, o meglio diverse, in una società finalmente multiculturale, ovvero finalmente democratica.

Lo sport diventa il «luogo della socialità politica e direttamente luogo della politica, facendosi fattore di conservazione o di sovversione, facendosi verbo politico di classi, gruppi, partiti, nazionalismi ed etnie. Diventa luogo di cultura antropologicamente intesa, facendosi fattore di riproduzione e di rinnovamento di sistemi di valori così come di veicolazione e di emancipazione di subculture. [...]. Diventa un luogo della psicologia del singolo e della massa prestando i termini dell’identificazione sociale»¹⁶ e, come abbiamo già anticipato sopra, favorisce l’avvicinamento o addirittura il raggiungimento della sublimazione attraverso una “canalizzazione” positiva, funzionale e legittimata delle energie, delle emozioni e dei sentimenti

umani. Lo sport praticato in squadra, il calcio soprattutto, permette inoltre una partecipazione mimetica e il risveglio di valori tabuizzati.

Per Erikson i giochi in cui è presente la competizione consentono di fondere e di convogliare l'aggressività all'interno delle regole della realtà, che è quella sociale; il potere ritualizzante del gioco riflette le capacità umane di affrontare la realtà attraverso la progettazione e la sperimentazione di situazioni-modello. Il gioco è una funzione dell'Io. «Il gioco ha per funzione di permettere all'individuo di realizzare il suo Io, di spiegare la sua personalità, di seguire momentaneamente la linea del suo maggiore interesse, nel caso in cui non possa farlo ricorrendo ad attività più serie»¹⁷, per la Klein, ma anche per Lazar e per Blos, il gioco stimola l'interesse nel processo di apprendimento o, al contrario, la sua assenza può limitarlo.

«In tutte le gare, e in particolare nelle competizioni atletiche – scrive Lasch – l'importanza centrale dell'esibizione e della rappresentazione richiama alla memoria l'antico nesso tra gioco, rituale e dramma. I giocatori non solo gareggiano, ma inscenano anche una cerimonia familiare che riafferma i valori comuni»¹⁸.

Lo sport, infine, come abbiamo già analizzato in precedenza, si rivela oggetto privilegiato della ricerca scientifica e tecnologica, nonché dell'economia del “tempo libero” (*loisir*), del *business* commerciale e dello spettacolo.

L'interesse esplicito da parte delle scienze sociali per lo sport viene però espresso piuttosto di recente: la sociologia – pur avendo dei precursori nell'Ottocento, riscontrabili in Jahn o in Spencer, ma soprattutto negli anni Trenta, con Mauss (*Techniques du corps*) e Huizinga, la cui opera *Homo ludens*¹⁹ può essere considerata una pietra miliare per il riconoscimento, non soltanto del carattere culturale del gioco sportivo, ma anche della sua capacità di essere esso stesso produttore di cultura – comincia ad avvicinarsi a questo campo di indagine intorno agli anni Cinquanta, inserendolo inizialmente nella più ampia area relativa all'uso ricreativo del tempo libero nelle società industrializzate (Caillois, ad esempio, segue l'impostazione di Huizinga, anche se in alcuni punti in modo discutibile, e ne *I giochi e gli uomini* afferma che l'esperienza ludica del gioco può essere suddivisa in quattro categorie: i giochi di competizione, l'*agon*, che derivano dall'istinto a competere e di dimostrare le proprie capacità, la forma più puramente e attivamente “sportiva”; i giochi di caso, dove è determinante non tanto o non solo l'abilità personale ma l'elemento *aleatorio* rappresentato dal caso stesso, dal destino, dalla fortuna; i giochi che consentono il mimetismo, la *mimicry*, da parte dello spettatore, che può identificarsi con l'atleta, con il vincitore, con il campione, con la “squadra del cuore”; infine, i giochi basati sulla ricerca della vertigine o sul bisogno di perdere coscienza, *ilinx*, in cui l'uomo attraverso acrobazie, spericolatezze, alte velocità cerca ogni volta di superare leggi fisiche, biologiche, ecc.– dimostra in tal modo di superare se stesso – oppure di perdere coscienza in seguito alla forte dose di ebbrezza che provocano tali pratiche)²⁰. Ma con il passare degli anni l'interesse per il fenomeno sportivo è cresciuto sensibilmente. Innumerevoli ricerche e studi hanno trovato la luce evidenziando sempre più la rilevanza non soltanto sociale dello sport ma, contemporaneamente, anche quella economica e culturale.

Nel resto d'Europa e negli Stati Uniti nascono delle cattedre universitarie che ri-

guardano la sociologia dello sport e gli studi sportivi. In Italia, invece, nel 1958 viene riconosciuto il grado universitario all'Istituto Superiore di Educazione Fisica, che era stato istituito nel 1952 a Roma, comprendendo tra le finalità, in qualità di «scuola specializzata per lo studio dell'educazione fisica e delle attività sportive», quella di «promuovere il progresso delle scienze applicate all'educazione fisica» e l'istruzione alla «cultura scientifica e tecnica necessaria alla preparazione ed al perfezionamento professionale di coloro che intendono dedicarsi all'insegnamento dell'educazione fisica ed agli impieghi tecnici nel campo sportivo».

Lentamente, ma con uno sviluppo progressivo, il discorso sull'importanza delle attività motorie e sportive e delle attività ludiche come strumenti educativi è venuto a rappresentare uno dei cardini della pedagogia contemporanea. La consapevolezza della positiva influenza della motricità per lo sviluppo delle capacità cognitive, espressive, creative e comunicative nel processo di insegnamento/apprendimento e di integrazione o in quello di riabilitazione ai fini della conquista dell'autonomia personale e dell'autostima di individui in età evolutiva o adulti, abili o disabili (o meglio, diversamente abili) ha fatto sì che all'educazione fisica vengano dati spazio e dignità sempre più espliciti e pedagogicamente progettati, sebbene molto vada ancora fatto, all'interno dei vari programmi curricolari (disciplinari e interdisciplinari) delle scuole di ogni ordine e grado che sono stati elaborati negli ultimi tempi. Inoltre, lavorare in *team* e un approccio che preveda obiettivi multi- e interdisciplinari (pur mantenendo autonomia, peculiarità e obiettivi specifici di ogni singola disciplina) sono stati riconosciuti come elementi indispensabili per la progettazione di un piano educativo personalizzato. L'innovazione pedagogica, già da anni, ha chiesto di procedere nella direzione di curricoli flessibili, modulari e mirati alla formazione dei talenti²¹ e nel contempo si è avvertita sempre maggiormente l'esigenza di formare e aggiornare in maniera adeguata i docenti, affinché acquisiscano le competenze e la padronanza necessarie ad un "insegnante di qualità"²².

Con la trasformazione dell'ISEF (Istituto Superiore di Educazione Fisica) nello IUSM (Istituto Universitario di Scienze Motorie), per effetto del D.L. dell'8 maggio 1998, n. 178, e con l'inserimento dell'educazione fisica e delle discipline dello sport all'interno delle classi di laurea e lauree specialistiche operato dalla recente riforma universitaria – avviata dal Decreto Ministeriale del 3 novembre 1999, n. 509²³ e introdotta nelle università italiane nell'a.a. 2001/02 –, si è finalmente data la «cittadinanza accademica ad un fenomeno sociale ed economico di straordinaria rilevanza qual è lo sport» e il riconoscimento del carattere di professionalità alle occupazioni che lo riguardano (ad esempio il dirigente o il manager di società o enti sportivi) e all'insegnamento stesso dell'educazione fisica, e si è data legittimazione infine anche alla ricerca scientifica nel campo delle scienze motorie e sportive.

Inoltre, in tal modo, si è permesso anche di cucire definitivamente quell'antagonistico dualismo sport/educazione che aveva caratterizzato la storia fino in epoche recenti e di giungere a parlare finalmente di una pedagogia delle attività motorie e dello sport, di una cultura dello sport e del movimento, e di un'educazione fisica che ha, a sua volta, superato il dualismo anima/corpo le cui dispute hanno impegnato gli uomini nel corso dei millenni, a seconda dello spirito del tempo del momento.

La nuova riforma scolastica, introdotta dalla Legge 28 marzo 2003, n. 53, nelle “raccomandazioni specifiche” per la scuola primaria, sottolinea, tra i campi di intervento delle attività motorie e sportive, il compito di «avviare gli allievi ad una pratica “ecologica” del corpo che permetta loro di far proprie conoscenze, abilità e comportamenti necessari ad un’esistenza equilibrata che associ piacere e responsabilità, secondo le regole indicate dall’educazione alla Convivenza civile [...]. Proprio perché l’apprendimento è un processo complesso, che mobilita l’insieme delle risorse intellettuali ma anche quelle corporali della persona, le Attività motorie e sportive giocano un ruolo fondamentale, situando l’esperienza psicomotoria al centro dell’attività umana. Esse esercitano e sviluppano le capacità del soggetto a comunicare, a situarsi nello spazio e nel tempo, a esprimere i sentimenti; esse permettono, altresì, l’articolazione di competenze linguistiche, logico-matematiche, artistiche all’interno di un approccio che coniuga lo sviluppo del movimento e quello dell’intelligenza».

Note

¹ A proposito della percezione del movimento, possiamo citare, ad esempio, tra i filosofi greci, Eraclito di Efeso, filosofo presocratico vissuto tra il VI e il V secolo a.C., il quale osservava come tutte le cose si trasformassero e che tutta la realtà fosse in continuo divenire (*pánta rēi*), manifestandosi in una incessante ma costruttiva lotta fra gli opposti. All'incirca mezzo secolo dopo, verso la seconda metà del V secolo a.C., il filosofo Democrito di Abdera, principale esponente della scuola atomistica (così chiamata perché identificava, attraverso la conoscenza razionale, i costituenti di tutte le cose appunto negli atomi – da *a-temno*, “che non si può tagliare”, ovvero le particelle ultime indivisibili – e nel vuoto), individuava nel *movimento*, o meglio nelle tre forme in cui aveva distinto il movimento, il principio fondamentale e vitale del mondo, seppur visto in prospettiva materialistica, deterministica e meccanicistica. Successivamente, Epicuro di Samo, filosofo ellenistico vissuto tra il IV e il III secolo a.C., riprenderà le concezioni atomistiche, ma introdurrà alcune differenze, tra cui la più importante, ai fini di questa nostra analisi, è rappresentata dalla sua cognizione del movimento degli atomi, considerato non più caotico, ma come una velocissima caduta verso il basso per effetto del loro peso. La formazione delle cose sarebbe avvenuta per effetto di una deviazione, stavolta per opera del caso, della traiettoria verso il basso (gr. *parénklisis*, lat. *clinamen*, “declinazione”).

² Non dimentichiamo il celebre detto “*panem et circenses*”, il quale, inizialmente coniato per indicare polemicamente gli unici desideri del popolo romano, ovvero il cibo e il divertimento, rivelava anche l'utilizzo a scopi di tipo politico degli spettacoli circensi, soprattutto in epoca imperiale, per assicurarsi il favore delle masse e mantenere in tal modo l'ordine sociale.

³ Cfr. il concetto di spirito di conquista in M. Weber, *Agrarverhältnisse im Altertum, Die sozialen Gründe des Untergangs der antiken Kultur*, attualmente in *Gesammelte Aufsätze zur Social- und Wirtschaftsgeschichte*, Tübingen, 1924, trad. it. di B. Spagnuolo Vigorita, *Storia economica e sociale dell'antichità. I rapporti agrari*, Roma, Editori Riuniti, 1997³.

⁴ «Pur in linea con la tradizione attivistica cristiana e con lo spiritualismo risorgimentale, specie piemontese, l'invenzione di don Giovanni stravolge di fatto il tradizionale concetto cattolico di *otium*. Gioco e preghiera, divertimento ed educazione, competizione e mese mariano, ricreazione e messa, attività sportiva e pratiche di pietà, cortile e chiesa, premio e devozione, *agorà* e catechesi, trastullo e “fioretto”: ecco la miscela, la sintesi di quella che sarà la grande opera degli oratori» (L. Russi, *La democrazia dell'agonismo. Lo sport dalla secolarizzazione alla globalizzazione*, Pescara, Libreria dell'Università Editrice, 2003, pp. 38-39).

⁵ Qui inteso nel senso etimologico e letterale di esprimere, dare forma.

⁶ In molte città si trova tuttora una “Piazza del Campo”.

⁷ «Tra gli elementi che caratterizzano i primi secoli dell'età moderna, l'acquisizione della capacità di autocontrollo delle passioni appare il fatto che maggiormente ha contribuito ad innestare un processo di civilizzazione diffusosi inizialmente a partire dai salotti aristocratici delle città europee [...]» (G. Aleandri, *Formazione e dinamiche sociali. La diffusione delle tecnologie per lo sviluppo della qualità*, Roma Armando, 2001, p. 11). Per Elias, il gioco moderno e gli sport di squadra rappresentano dei precisi rilevatori di questo processo di civilizzazione. Cfr. N. Elias, *Il processo di civilizzazione*, Bologna, Il Mulino, 1988.

⁸ J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, tr. it. di P. Massimi, Roma, Armando, 1995³.

⁹ L. Russi, *op. cit.*, p. 26.

¹⁰ F. Ravaglioli, *Filosofia dello sport*, Roma, Armando, 1990, p. 60.

¹¹ Cfr. M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, tr. it. A.M. Marietti, Milano, Rizzoli, 1991.

¹² Anche se non si è giunti ad una tesi definitiva, varie ipotesi propendono per un'origine latina del termine "sport" (da *desportare* o *disportare*, o anche da *ex-portare*), altre per un'origine spagnola (*deportar*, nel II secolo) che poi si riversa nella lingua romanza della Provenza del XIV secolo, altre ancora, tra cui quella di Elias (da "*Have a good sport*", auspicio di una buona caccia o pesca, raggiungimento dell'obiettivo), per un'origine britannica (*desport-disport-dysport*, nel XIV secolo): nel 1540 si sarebbe giunti alla forma definitiva di "sport" con il significato di attività agonistica ma al contempo anche ludica (cfr. L. Russi, *op. cit.*, pp. 16-17).

¹³ Mi riferisco al concetto di *homo ludens* di Huizinga (in *Homo ludens*, tr. it. C. Van Schendel, Torino, Einaudi, 2002).

¹⁴ G. Bonetta, *Il secolo dei ludi. Sport e cultura nella società contemporanea*, Roma, «Lancillotto e Nausica», 2000, p. 10.

¹⁵ Riprendendo la celebre definizione di McLuhan.

¹⁶ G. Bonetta, *op. cit.*, pp. 10-11.

¹⁷ E.H. Erikson, *I giocattoli del bambino e le ragioni dell'adulto*, tr. it. di F. D'Agostino e A. Marra, Roma, Armando, 1981.

¹⁸ C. Lasch, in A. Roversi - G. Triani (a cura di), *Sociologia dello sport*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1995, p. 19.

¹⁹ J. Huizinga, *op. cit.*

²⁰ R. Caillois, *I giochi e gli uomini*, tr. it., Milano, Bompiani, 2000.

²¹ Cfr. U. Margiotta, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Roma, Armando, 2001².

²² Idem, *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando, 2002².

²³ I successivi riferimenti normativi riguardanti la determinazione delle classi delle lauree e della laurea specialistiche sono: il DM 4 agosto 2000 "Determinazione delle classi delle lauree universitarie"; il DM 28 novembre 2000 "Determinazione delle classi delle lauree specialistiche"; il DM 2 aprile 2001 "Determinazione delle classi delle lauree universitarie delle professioni sanitarie"; il DM 2 aprile 2001 "Determinazione delle classi delle lauree specialistiche universitarie delle professioni sanitarie"; DM 12 aprile 2001 "Determinazione delle classi delle lauree e delle lauree specialistiche universitarie nelle scienze della difesa e della sicurezza".

Prefazione

La riflessione filosofica non può ignorare il corpo. Nella sua essenza, il corpo è fondamentalmente diverso dall'anima? Che cosa rappresenta per l'anima: un compagno, uno strumento, un nemico? Ogni teoria filosofica non può fare a meno di concedere al corpo un determinato statuto. Ma una volta riconosciuta la natura profonda del corpo, dalla sua nobiltà, dalla sua indegnità o dalla sua semplice necessità deriveranno precise conseguenze. Non si può fare del corpo un oggetto della conoscenza senza che intervengano giudizi di valore, in base ai quali lo si abbasserà o mortificherà, si coltiverà in lui una presenza amica ed anche lo si onorerà. Almeno in via di principio ogni filosofia conduce ad una specie di morale del corpo, e l'educazione fisica ha la sua ragion d'essere e trova il suo senso nell'applicazione di tale morale corporea. Simili esigenze sono state spesso disconosciute; in molti casi la filosofia non si è curata affatto dell'educazione fisica.

È vero che un numero non indifferente di teorici della ginnastica tiene ad escludere da essa tutto ciò che potrebbe far intervenire principi filosofici. Essi ritengono che l'educazione fisica abbia tutto da perdere e nulla da guadagnare da discussioni astratte, per cui la limitano a pratiche scelte unicamente in base alla loro efficacia. Ora, questo significa imporre all'educazione fisica limiti assai arbitrari. Un essere si educa preparandolo al perseguimento di certi fini che si ritiene gli siano adeguati. Così il corpo sarà al servizio dell'anima o della società, ovvero lo si coltiverà per se stesso. L'insegnante di ginnastica non legge nel corpo un determinato destino; spetterà a lui assegnargli una destinazione, attribuirgli una vocazione. Si proporrà di seguire la natura o di dirigerla, di assoggettare un corpo malvagio o di glorificare il corpo accrescendone i poteri. Così, in ogni modo, si rifarà ad una metafisica, anche se questa resta nebulosa o inespressa. Egli non deve pensare che basti invocare il patronato della medicina. Certo, non si può concepire una educazione fisica che non si appelli alla medicina: avremo modo di constatare continuamente l'influenza esercitata dalle conoscenze mediche sull'educazione fisica. Ma in se stesse, se non celano già concetti filosofici o se tali concetti non vi si aggiungono, le nozioni mediche non possono dar luogo ad una teoria educativa. Quand'anche l'educatore fisico chiedesse al medico semplicemente di chiarirci il concetto di salute, sarebbero da tener presenti tutte le implicazioni filosofiche comprese in questo concetto fondamentale della medicina. Ma la ginnastica non si limita a tanto; essa gli chiede di fornirle o, almeno, di legittimarle il concetto di una specie di *optimum corporeo*. Ora, essa non si accorge che questo ideale non può non aver riferimento con certe esigenze morali perché vi sono casi nei quali le qualità che ci si aspetta che l'uomo posseda sono tanto fisiche quanto morali, in modo inseparabile. Perché si dovrebbe sviluppare nell'individuo il coraggio fisico se in esso non venisse riconosciuta una virtù? Perché

coltivare qualità connesse alla scherma se si disprezzano le esigenze e i raffinamenti della vita mondana? In genere, perché guarire da deformità che non danno noia, perché trasformare una data morfologia ove non ci si voglia conformare a certi canoni estetici, connessi, a loro volta, all'idea complessiva di quel che l'uomo dovrebbe essere? D'altra parte, la storia dimostra che una medicina lasciata a se stessa non basta a creare una educazione fisica. La fisiologia potrà anche subire degli sconvolgimenti, al galenismo potrà subentrare lo iatromeccanismo, a sua volta soppiantato da principi esplicativi vitalistici: ma tutte queste trasformazioni non avranno, malgrado tutto, che una influenza limitata e subordinata sulla ginnastica fino a quando questa resterà fedele ad una stessa ispirazione filosofica: al naturalismo.

Esiste dunque uno stretto nesso fra le dottrine filosofiche e le concezioni dell'educazione fisica. Il frequente disprezzo nutrito dai filosofi per la ginnastica e la diffidenza di coloro la cui vocazione è addestrare i corpi per le speculazioni filosofiche o la loro completa ignoranza di queste speculazioni non possono nascondere certi rapporti di cui il pensiero riconosce la necessità. In questa sede ci proponiamo essenzialmente di mostrare che la storia delle dottrine dell'educazione fisica presenta una correlazione con dottrine o, più in genere, con atteggiamenti filosofici.

Occorre però, in un certo modo, articolare questa interrelazione. Non si può certo attribuire una teoria dell'educazione fisica a tutti i sistemi filosofici.

Fra i maggiori filosofi, numerosi sono stati quelli che non hanno ritenuto cosa indegna, per la filosofia, indicare le basi e i fini di una educazione del corpo, tanto da dedicarsi essi stessi a tale compito. Non meno numerosi sono stati però quelli che di un simile compito non si sono curati, e sarebbe senz'altro arbitrario trarre da un dato sistema filosofico conseguenze che lo stesso creatore di esso non aveva considerato. Di questo, del resto, non vi è nemmeno bisogno anche se il maggior esponente di una scuola per una qualche ragione non aveva incluso nel proprio sistema una pedagogia della ginnastica. La necessità di essa non tarderà ad essere avvertita da un suo discepolo quando trarrà le conseguenze dal pensiero del maestro o lo svilupperà ulteriormente.

È parimenti vero che tutti i teorici dell'educazione fisica non si rifanno a principi di cui affermino o, più semplicemente, riconoscano il carattere filosofico. Ma l'esistenza di tali principi non è dubbia, e una esposizione sufficientemente sistematica della storia dell'educazione fisica non potrà non metterli in evidenza: anzi, essa sarà in grado di indicare che i fondamenti filosofici della ginnastica in una data epoca hanno sempre avuto un certo nesso con i temi filosofici in essa dominanti. Non si tratta di affermare che le origini della ginnastica sono determinate da un'unica causa, da quella costituita, in un dato momento, da concetti o temi filosofici. Ogni fenomeno storico è intimamente connesso con la situazione sociale, religiosa, politica ed economica di un'epoca. È evidente che la filosofia non può pretendere al privilegio di spiegare da sola i fenomeni di un dato periodo; essa stessa non può venire completamente staccata da un gioco complesso di azioni e di reazioni nel quale essa figura sia come una causa che come un effetto. Il necessario riconoscimento del concorso di varie cause storiche non vieta però di ritenere che alcune di esse siano più profonde, né di isolare certi fenomeni dagli altri per poterli meglio esaminare. Non è lecito staccare le concezioni educative da un tutto che le riprende e che dà ad esse la loro impronta, ma è lecito scrivere una storia delle teorie dell'educazione fisica – così come si scrive una storia dell'arte, della letteratura o delle religioni.

Si potrebbe pensare, è vero, che collegando le concezioni dell'educazione solamente con teorie filosofiche si duplicherebbe la separazione iniziale da un tutto, aggiungendovi una spiegazione data partendo da una causalità essa stessa parziale.

Così ad un concorso di realtà concrete si andrebbe a sostituire una pluralità di cause indipendenti e astratte. Ma questa conseguenza non è affatto inevitabile. Affermando che le idee filosofiche agiscono sulle teorie dell'educazione fisica o le determinano, non intendiamo dire che le une e le altre vivano una vita propria fuori dalla storia generale, dove interferiscono ordini diversi di fatti. Affermiamo soltanto il diritto, per lo storico, di prelevare dalla massa indistinta dei dati storici certi ordini specifici di fatti e di esaminare il tipo delle relazioni che li legano, senza, per questo, negare l'importanza degli altri fatti o degli altri fattori che per ragioni di comodità non sarà il caso di tener presenti o di mettere in rilievo. Ora, è certo che nella storia dell'educazione fisica si osserva una connessione naturale dei concetti relativi all'educazione fisica con concetti filosofici nei termini di una dipendenza dei primi dai secondi. Naturalmente questa dipendenza non impedirà di mettere in relazione l'educazione fisica con concezioni biologiche o mediche; ma queste concezioni, anche a supporle lontane da temi filosofici, da sole non potrebbero dare all'educazione fisica il suo significato generale e forse nemmeno determinarne gli aspetti particolari.

Se l'educazione fisica dell'antichità è stata l'oggetto di lavori di prim'ordine¹, il nostro desiderio di considerare l'educazione fisica nelle sue vere dimensioni non ci permette di ritenere esaurienti le opere a noi note dedicate alla storia di essa, e questo già per quello che riguarda le informazioni che vi si possono trovare. Alcune opere sono semplici compilazioni, talvolta nemmeno di seconda mano. Altre, più minuziose, più serie e senz'altro utilizzabili per lo specialista, trattano solamente di campi assai limitati dell'educazione fisica. Questo non sarebbe un male se gli autori nel limitare il loro campo di investigazione avessero anche limitato le proprie pretese; non avendo una conoscenza di realtà straniere, essi, in genere, hanno invece trovato il modo di giustificare uno sciovinismo incomprensivo². Ma se le storie generali dell'educazione fisica o le monografie fossero fedeli, esse non appagherebbero completamente le nostre esigenze. Esse descriveranno ampiamente gli esercizi e i giochi in uso presso i Greci, disserteranno sulla vita degli antichi Germani, riferiranno minuziosamente le distrazioni e le competizioni del Medioevo, si soffermeranno su dettagli concreti, ma senza dare alle idee un posto adeguato.

Non pretendiamo che la nostra documentazione sia completa. Abbiamo lasciato deliberatamente da parte le ginnastiche orientali e lo yoga³. Le teorie dell'educazione fisica su cui abbiamo portato l'attenzione sono quelle dell'Occidente, ma neanche queste teorie ci arrischieremo di affermare di conoscere nel loro insieme. Speriamo soltanto di aver saputo discernere le più importanti e possiamo assicurare il lettore di aver fatto il possibile per studiarle nelle fonti originali. Dato il nostro punto di vista, non seguiremo il metodo narrativo. La storia dell'educazione fisica non si riduce, per noi, alla descrizione dei vari comportamenti, per interessanti che siano. Al pari della storia della filosofia, essa deve avere per oggetto concezioni strutturate e coerenti, veri sistemi dell'educazione fisica. E per questi sistemi, così simili ai sistemi filosofici, perché da essi procedono e perché li imitano, noi useremo il metodo dello storico della filosofia. Cercheremo di cogliere le idee principali, di individuare le derivazioni, di notare la nascita di concetti nuovi talvolta nascosti dall'identità ingannatrice delle designazioni. Ci si illuderebbe, infatti, se si volesse ricondurre la storia dell'educazione fisica a quella di un certo ordine di movimenti del corpo. Nell'educazione fisica

le idee contano più dei gesti, e si rinnovano più di questi. È su esse che, di preferenza, ci siamo dunque soffermati. Se per evitare assurde separazioni abbiamo dovuto dare un posto alla descrizione di certe tecniche corporee, noi però abbiamo sempre badato a rapportarle alle intenzioni che esse avevano il compito di esprimere.

È facile riconoscere tutto ciò che l'educazione fisica può guadagnare dalla conoscenza del suo passato. Imparando a conoscere la sua vera immagine, essa potrà a buon diritto rivendicare la dignità di una vera educazione perché apparirà la sua solidarietà con ogni assunto educativo, secondo una comunanza di esigenze e di fini. Inoltre risulterà chiaro che la soluzione dei problemi da essa posti non potrà essere cercata che in un certo numero di opzioni filosofiche. Però non sarà la sola educazione fisica a trarre profitto dalla consapevolezza del legame che essa ha con la filosofia. La determinazione normativa delle "relazioni dell'anima col corpo" nella quale consiste l'educazione fisica completa e precisa una determinazione di fatto tale da rimuovere i limiti spesso posti a quelle relazioni. La funzione assegnata al corpo dalla ginnastica non soltanto non fa dimenticare che esso con l'anima sono anche definiti da una morale; ma alcuni si aspettano anche che la ginnastica modifichi o, almeno, specifichi alcuni rapporti che la metafisica può indicare soltanto in un modo assai generale e astratto. Stando così le cose, potrebbe anche darsi che la storia della filosofia abbia da guadagnare dal non ignorare o trascurare gli insegnamenti forniti dalla storia dell'educazione fisica⁴.

Il capitolo quinto, Libro V, che espone i principi delle ricerche, oggi numerose, che si sforzano di trovare nelle scienze umane una ispirazione per l'educazione fisica e la *Conclusion*, che presenta, in modo quasi sistematico, le grandi linee dell'evoluzione delle teorie dell'educazione fisica, sono stati aggiunti in una edizione successiva.

Questo lavoro pretende solo di essere una fonte abbastanza obiettiva d'informazione e di classificazione. Ma una storia non è mai conclusa.

Note

¹ Fra essi, metteremo in prima linea l'*Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (Paris, Edit. du Seuil, 3^a ed., 1955) di H. I. MARROU [tr. it. di U. Massi, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Armando, 2002 (N.d.C.)], al quale come si vedrà, noi molto dobbiamo [trad. it. di U. Massi, Roma, Studium; per il seguito, v. P. RICHIÉ, *Educazione e cultura nell'Occidente barbarico dal VI all'VIII secolo*, a cura di G. Giraldi, Roma, Armando, 1966, pp. 460].

² Ad esempio, cfr. più oltre p. 157.

³ È strano che siamo informati su di esse meglio che su ginnastiche più vicine a noi nel tempo e nello spazio. Si può consultare, a tale riguardo, ELIADE, *Yoga: liberté et immortalité*, Paris, 1960.

⁴ Questo libro è stato scritto per consiglio di Canguilhem il quale non ha mai cessato di interessarsi alla sua stesura né di darci il suo aiuto. Ha costituito una tesi complementare negli esami statali di laurea, diretti da Gouhier, ed ha utilizzato critiche e osservazioni alle quali esso ha dato luogo in tale occasione, specialmente quelle di H. I. MARROU. Successivamente il testo è stato riletto da Raymond Bloch, che ci ha portati a correggerlo e a completarlo in diversi punti. M.me Raymond Bloch ha contribuito alla sua iconografia.

LIBRO PRIMO

LA GINNASTICA
NELL'ANTICHITÀ GRECO-ROMANA

La ginnastica da Omero a Platone

L'esercizio fisico degli eroi omerici

Quando le occupazioni abituali – la caccia e la guerra – ne lasciavano loro il tempo, gli eroi omerici si dedicavano ai giochi: nei periodi di riposo i guerrieri di Achille lanciavano il disco e il giavellotto, tiravano con l'arco; nella festa data da Alcinoo i giovani Feaci si divertivano conducendo battelli, saltando, danzando, giocando con la palla¹.

Questi giochi, che noi oggi chiameremmo sportivi, non allietavano soltanto le loro ore di ozio e di svago, ma erano associate anche a cerimonie funebri, come quelle organizzate in onore di Patroclo e di Amarintheo. In tali occasioni i giochi non avevano più il carattere improvvisato di una distrazione, ma si svolgevano secondo un ordine e una sequenza rigorosamente codificati in quanto rivestivano il senso preciso di un rito religioso, di una pratica magica². Così fra gli Achei il gioco era, da una lato, un divertimento, ma dall'altro era anche l'esplicazione di procedimenti effettivamente operanti nel campo del sacro. Di questi due aspetti, il secondo sembra essere il più antico: presente nell'*Iliade*, già nell'*Odissea* esso era scomparso³.

Ritualizzati o meno, questi esercizi fisici presentavano una ricca gamma. La corsa dei carri vi aveva una parte predominante.

I Greci di quell'epoca conoscevano diversi tipi di combattimento: con armi, il pugilato – nel quale venivano già usate strisce di cuoio – e la lotta.

Si misuravano nel lancio (di una mazza di ferro, o *solos*, del disco o del giavellotto), nel tiro con l'arco, nel salto.

Nella loro quasi totalità queste prove fisiche furono in uso anche fra i Greci delle età successive alle quali l'epoca omerica aveva trasmesso il suo interesse per la cultura del corpo e per alcune attività nelle quali si era espresso. Come spiegare un tale interesse? Con il desiderio che il corpo non solo fosse disponibile per la volontà ma anche adeguatamente preparato? O, come è più verosimile, con un desiderio religioso di purificazione? In ogni caso, è certo che ci si lavava le mani prima e dopo i pasti. Dopo il combattimento, la caccia o un lungo viaggio gli eroi si ristoravano immergendosi nelle fresche acque del mare o facendo un bagno tiepido, per il quale veniva usata una bagnarola (*asá-minthos*). Era compito delle donne (le schiave o, se necessario, le donne e le ragazze della casa; talvolta era una Calipso o una Circe che se ne prendeva cura) porgere a chi aveva fatto il bagno, dopo che si era asciugato, vesti fresche. Soltanto per pudore Ulisse non volle accettare le premure delle ancelle di Nausicaa. Alla toletta faceva seguito l'unzione, che in tutta l'antichità sarebbe stata parte integrante della cura del corpo. Tali pratiche, per i Greci, non erano estranee agli stessi dèi: si raccontava, ad esempio, che il dio

Efesto, avvertito della visita della dea Teti, si sarebbe lavato il viso, le mani, il collo, il petto; oppure che, nel bosco di Pafo, Afrodite, dopo la sua avventura amorosa con Ares, sarebbe stata lavata dalle Càriti e unta d'olio d'ambrosia. A questa cura scrupolosa della pulizia aveva potuto far rinunciare, sempre a titolo di esempio, solamente la tristezza di un Achille dopo la morte di Patroclo, di una Demetra dopo la morte della figlia.

I giochi fisici e la cura del corpo, tuttavia, non furono una prerogativa esclusiva dei Greci di Omero e non se ne possono ritenere neanche gli iniziatori. Gli esercizi descritti da Omero erano troppo complessi, organizzati e perfetti da lasciare supporre in maniera molto evidente che ci fosse stata tutta una precedente evoluzione⁴.

I disegni di alcune coppe ritrovate, ad esempio, attestano che già la civiltà cretese conoscesse il pugilato e nell'epoca micenica fossero diffuse le corse dei tori⁵; l'uso del bagno e la lotta, inoltre, non erano ignorati dagli Egiziani del XV secolo a.C.⁶.

~ * ~ SCHEDA 1 ~ * ~

Educazione fisica e sport nella presitoria

di Gabriella Aleandri

Da alcuni graffiti e pitture rupestri risalenti all'età preistorica rinvenuti in varie parti del mondo (v., ad esempio, Figg. I, II e III) possiamo notare che l'uomo, sin da allora, si esercitava nelle attività fisiche, probabilmente con la funzione principale di allenare il corpo per renderlo efficiente nelle lunghe e faticose battute di caccia, nella pesca e nella caccia stessa – praticate per divertimento e svago e non solo per la sopravvivenza – e nella lotta. Inoltre, gli uomini preistorici praticavano delle danze di gruppo, vere e proprie cerimonie che rivestivano anche un carattere rituale, magico-sacrale e propiziatorio.



FIG. I. Graffito preistorico raffigurante giochi di acrobati, proveniente dalla grotta dell'Addaura (Palermo).



FIG. II. Scene di caccia con l'arco nel graffito di una lastra tombale (Dinastia Han, Parigi, Museo Cernuschi).



FIG. III. *Arciere in una pittura rupestre preistorica della grotta della Saltadora, Castillon de la Plana (Spagna).*

I Sumeri, nel III millennio a.C., praticavano la lotta, il nuoto (v. Fig. IV) e le gare equestri, tutti sport questi svolti esclusivamente dalle classi aristocratiche e con evidenti scopi militari, in quanto fonivano un allenamento molto utile nel caso, assai frequente allora, di guerre.

FIG. IV. *Antico basorilievo assiro raffigurante soldati che fuggono a nuoto (anche sott'acqua respirando da un'otre) da avversari che scagliano frecce contro di loro.*



In Cina, intorno al 2700 a.C., sappiamo che si svolgevano delle attività sportive, tra le quali ricordiamo il tiro con l'arco, la ginnastica (l'imperatore Hoang-ti nel 2698 a.C. fece scrivere un trattato al riguardo) e il Kong-Fou, un insieme di tecniche mirate allo sviluppo sia fisico che spirituale, che i Cinesi ritenevano utili per preservare il corpo dalle malattie ed allungarne la vita, antenato di quella che sarebbe divenuta l'attuale arte marziale Kung Fu.

Verso il 2500 a.C. in Persia e in Tibet si praticava un gioco, chiamato "pulu", molto simile a quello del polo, in cui i cavalieri dovevano colpire una palla fatta con pelli di animali. Inizialmente considerato come un allenamento per le battaglie a cavallo, aveva avuto un successo tale che a poco a poco si sarebbe sviluppato in tutto l'Oriente: Mongolia, Pakistan, India, Cina e Giappone.

«In una stele Mesopotamica del II millennio a.C. sono raffigurati due personaggi che si affrontano a pugni chiusi. Questa sembra essere la più antica manifestazione del pugilato inteso in termini sportivi e non come semplice lotta per la sopraffazione»¹.

Anche nelle antiche civiltà dell'India, della Macedonia, della Siria e dell'Arabia troviamo dei riferimenti alla pratica di attività fisiche, di sport, di giochi e di gare, nonché alla loro stretta connessione con l'igiene e il benessere personale.

Note

¹ M. Ierardi, *Lo sport nel mondo antico e nella società moderna*, Roma, 2000.

~ * ~ * ~ * ~

~ * ~ SCHEDA 2 ~ * ~

La giostra con i tori, educazione fisica e sport a Creta

di Gabriella Aleandri

Sempre per gli stretti legami tra sport, giochi e religione, ricordiamo che la famosa leggenda del Minotauro era nata proprio in seguito all'importanza che rivestivano i tori nella religione e nella civiltà cretese (v. Fig. I).



Fig. I. Vaso rituale cretese a forma di toro.

Nello stesso palazzo di Cnosso si trovava una "stanza del toro", riservata alle cerimonie religiose e pubbliche e alle attività politiche, e accanto al palazzo fu eretto un teatro a gradinate che poteva ospitare quasi cinquecento persone. Tra le feste e i giochi di carattere religioso, il più famoso era la cosiddetta "giostra con i tori" (gr. *taurokathápsia*, lett. "tauromachia") che si svolgeva nell'arena del teatro o, forse, addirittura, nello stesso grande cortile quadrangolare del palazzo reale. Da un affresco proveniente dall'ala est del palazzo di Cnosso, risalente al 1400 a.C. (v. Fig. II), ricaviamo anche le varie fasi di questa gara o spettacolo acrobatico: quando il toro caricava, due ragazze e un ragazzo, a turno, dovevano prima afferrargli le corna, poi fare un salto mortale per salire in piedi sulla sua groppa e infine fare una capriola all'indietro per saltare giù a terra aiutati dai compagni dispostisi nel frattempo davanti e dietro al toro.

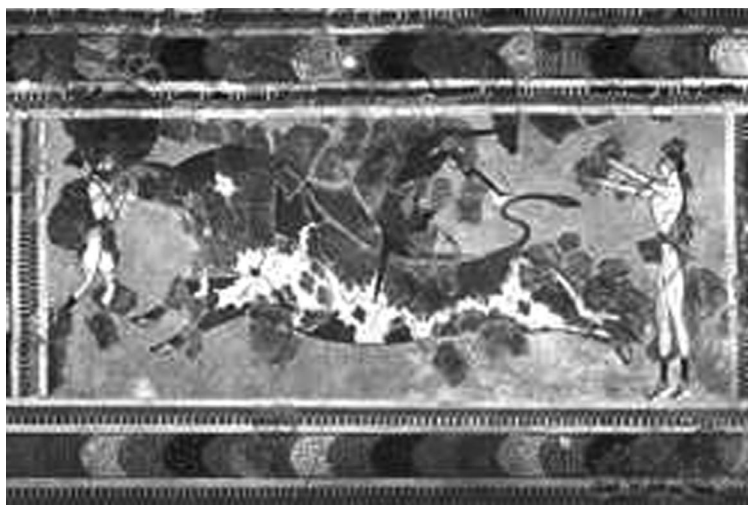


FIG. II. *Affresco raffigurante la taurokathápsia rinvenuto nel palazzo di Cnosso.*

Altri sport e attività praticate dai cretesi consistevano in esercizi ginnici, nella corsa, nella lotta, nel tiro con l'arco e, come già detto nel testo, nel pugilato: su un vaso rinvenuto a Haghia Triada sono raffigurate proprio tre scene di pugilato: nella prima, alcuni pugili indossano guantoni di cuoio, casco e gambali; nella seconda, altri pugili portano caschi ornati di pennacchi e, infine, nella terza, altri ancora combattono senza protezioni.



~ * ~ SCHEDA 3 ~ * ~
Educazione fisica e sport nell'antico Egitto
di Gabriella Aleandri

Dal III al II millennio a.C., in Egitto l'attività sportiva era svolta quasi esclusivamente dal faraone e dalle caste nobili: un affresco risalente al 2000 a.C. circa raffigura due lottatori che effettuano prese e posizioni con estrema eleganza (v. Fig. I).



Fig. I. Affresco raffigurante lottatori egiziani.

Altre fonti tramandano che fin dal 2500 a.C. veniva praticata anche la scherma con il bastone (v. Fig. II), la caccia (pare che il faraone Amenofi II, soprannominato "il re sportivo" avesse ucciso – come aveva scritto egli stesso – di suo pugno ben 110 leoni, secondo un cerimoniale ancora più antico che prevedeva appunto anche la conta delle belve uccise) e la pesca.

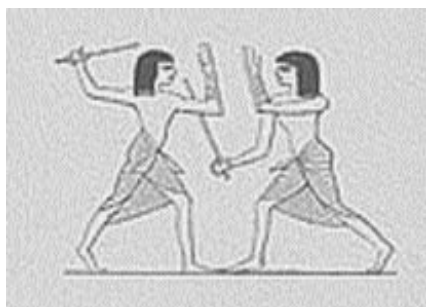


Fig. II. Affresco raffigurante la scherma con il bastone.

Per secoli sarebbe stato coltivato il mito pubblico secondo cui il faraone fosse uno straordinario ed ineguagliabile atleta (insieme lottatore, nuotatore, vogatore, cacciatore, arciere, auriga, ecc.), capace di competere – e di superare – soltanto con le prodezze dei suoi diretti predecessori.

In un sistema sociale basato su faraoni onorati alla stregua di dei, di culti funerari, di precisi canoni artistici, ben si inserivano, inoltre, i ludi sacri, consistenti in varie forme di combattimento.

Con il passare del tempo tali attività sarebbero state estese anche al resto della popolazione. Inoltre, si praticavano molti altri sport, tra cui ricordiamo il pugilato, il nuoto, le gare fra battelli (v. Fig. III), la corsa sui carri, ma anche la corsa a piedi, il sollevamento dei pesi, il tiro alla fune, tutte attività che consentivano di sviluppare efficienza e prestantza fisica.



Fig. III. *Affresco raffigurante la gare con i battelli.*

Il famoso storiografo greco Erodoto, che aveva visitato l'Egitto nel 450 a.C., aveva assistito ad una cerimonia religiosa che contemplava un combattimento con i bastoni. Così ce la descriveva: «Si affrontavano più di mille uomini che per adempire ad un voto si armavano di bastoni [...]. I sacerdoti lasciavano la guardia della statua e si mettevano a condurre la quadriglia che recava la statua all'interno del repositorio, gli stessi poi, appostati nel vestibolo del Tempio, ne interdivano l'entrata. Una violenta battaglia a colpi di bastoni iniziava allora [...]». Si può notare come in queste forme di combattimento sportivo, nonostante il carattere comunque violento e cruento, si riscontri una sorta di "piacere estetico o catartico", preponderante, almeno da principio, rispetto all'aspetto agonistico e alla tensione verso la vittoria: l'attività fisica assumeva, pertanto, anche la forma di un intrattenimento per spettatori colti. Gli antichi Egiziani apprezzavano anche tutte le esibizioni di agilità e destrezza, come le danze acrobatiche in cui leggiadre fanciulle volteggiavano lanciando in aria palline colorate (v. Fig. IV).



Fig. IV. *Affresco raffigurante delle danzatrici egiziane.*



Ma se non può esservi dubbio sull'importanza attribuita già prima del periodo omerico a ciò che, in mancanza di un termine migliore, vorremmo chiamare gli esercizi fisici e la cura dell'igiene⁷, è soprattutto da Omero che si può comprendere appieno lo spirito che li informava. E, per capire l'evoluzione del concetto di educazione fisica, accenneremo soltanto ai dettagli delle prove e delle attività fisiche, per dedicarci soprattutto alla comprensione dell'idea d'insieme che ci si faceva di esse.

Le competizioni e i combattimenti fra due campioni ebbero un carattere prettamente aristocratico. Erano un privilegio dei *kúroi*⁸. Ad Atene il *démos*⁹ vi avrebbe partecipato soltanto molto più tardi. Le attività fisiche apparivano dunque connesse al modo di vita di quei cavalieri la cui occupazione principale era la guerra e che erano animati dal vivo desiderio di misurarsi con avversari e di vincere. La rivalità rude ma pacifica e cortese propria dei giochi era quasi un ristoro dopo combattimenti cruenti e nel frattempo preparava anche a nuove lotte. Gli esercizi fisici erano sia postmilitari sia premilitari: la guerra non cessava mai.

Ma essi soddisfacevano anche i gusti – si dovrebbe quasi dire: il senso morale – di una società che dell'*areté*¹⁰ aveva fatto il fine supremo. A questi uomini la vita futura presentava molte incertezze e poche prospettive consolanti. Il loro pensiero non vi si soffermava a lungo. Miravano a quella eccellenza, a quel valore ideale, in una parola, a quell'*areté* che era la virtù guerriera. Ad essa era ordinata ogni altra cosa, la gloria ne era la ricompensa e la religione la consacrava. Si può capire anche che gli esercizi fisici, specialmente quando si associavano ai funerali di un eroe, avessero quel senso religioso che i Greci avrebbero continuato sempre ad attribuirgli e che ci fa immaginare il clima di spiritualità nel quale si svolgevano i giochi. Trionfare su altri uomini era come trascendere la condizione umana. La superiorità basata su quella dei propri poteri e attestata dalla vittoria faceva partecipare, in un certo modo, al divino.

~ * ~ SCHEDA 4 ~ * ~

L'areté nell'educazione fisica e nello sport dell'antica Grecia

di Gabriella Aleandri

I valori fondamentali, così come i diritti e i doveri, propri della società omerica – che sembravano appartenere più alla società aristocratica della Ionia dell'VIII secolo a.C. che a quella micenea, considerati l'agonismo e l'animosità che contraddistinguevano il ceto aristocratico –, erano predefiniti e attribuiti per nascita. La società greca arcaica di quel tempo era stratificata in aristocratici e non (i *kakòì*, lett. "i cattivi, brutti", i plebei, non belli, ma pallidi e debilitati perché trascorrevano il loro tempo nel lavoro e nelle attività manuali, allora disprezzati dai nobili, i *kalòì*, "belli" per nascita ma anche perché potevano dedicarsi all'esercizio del corpo e della mente, in quanto la bellezza esteriore era considerata lo specchio di quella interiore e morale). Ciò nonostante, chi aveva in sorte di nascere aristocratico doveva dare prova in ogni occasione di essere *agathós*, dimostrando la propria *areté*, altrimenti avrebbe perso l'onore.

«Nella tradizione omerica *areté* designa l'insieme di prestazioni eccellenti di cui è capace *l'agathós*, il nobile guerriero, buono nella misura in cui è in grado di operare performance militari di pregio, manifestando ingegno, valore e determinazione nel conseguimento del successo. In tal senso *areté* riceve una triplice connotazione:

- dinamica, in forza della sua contestualizzazione agonale e violenta, che trova espressione in situazioni anche diverse da quelle belliche, come nelle assemblee, in cui conta saper prevalere – quasi trasferendo il *kratos*, la violenza, della spada alla parola [M. Vegetti];

- sociale, in quanto tale prestanza deve essere riconosciuta per assicurare e conservare lo statuto eroico, e, attraverso la fama [*kleos*], garantire la *timè*, l'onore, del condottiero;

- materiale, nel momento in cui la ricchezza era da un lato conseguenza del successo militare (come bottino), dall'altro condizione (come disponibilità) – in tempo di pace – per lo sviluppo delle abilità di comando.

L'*areté* omerica è quindi termine che veicola qualità tipiche di una società aristocratico-militare – di cui possiamo intravedere nei poemi la struttura politica nel principato – improntata ai valori dell'individualismo e della estrema competitività, qualità competitive, appunto, come le definisce Adkins, acquisite con la nascita, per l'appartenenza a un *oikos* [casato], ma rinnovate e documentate – per il meritato riconoscimento – nelle gesta quotidiane. [...] Questo modello eroico di *areté* rimane riferimento costante nella cultura greca successiva, ma, in un significativo rovesciamento di prospettiva legato al prevalere di nuove forme di aggregazione sociale e politica, all'interno di un contesto valoriale in cui dominanti divengono progressivamente virtù collaborative, quelle in grado di garantire la convivenza pacifica, soprattutto nell'ambito delle nascenti *poleis*»¹.

L'*areté*, quindi, aveva sempre costituito un valore fondamentale nella tradizione della società greca ed era anche un requisito indispensabile per ricoprire un ruolo nella città e per vederlo legittimato.

Note

¹ D. Zucchello, *Guida allo studio del Menone di Platone*, in «Studi di Storia della Filosofia», Novembre 2000 (corsivo mio).



In quell'era arcaica il trionfo fisico, sia che si manifestasse nel combattimento in modo autentico sia che – in forme più convenzionali e meno pericolose – rifulgesse nelle competizioni fra campioni, era un'espressione della suprema *areté*. Era impossibile separarla dagli altri valori. Soltanto più tardi si sarebbe giunti a una distinzione fra valori individuali, sociali, fisici e morali. In origine, tutti questi valori si confondevano e il trionfo li riuniva. Non era solo per se stessi come individui che i campioni vincevano, ma anche per la famiglia e per la città. Anche il corpo non era concepito distinto dall'anima, che allora veniva rappresentata in modo ambiguo: come il soffio o l'ombra del corpo, come un suo doppio. L'uomo s'impegnava tutto intero nella lotta: o soccombeva o trionfava.

Soltanto in seguito l'educazione fisica avrebbe considerato le relazioni fra corpo e anima e avrebbe stabilito la posizione del corpo rispetto ad essa. Ma nell'epoca cui qui ci riferiamo tutto questo non avrebbe avuto alcun senso, non soltanto perché gli esercizi fisici non potevano venire riferiti ad una concezione dell'educazione non ancora affacciata – o che dell'educazione faceva un'iniziazione a tecniche guerriere o religiose –, ma anche perché, come abbiamo appena detto, anima e corpo non esistevano autonomamente: l'essere umano non veniva separato dal suo modo fisico di apparire né dai suoi atti.

Questa concezione dello sviluppo corporeo non deve essere considerata, tuttavia, come una seria pregiudiziale. Certamente, essa ebbe come fulcro l'idea del trionfo e conferì ai poteri del corpo soltanto un'importanza subordinata. Ma la stima accordata a tali poteri e gli esercizi mediante i quali si sollecitò il loro manifestarsi sarebbero sussistiti a lungo, come un aspetto caratteristico del genio greco. Inoltre, tutto il prestigio di cui in seguito avrebbe goduto la ginnastica, tutte le sue vicissitudini, le sue divisioni e le sue opposizioni acquistano un significato proprio prendendo le mosse da questo stadio originario nel quale trionfo, norme morali e valore fisico si confondevano.

L'esercizio fisico a Sparta

L'importanza che Sparta accordò coscientemente e sistematicamente agli esercizi fisici era di ordine diverso. Senza cadere nell'errore di credere che la formazione spirituale a Sparta venisse completamente trascurata (la musica aveva una parte importante nell'educazione spartana e perfino nei combattimenti), è certo che tale educazione era innanzitutto un'educazione sociale. L'ideale proposto ai cittadini da una città che come Sparta era continuamente esposta a pericoli non era più quello, troppo individualistico, della nobiltà dell'*Iliade*. I cittadini venivano formati dallo Stato. Se era vero che in genere «l'uomo greco era ordinato, come un suo membro, al tutto della città e alla legge»¹¹, in nessun luogo questa relazione divenne, come a Sparta, una vera subordinazione. La virtù suprema era il sacrificio per la patria, e ogni forma di educazione mirava a questa meta suprema. Da qui derivava il suo carattere esclusivamente civico e il principio che la formazione dell'uomo dovesse essere curata unicamente dallo Stato.

Perciò la pratica degli sport o degli esercizi fisici poteva mirare soltanto a preparare il singolo alla guerra: un nutrimento semplice lo avrebbe mantenuto in forma; il pugilato, la lotta, il pancrazio¹² (che era, forse, un'invenzione lacedemone) avrebbe temprato il corpo in vista dei colpi e delle ferite che avrebbe potuto ricevere.

Ogni anno, poi, aveva luogo una flagellazione, talvolta fino a procurarsi ferite sanguinanti, perpetrata da ragazzi davanti all'altare di Artemide Ortia¹³.

Perfino le donne si davano a esercizi ginnici, soprattutto alla corsa, ma anche alla lotta, al nuoto, al lancio del disco e del giavellotto.

I corpi e gli animi venivano forgiati in vista della loro destinazione più usuale, che qui era la guerra.

Fu dunque a Sparta che si affermò per la prima volta in modo cosciente, sistematico ed esclusivo l'idea che rendersi capaci di difendere la propria patria fosse un dovere di fronte allo Stato, a se stessi e al proprio corpo. Non solo: qui apparve anche la ginnastica militare¹⁴. Inoltre, sebbene gli esercizi a corpo nudo¹⁵ non siano stati praticati per la prima volta a Sparta (questa è una questione controversa)¹⁶, è anche cer-

to tuttavia che l'usanza di esercitarsi a corpo nudo – ossia, etimologicamente, la ginnastica – a Sparta prese piede senza incontrare quegli ostacoli che si manifestarono nella Ionia e ad Atene. Fortificare il corpo, sottoporlo a prove, prepararlo alla battaglia: questo era il compito assegnato dagli Spartani alla ginnastica. In tutte le epoche essa avrebbe conservato tale compito, non importa se da solo o associato ad altre funzioni¹⁷.

L'addestramento di atleti nudi aveva necessariamente alcune implicazioni di ordine morale. Esso poteva venire considerato sia come la causa che come la conseguenza dell'atteggiamento dei Greci nei riguardi del corpo umano e non mancò di esercitare un'influenza sull'igiene e sulla medicina¹⁸. Come si è visto, i Greci del periodo omerico uscendo dal bagno usavano ungersi il corpo. Gli Spartiati, che non amavano bagni caldi, usavano comunque una unzione a freddo (*xeraloiphia*) con olio, da fare appena svestiti: credevano che essa proteggesse il corpo dalle bruciature del sole, che regolasse la traspirazione e prevenisse le infreddature. Anche a tale riguardo si diede vita così una tradizione duratura.

~ * ~ SCHEDA 5 ~ * ~
**Le origini dell'educazione fisica e
della medicina dello sport**
di Gabriella Aleandri

Presso le scuole di Alcmeone e Pitagora nacque il concetto di esercizio fisico considerato come mezzo salutare. Per i Greci, l'armonia rappresentava una delle leggi fondamentali della vita: la salute era costituita dall'armonia delle singole parti del corpo umano e la malattia, al contrario, era considerata appunto un'interruzione di tale armonia. L'esercizio fisico era esso stesso armonia o aiutava a raggiungerla.

Il primo medico sportivo fu probabilmente Icco da Taranto, vissuto nel V sec. a.C. Fu egli stesso un abile atleta, oltre che medico capace, tanto da vincere le Olimpiadi ed essere eternato in un monumento nel tempio di Giunone. Visse sempre casto, per non indebolire il proprio corpo, come scrive Eustazio, e condusse una vita sobria (è rimasta famosa l'*Icci coena* come esempio di pasto frugale all'opposto degli altrettanto famosi pranzi luculliani romani) e temperante. Per primo (altri attribuiscono invece tale primato ad Erodico di Selimbria, contemporaneo di Icco, medico e ginnasta anch'egli, esponente della famosa scuola di Cnido) comprese la positiva influenza della ginnastica sulla medicina preventiva e curativa e l'importanza della dieta per tutti e, soprattutto, per gli atleti. Lo stile di vita di Icco venne considerato come esempio di virtù anche da Platone e San Paolo.

Ippocrate di Coo (460-377 a.C.), autore del famoso giuramento che ancora oggi esprime l'ideale dell'etica medica e fondatore della medicina

scientifica empirica, darà una vera e propria sistematizzazione alla ginnastica nella medicina ed è tuttora considerato il padre della medicina preventiva.

Cinque secoli dopo, Galeno (129-199 d.C.), nato a Pergamo in Asia Minore, esercitò la professione e fu medico personale dell'imperatore Marco Aurelio a Roma. È, insieme ad Ippocrate, il medico più famoso dell'antichità per l'influenza che seppe esercitare sulla medicina, inaugurando gli studi della fisiologia, dedicandosi soprattutto quelli del lavoro muscolare. Da ricordare sono anche Antyllos, Oribasio e Filostrato Flavio.

La decadenza del mondo classico coinvolse anche l'educazione fisica e la medicina sportiva, l'interesse per le quali si risvegliò a cominciare dal Rinascimento, come vedremo nei prossimi capitoli, con Girolamo Mercuriale e la sua opera *L'arte ginnastica*.



Mentre in origine gli Spartiati considerarono essenzialmente l'aspetto militare degli esercizi fisici, con l'istituzione dei Giochi venne considerato esclusivamente il loro aspetto propriamente ludico e, se si vuole, "sportivo". Fu certamente verso il 776 a.C. che cominciarono i Giochi Olimpici, con semplici gare di corsa¹⁹. A poco a poco vi figurarono anche altre prove, tanto che nel 648 essi comprendevano la corsa dello stadio, la doppia corsa, la corsa di fondo, il *pentathlon*, il pugilato e probabilmente anche il pancrazio. Nel VI secolo ai giochi Olimpici si aggiunsero i Giochi Delfici, Istimici e Nemei. Così si delineò un secondo aspetto della ginnastica, il quale non escludeva il primo, ma che era già diverso: al pari della ginnastica militare degli Spartiati, i quali ai Giochi Olimpici si distinsero in questa specialità, si trattò di un'attività improntata alla sapienza arcaica degli eroi omerici ma che comprendeva anche altri elementi, come il piacere del gioco, quello della competizione, il valore particolare e di carattere quasi religioso attribuito agli esercizi fisici. Sono, questi, tratti caratteristici che ritroviamo anche in certi "sportivi" dei nostri giorni; però fra i Greci di quei tempi erano più accentuati: allo sciovinismo, alla mancanza d'imparzialità, all'eccitazione che ancor oggi predominano si aggiungeva una specie di sentimento del sacro. In occasione dei Giochi veniva concordata, fra i Greci, una tregua, i dissensi si attenuavano, all'atleta vittorioso si innalzava una statua e si provvedeva al suo sostentamento a spese dello Stato (v. *Tav.* 1).

~ * ~ **SCHEDA 6** ~ * ~

Le Olimpiadi

di Gabriella Aleandri

La tradizione tramanda che la prima Olimpiade¹ fu istituita dal re dell'Elide Ifito (ma la leggenda andrebbe un millennio ancora più indietro, designando Pelope) dopo aver stretto un accordo con il re spartano

Licurgo e fu vinta da un tale Coroibo o Corebo, che percorse di corsa la distanza di uno stadio², ed ebbe un enorme successo di pubblico tanto che se ne decise la ripetizione ogni quattro anni.

Nel 712 a.C. venne introdotto il *diaulo*, gara di corsa per una distanza del doppio dello stadio, e in seguito si aggiunsero via via altre varie discipline, quali la lotta, il *pentathlon*³, la corsa dei carri e dei cavalli, il sollevamento pesi, il pugilato e il pancrazio.

Nel 628 a.C. furono ammessi a partecipare, nelle gare prettamente atletiche e non cruento, anche i bambini.

Fino al 472 a.C. i Giochi Olimpici si svolsero in un'unica giornata, poi si protrassero per cinque giorni con diciotto tipi di gare – dato il progressivo e costante aumento della partecipazione che coinvolse atleti provenienti da regioni sempre più lontane e addirittura re e governanti di altri stati. Da questo momento le Olimpiadi, oltre a mantenere anche la veste di importante festa religiosa in onore di Zeus e di aggregazione delle popolazioni – ricordiamo il solenne giuramento che veniva pronunciato dagli atleti prima dell'inizio delle gare e inoltre che venivano sospese, per l'occasione, tutte le guerre e «le ostilità tra le *poleis*»⁴ –, cominciarono ad assumere un carattere "nazionalistico" con un vero e proprio tifo; letterati, poeti e musicanti – citiamo ad esempio Simonide, Bacchilide, Pindaro⁵, Isocrate⁶ e Teocrito – dedicarono alle competizioni (in greco *agon*) e ai vincitori innumerevoli inni, versi e odi, tanto che vennero addirittura introdotte delle gare di poesie e di eloquenza.

Alle competizioni potevano partecipare i cittadini greci non schiavi (dapprima soltanto aristocratici e dal III secolo in poi furono ammessi anche i "barbari", gli stranieri) e, siccome gli atleti, come abbiamo già accennato in precedenza, gareggiavano nudi, fino al 380 o 376 a.C., – Olimpiade in cui la sorella del re spartano Agesilao, Cinisca, vinse nella corsa con i carri – le donne non poterono né partecipare né assistervi.

I vincitori delle competizioni, inizialmente, ricevevano in premio soltanto una simbolica corona di ulivo o d'alloro o la palma della vittoria, ma al contempo venivano tributate loro ogni fama e gloria: venivano erette statue che li raffiguravano da collocare in un monumento o santuario e venivano acclamati da eroi al loro ritorno in patria. Con il passare del tempo, però, vennero introdotte ricompense sempre più cospicue (ricordiamo che Solone promulgò una legge che istituì un premio in denaro statale per chi conseguiva la vittoria olimpica) consistenti in beni mobili, proprietà, vitalizi, cariche pubbliche fino a scaturire nel professionismo retribuito regolarmente. «Sport, politica e business iniziano già in Grecia un processo sinergico d'interazione oggi ben noto, anche nelle sue degenerazioni»⁷. I Giochi Olimpici, infatti, interessarono anche la politica, con una progressiva e crescente burocratizzazione, e l'ambizione di chi cercò di strumentalizzarli, ad esempio come "campagna elettorale" per farsi eleggere dai tifosi della squadra che sovvenzionava⁸.

Nel 393 d.C. si svolse l'ultima Olimpiade dell'età antica perché l'imperatore romano Teodosio I, esortato dal vescovo di Milano Ambrogio, soppresse tali competizioni facendo chiudere lo stadio di Olimpia in quanto si riteneva che i giochi sportivi che si svolgevano in tale manifestazione fossero troppo pagani, lussuosi, sfarzosi e materialisti. Il nipote Teodosio il Grande, poi, nel 426 la fece radere al suolo, fatto che venne reso ancor più radicale dai due successivi terribili terremoti che la colpirono nel secolo successivo.

Nel 1875 le rovine dell'antica Olimpia furono riportate alla luce da alcuni scavi archeologici.

Bisognerà, tuttavia, attendere il 1896 e il barone P. de Coubertin, umanista e pedagogista francese, per vedere ripristinate le Olimpiadi, che si svolsero nella città di Atene dal 5 al 15 aprile di quello stesso anno⁹.

Note

¹ Il termine Olimpiade deriva dalle parole greche *Olympía+de* – part. encl. che indica moto o direzione – la cui traduzione letterale è "ad Olimpia", ovvero il luogo dove venne per l'appunto disputata in età antica.

² La lunghezza di uno stadio corrispondeva a 192,27 m, che la leggenda voleva multiplo dell'orma del piede di Eracle.

³ Il *pentathlon* deriva dal greco *penta*, "cinque" + *athlon* – stessa radice di atleta – che letteralmente significa "premio".

⁴ L. Russi, *La democrazia dell'agonismo. Lo sport dalla secolarizzazione alla globalizzazione*, Pescara, Libreria dell'Università Editrice, 2003, p. 46.

⁵ «Come l'acqua è il più prezioso di tutti gli elementi, come l'oro ha più valore di ogni altro bene, come il sole splende più brillante di ogni altra stella, così splende Olimpia, mettendo in ombra tutti gli altri giochi».

⁶ «I fondatori delle nostre grandi feste sono giustamente apprezzati per averci trasmesso l'usanza per la quale, proclamata la tregua e risolte le nostre pendenti contese, conveniamo in un unico luogo, dove, portate a termine in comune preghiere e sacrifici, ci ricordiamo della parentela che esiste tra noi».

⁷ L. Russi, *op. cit.*, p. 99.

⁸ Pensiamo, ad esempio, al pompeiano arricchito Aulo Vettio.

⁹ Per una trattazione della storia delle Olimpiadi dall'anno della loro reintroduzione fino ai giorni nostri, cfr. L. Russi, *op. cit.*



Poiché qui cercheremo di individuare le vicissitudini del concetto di educazione fisica più che i dettagli degli esercizi praticati, non entreremo nei particolari²⁰. Però non possiamo dispensarci dal dire qualcosa sugli esercizi e sulle usanze che costituivano l'addestramento corporeo, in quanto non si può ridurre una teoria dell'educazione fisica a considerazioni astratte. La natura stessa delle prove allora affrontate caratterizza, secondo noi, il genio greco, e fin troppo spesso l'epoca moderna prenderà come misura della sua fedeltà all'ellenismo l'imitazione delle pratiche greche.

Riteniamo che in quella ginnastica si possano distinguere due aspetti, interconnessi

nella realtà ma, in via di principio, separabili. Non senza un certo anacronismo, potremo chiamarli l'aspetto dello sport e quello dell'igiene.

Gli sport²¹, che costituiscono la ginnastica propriamente detta, comprendevano cinque prove che nel loro insieme formavano il *pentathlon*: la corsa a piedi, il salto in lungo, il lancio del disco, il lancio dei giavellotto e la lotta. Ad esse si aggiungevano il pugilato e il pancrazio. Queste prove si svolgevano nella palestra o nel ginnasio²². Crediamo²³ che, in base ad una classificazione di carattere certamente tradizionale, attestata dalle *Leggi* di Platone²⁴ e ripresa da Mercuriale²⁵, da Sabbathier²⁶ e da molti altri, si possano designare tutti questi esercizi con il termine di "palèstrica" e che si possa ritenere che la palèstrica fosse solo una delle due parti – quella più importante, comunque – degli esercizi corporei praticati dai Greci (v. *Tav.* II).

Alla palèstrica si univa l'"orchestrica"²⁷, la quale a sua volta si divideva in danza e in sferistica (questo termine, piuttosto recente, designava tutti gli esercizi nei quali si usava una palla)²⁸. Platone raccomanderà la danza – la danza guerriera e non guerriera – come la forma essenziale della ginnastica. Quanto ai giochi con la palla, data l'importanza che ad essi attribuiva Galeno, crediamo che facessero prevalentemente parte degli esercizi raccomandati come una ginnastica medica.

A fianco degli esercizi atletici, come loro completamento, troviamo un certo numero di cure dedicate al corpo.

Uso del bagno presso i Greci

L'origine dei bagni²⁹ non va certamente cercata nel ginnasio. Ancor prima dell'apparire dei ginnasi, dopo gli esercizi fisici si era soliti fare il bagno. Ma è soprattutto da osservare che in Grecia il bagno non si riduceva a questa funzione. Fin dall'era arcaica l'attrezzatura dei bagni ebbe forme che si sarebbero mantenute immutate³⁰. I bagni rispondevano non solo ad esigenze religiose³¹ ma anche a un bisogno di pulizia e di ristoro, al desiderio di non dare a un ospite lo spettacolo di un corpo sporco. Nel mondo di Omero, «era quasi d'obbligo lavarsi le mani prima di mangiare»³². Ma questa abitudine fu propria non soltanto degli eroi omerici, bensì essa fu mantenuta anche nella Grecia arcaica e classica. Del resto, molto spesso bagni completi precedevano i pasti³³. Più in generale, «nella vita del borghese di Aristofane così come in quella del principe omerico il bagno sembrava segnare la fine di una giornata di lavoro e preparare ai piaceri della mensa e del sonno. È certo, comunque, che esso venne ritenuto assolutamente indispensabile»³⁴.

Ci si può ovviamente immaginare che la cura del corpo e l'uso dei bagni si imponessero soprattutto agli atleti. «Gli atleti si ungevano d'olio già prima dell'allenamento onde render morbida pelle e muscoli»³⁵ e in casi, come quello del pancrazio, anche per impedire all'avversario di afferrarli facilmente. Poi gli atleti si cospargevano di una polvere che serviva a regolare la traspirazione e a proteggere il corpo dalle intemperie³⁶. Così, al termine delle competizioni i loro corpi erano coperti da uno spesso strato di olio e sabbia mescolato alle secrezioni naturali. Per toglierlo, si usavano anzitutto mezzi fisici, come uno strigile³⁷ o una spazzola ruvida, poi si ricorreva alle abluzioni passando sul corpo una spugna imbevuta di alcuni prodotti chimici; in mancanza del sapone, ignorato dai Greci, gli atleti si sgrassavano con detergenti a base di soda, potassa o nitro. Poi facevano il bagno in un ambiente surriscaldato: l'intensa traspirazione da esso provocata

puliva in profondità e procurava una sensazione di benessere. «Di certo, dopo questo rude trattamento con raschiatura, abluzioni, sgrassatura e sudazione, la pelle era pulita ma anche secca e forse irritata; occorreva nutrirla e ammorbidirla, e questa era la funzione di una nuova unzione d'olio, al termine del bagno. Ciò spiega il nesso, che a tutta prima può sembrare strano, fra l'unzione d'olio e l'ambiente surriscaldato: perché la traspirazione e la frizione costituivano le due ultime operazioni del bagno che avevano luogo nello stesso ambiente. Lo stesso olio delle frizioni spesso veniva usato caldo»³⁸.

Questo interesse per la pulizia e per un ristoro fisico, che nel ginnasio si manifestò in modo deciso e portò a creare installazioni e strutture sempre più appropriate, doveva avere conseguenze anche fuori dal ginnasio. Ci si abituò alle abluzioni, al benessere corporeo. Il bagno cessò di essere un semplice mezzo per pulirsi e divenne il “bagno ristoratore”³⁹. Nel contempo comparvero bagni pubblici la cui clientela crebbe continuamente e le cui attrezzature diventarono sempre più confortevoli. Fu così che «le tecniche e le abitudini del bagno greco preannunciarono e prepararono le tecniche e le abitudini del bagno romano»⁴⁰.

L'esercizio fisico nel *Corpus Hippocraticum*

Fu quasi inevitabile che uomini particolarmente dotati per i giochi si dedicassero ad essi al punto da impiegare, per prepararvisi, tutto il loro tempo. Acquisite abilità particolari, si presentarono negli spettacoli, si esibirono, si fecero pagare. Così fra i Greci apparvero, in seguito ad un processo ripetutosi ai nostri giorni, gli atleti professionisti⁴¹. Vedremo che da questi atleti, vituperati e disprezzati da una serie di autori che va da Senofane a Galeno per la loro stupidità e per il loro genere di vita, ma ammirati dalle masse per le loro prodezze, ebbe origine una vera decadenza e perfino la scomparsa del vero atletismo greco. È però incontestabile che l'atletismo professionale rese alla medicina numerosi servizi.

In effetti, non esiste successo sportivo che non sia preparato da un addestramento razionale che comporti un genere particolare di vita. Ikkos da Taranto fu forse il primo a prescrivere all'atleta la moderazione e la continenza⁴². Dopo di lui Erodico da Selimbria, che la *Repubblica* di Platone⁴³ ci presentava come un ex-pedotriba ammalato che era riuscito a trovare in un particolare regime il mezzo per protrarre fino ad età avanzata una vita moribonda, avrebbe indicato l'importanza che il regime aveva per la vita di ognuno. È possibile che, come è stato sostenuto da alcuni autori, questo Erodico fosse tutt'uno con l'autore del trattato ippocratico intitolato *Sul regime*⁴⁴. In ogni caso, è comunque con l'ippocratismo che la ginnastica veniva presentata per la prima volta sotto un aspetto medico, non sovrapposta ad una dottrina ma determinata da essa.

In Ippocrate la “natura” aveva una parte essenziale, sia come natura delle cose che come natura umana. Essa era opera divina, da cui derivava la sua perfezione che l'arte umana cercava invano di eguagliare⁴⁵. Secondo Ippocrate, un intimo nesso univa la natura umana a quella dell'universo. Certo, come gli Ionici già prima di lui e come Platone dopo di lui, Ippocrate affermava l'esistenza di un'analogia fra microcosmo e macrocosmo⁴⁶, però si rendeva ancora più conto del condizionamento dell'uomo da parte dell'ambiente⁴⁷. Per quel che riguardava il corpo umano, secondo Ippocrate la “natura” agiva in modo rigorosamente teleologico. Innanzitutto, essa guidava il corpo, senza essere dotata di ragione o di riflessione e senza un qualche processo di appren-

dimento; poi, era grazie ad essa che il corpo malato si difendeva dalla malattia: la natura di ognuno era come un medico. Per opera della natura si era dunque sani o si tornava ad essere sani; essa tendeva alla propria conservazione e al proprio ripristino⁴⁸.

Ma che cos'era la salute? Di certo, essa era una misura, una "proporzione adeguata"⁴⁹. Però era una proporzione che non si lasciava definire in modo preciso: «non v'è misura, peso o numero che possa determinarla più esattamente». Neppure noi sappiamo in che termini si stabilisca questa proposizione. Sotto la designazione di *Corpus Hippocraticum* sono stati riuniti scritti assai diversi. C'è chi in essi ha distinto tre tendenze⁵⁰: alcuni trattati contenevano solamente pure astrazioni filosofiche⁵¹; altri erano dovuti a praticanti di medicina e consistevano in semplici collezioni di esempi che, con il loro "empirismo dalla vista corta", secondo alcuni storici rappresenterebbero la scuola di Cnido, la quale «non aveva mai impostato una qualche discussione medica»⁵²; infine altri scritti, nei quali si vorrebbe riconoscere il vero pensiero ippocratico, erano redatti nello stile del medico di Cos il quale «non si limitava ad annotare i risultati» ma «voleva capire»⁵³, presentandosi come il promotore di un "vero pensiero filosofico" basato sull'esperienza, lontano tanto dall'astrazione quanto dall'empirismo. Tale carattere avrebbe il trattato *Sul Regime*. Comunque stiano le cose circa queste diversità di ispirazione, l'ippocratismo presentava divergenze forse ancora più profonde quando si trattava di precisare le qualità fondamentali che spiegavano la salute e la malattia. È abituale attribuire a Ippocrate una spiegazione basata sui concetti del freddo e del caldo, del secco e dell'umido. In effetti, questa sembrerebbe essere, in Ippocrate, la spiegazione più ricorrente, usata nel trattato *Sul Regime*. Erano evidenti le sue relazioni con la teoria dei quattro elementi professata da Empedocle⁵⁴. Ma il trattato *Sull'antica medicina*, che, fra tutti gli scritti ippocratici, era il più vigoroso⁵⁵, era interamente dedicato alla dimostrazione «che tutti coloro che avevano imparato a parlare o a scrivere sulla medicina e che avevano fondato la loro dottrina sull'ipotesi del freddo e del caldo, del secco e dell'umido, riducendo dunque a uno o due principi la causa della morte e delle malattie degli uomini, si erano evidentemente sbagliati»⁵⁶. Quelle quattro qualità non erano essenziali. Nella salute bisognava vedere un «contemperamento fra l'amaro, il salato, il dolce, l'acido, l'acerbo, l'insipido e cento altre qualità che secondo la loro quantità o il grado della loro forza avrebbero virtù differenti»⁵⁷. Così i trattati ippocratici erano discordi per quello che riguardava la determinazione del metodo da seguire e la scelta dei principi esplicativi, però concordavano nell'ammettere che la salute fosse caratterizzata da una proporzione ben definita.

Nei trattati ippocratici si constatava la stessa incertezza circa le cause più profonde delle malattie. Esse erano dovute ad un'alterazione delle relazioni fra caldo, freddo, secco e umido, ovvero delle qualità ritenute fondamentali nel trattato *Sull'antica medicina*? In ogni caso è certo che in due punti le idee sostenute fossero concordi. Innanzitutto la malattia sarebbe derivata dal venir meno della proporzione basale secondo la quale erano connesse le qualità fondamentali del corpo, qualunque fosse la forma o l'occasione in cui tale disarmonia si manifestava⁵⁸. In secondo luogo, sull'uomo sarebbe ricaduta la responsabilità della maggior parte delle sue malattie. Era antica l'idea che esistessero due generi di malattie: quelle che piombavano «sull'uomo all'improvviso e che non si potevano evitare»⁵⁹ e quelle che derivavano da una cattiva igiene della vita, da un'alimentazione troppo abbondante i cui residui nocivi accumulatisi in una data parte dell'organismo vi producevano la malattia⁶⁰. Ippocrate, inoltre, precisava l'origine di questi: erano dovuti ad uno squilibrio fra l'assorbimento degli alimenti e il consumo delle

energie. Con un linguaggio più moderno, si potrebbe dire che l'uomo si ammala sia quando consuma meno di quello che riceve sia quando riceve meno di quello che consuma. L'autore del trattato *Sul Regime*⁶¹ rivendicava per sé il merito di questa scoperta, che gli forniva un filo conduttore d'importanza capitale per combinare le prescrizioni dietetiche con quelle ginnastiche.

In effetti la medicina ippocratica doveva consistere essenzialmente in una dietetica, ossia in una scienza dei regimi, e in una ginnastica, ossia in una dottrina dell'efficacia degli esercizi fisici. Questo orientamento fondamentale dell'ippocratismo, seguito peraltro anche dai naturismi moderni, si spiegava con due ragioni principali. Innanzitutto si riteneva che il medico non dovesse né forzare né offendere la natura, ma solo aiutarla. Così il suo compito doveva essere di conoscere e favorire le fasi della malattia di un organismo che era in grado di guarirsi da sé⁶². Ma per poter agire sul corpo occorreva che egli individuasse, fra le molte cause che agivano sulla natura umana, quelle su cui avrebbe potuto far leva. Infatti, ogni uomo avrebbe risentito di influenze così molteplici e differenziate che, nella sua particolare costituzione, lo si sarebbe potuto quasi chiamare un essere unico. Più volte Ippocrate cercò di elencare tutte queste cause; tuttavia, egli sapeva bene che la loro molteplicità imponeva al medico l'acquisizione di una quantità di conoscenze e l'uso, per ogni individuo, di una medicina così differenziata quanto ogni uomo fosse, egli stesso, differenziato⁶³.

In effetti, gli individui nascevano con temperamenti diversi, affermava Ippocrate. Risiedevano in luoghi differenti, non subivano le stesse influenze fisiche e anche il clima aveva una parte determinante. Con la sua mitezza o la sua asprezza il clima agiva sulla terra e anche sull'uomo considerato come un essere fisico e morale: poteva irrobustirlo o "effeminarlo", poteva favorire il suo sviluppo o paralizzare le sue energie. Anche le condizioni sociali intervenivano a modificare l'uomo. Ma le cause delle trasformazioni dell'uomo sulle quali si poteva maggiormente agire (anche se non erano le più importanti) erano costituite dai cibi e dalle attività che si esercitavano. Che si meditasse sulle cause della malattia o che, considerando tutti i fattori che agivano nell'uomo e dall'esterno modificandolo, si cercasse su quali di essi si potesse intervenire, si giungeva dunque sempre alla stessa conclusione: i mezzi di cui disponeva il medico erano la dietetica e la ginnastica. Il medico ippocratico non usava farmaci o droghe. La ginnastica non era un elemento accessorio dell'ippocratismo. Se l'opera ippocratica stessa, come importanza, era nettamente subordinata alla dietetica, pure, senza il principio che il medico dovesse agire sul corpo del paziente tanto con gli esercizi fisici che gli imponeva quanto col regime che gli prescriveva, non sarebbe esistita una medicina ippocratica.

Qui non tratteremo in maniera approfondita la dietetica di Ippocrate⁶⁴. Comunque le idee principali formulate per la ginnastica potevano venire applicate facilmente alla stessa dietetica. La ginnastica interveniva nelle due parti in cui era divenuto usuale distinguere la medicina: la medicina preventiva (che in seguito sarebbe stata chiamata anche igiene) e la medicina curativa o medicina propriamente detta.

Il trattato *Sul Regime* trattava solamente della ginnastica ad uso dell'uomo sano. Lo scopo di essa era di mantenerlo in buona salute. Sottolineiamo ancora una volta che questa "buona salute" non aveva a che fare con la diatesi atletica perché, per Ippocrate, «la costituzione atletica non era affatto naturale; il miglior stato era quello della salute»⁶⁵. Gli esercizi venivano distinti in "naturali" e "forzati"⁶⁶. Gli esercizi naturali si riferivano alla vista, all'udito, alla parola e al pensiero. Gli esercizi forzati erano molto numerosi. L'autore li esaminava nei dettagli con la minuzia che i medici greci avreb-

bero sempre utilizzato nel trattare tale materia. C'erano le passeggiate che bisognava fare prima o dopo i pasti, con percorso dritto o curvo; c'erano le corse semplici⁶⁷ e le corse circolari, le corse da compiere col mantello o senza mantello. L'autore menzionava poi le "corse a cavallo a briglia sciolta", i "sollevamenti" (*anakinémata*), i *para-séismata*⁶⁸, gli "scuotimenti", i "salti e i balzi", la lotta nelle sue varie forme: la lotta propriamente detta, in piedi o per terra, l'acrochiria⁶⁹, la chironomia⁷⁰, il gioco del corico⁷¹, la gesticolazione, la ritenzione del respiro. L'autore insisteva sull'importanza dell'uso della sabbia e delle unzioni d'olio prima e dopo gli esercizi del ginnasio e sulla funzione delle frizioni. Naturalmente, veniva preso in considerazione anche il bagno, in tutte le forme⁷². Ognuno di questi esercizi avrebbe avuto effetti particolari, che il medico conosceva, per cui avrebbe potuto prescrivere l'uno o l'altro esercizio con cognizione di causa⁷³.

È bene soffermarsi un momento su questi temi fondamentali della prima ginnastica medica conosciuta dai Greci. Si può facilmente rilevare la diversità delle pratiche che l'autore di *Sul Regime* designava come "esercizi": alcune, quelle propriamente ginnastiche, erano state riprese dai maestri di ginnastica e dai pedotribi, come nel caso della corsa e della lotta; altre non solo non figuravano fra gli esercizi ginnici tradizionali ma non soddisfacevano nemmeno le condizioni fondamentali di questi esercizi perché non potevano venire praticati da uomini nudi, come nel caso della passeggiata, che tuttavia Ippocrate raccomandava vivamente. Qual era, inoltre, la differenza precisa fra esercizi "naturali" e esercizi "forzati"?

Una prima difficoltà deriva dalla traduzione nelle lingue moderne del testo greco. Gardeil e Littré, ad esempio, avevano tradotto con un unico termine, ossia con "esercizi", le parole *ponos* e *gymnasia*: questo non era sbagliato. Una parola poteva sostituire l'altra, dal momento che lo stesso Ippocrate le usava indifferentemente, in certi casi alternandole perfino nel contesto di una stessa frase⁷⁴. Ciononostante, il loro significato e contenuto non era identico. Il termine *ponos* farebbe pensare soprattutto ad una fatica, ad una prova. Il termine *gymnasia* designerebbe degli esercizi corporei. Gli esercizi ginnastici erano certamente faticosi, ma non tutti gli esercizi faticosi erano ginnastici. Così i Greci distinguevano nettamente quei due concetti già all'epoca di Ippocrate e Galeno, più tardi, avrebbe tenuto a sottolineare tale distinzione, servendosi perfino come filo conduttore per classificare gli esercizi fisici. Perché Ippocrate trascurò un'articolazione che lo stesso linguaggio gli suggeriva? La risposta ci sembra poter essere che egli considerava le cose dal punto di vista medico. Per lui, quel che contava nelle prove fisiche alle quali sottometteva l'uomo non era rappresentato dal fatto che una classificazione tradizionale le collocasse fra gli esercizi ginnici né che esse venissero affrontate solamente da uomini nudi. Gli importava piuttosto che esse costassero fatica a coloro che vi si assoggettavano⁷⁵. In effetti, la fatica aveva effetti fisici sui quali Ippocrate tornava continuamente e che spiegavano i vantaggi accertati dagli esercizi fisici: grazie ad essa il corpo si sarebbe prosciugato. Ippocrate, che era medico, parlava da medico. Utilizzava gli esercizi ginnici e li incorporava nella sua medicina preventiva. Non prendeva in considerazione un aspetto al quale i Greci in genere erano assai sensibili: a lui poco importava che la corsa o la lotta impegnasse uomini nudi e che le prove raccomandate non fossero solamente quelle che figuravano nei Giochi Olimpici. Gli esercizi fisici dovevano costare sforzo e fatica. Questo era il loro principale carattere distintivo.

Si comprende allora che tra gli esercizi potesse essere ricondotta anche la passeggiata, dato che essa poteva essere faticosa. Per la stessa ragione si capisce perché Ippocrate

chiamasse esercizi alcuni comportamenti ai quali noi oggi non attribuiamo esclusivamente tale nome: la visione, l'udito, la parola, il pensiero. Nel XVI secolo un fedele seguace di Ippocrate, Marsilio Cagnati⁷⁶, si rallegrerà di tale inclusione. Nel cercare di dimostrare quanto tali attività affaticassero egli invocò⁷⁷ l'autorità di Aristotele. Giunse a giustificare il suo maestro per non aver incluso nel campo degli esercizi il tatto, l'odorato e il gusto allo stesso titolo della vista e dell'udito, in quanto, egli diceva, tali attività sensoriali non provocavano calore né avevano gli stessi effetti prosciuganti delle altre⁷⁸.

Se l'idea che Ippocrate si fece dell'esercizio fisico era di ordine medico, la sua distinzione fra esercizi naturali (*oi mèn katà physin*) e esercizi "forzati" o "violenti" (*oi dè dià bies*) derivava più dalla filosofia che non dalla medicina, benché per lui queste discipline fossero strettamente connesse tra loro. Nessun commentario al testo trattava di quella distinzione. Però leggendo lo stesso testo si rileverà che essa verteva su due punti. Innanzitutto gli esercizi naturali erano più spontanei. Cagnati notò che Ippocrate chiamava naturali la visione, l'audizione, la voce e l'attività intellettuale perché gli uomini erano già portati a esercitarle e non c'era bisogno di esservi costretti, mentre le cose stavano in modo assai diverso per la corsa, la lotta e gli altri esercizi, che gli uomini non compivano spontaneamente: «Erano dunque attività volontarie e non naturali»⁷⁹: in esse l'anima si imponeva al corpo. Però un esercizio "naturale" poteva trasformarsi in esercizio "forzato": l'esercizio della voce era naturale quando si trattava semplicemente «*de communi, solo et vulgari loquendi more*», cessava però di esserlo quando diveniva una "vociferazione"⁸⁰. Tuttavia, seppure un tale modo di concepire la distinzione fra esercizi naturali e esercizi forzati fosse stato importante e valido, questa non era certamente l'unica interpretazione possibile. Infatti, bisognava notare che, parlando degli esercizi naturali, Ippocrate considerava soltanto i loro effetti sull'anima: quali essi fossero, tali esercizi "muovevano l'anima", la facevano lavorare, la riscaldavano, la "disseccavano". Invece nel caso degli esercizi forzati, Ippocrate osservava unicamente i loro effetti sul corpo: la passeggiata "prosciugava il corpo", la corsa "riscaldava le carni", i *paraseismata* "riscaldavano il corpo". Così non c'era dubbio che se tutti gli esercizi producevano egualmente, con lo sforzo che richiedevano, il calore e la secchezza, gli esercizi naturali riguardavano l'anima mentre quelli forzati riguardavano il corpo.

Gli esercizi naturali avevano dunque queste due caratteristiche: erano spontanei e influivano sull'anima. Invece gli esercizi forzati comportavano una costrizione e "affettavano" il corpo. Come si poteva giustificare tale opposizione? Evidentemente bisognava partire dalla teoria dell'anima. L'anima ippocratica era caratterizzata dalla sua autonomia: si determinava da sé. Per l'anima, il corpo era un semplice strumento che essa era tenuta a dirigere. Pur senza essere immateriale, l'anima era già staccata dalla realtà sensibile. Non le erano proprie attività che, come il tatto, il gusto e l'odorato, erano legate alla corporeità. Le erano proprie, invece, attività che, come la vista e l'udito, si svolgevano senza un contatto corporeo, oltre a quelle che la definivano propriamente come respiro e come pensiero – poiché il respiro era peraltro inseparabile dal pensiero. Inoltre, l'anima possedeva le caratteristiche della "natura" perché guidava il corpo. Così la distinzione fra gli esercizi naturali, che erano quelli che interessavano l'anima, e gli esercizi forzati che appartenevano al corpo, derivava da una concezione dell'anima come qualcosa di assai simile alla "natura" e che presentava la "natura" come una realtà in cui la spontaneità si univa alla non-partecipazione del corpo. Ciò risultava, del resto, dall'imbarazzo che provava Ippocrate quando la passeggiata lo metteva di fronte ad un'attività nella quale le due caratteristiche apparivano dissociate. Egli diceva: «Le passeg-

giate sono anche naturali, sono anzi più naturali di tutti gli altri esercizi; tuttavia hanno alcunché di forzato»⁸¹. Ciò, evidentemente, andava inteso nel senso che la passeggiata era naturale perché gli uomini vi erano portati spontaneamente, e che non lo era nella misura in cui essa presupponeva l'obbedire del corpo alla volontà dell'anima.

Gli effetti degli esercizi variavano a seconda dei temperamenti. In tutti i temperamenti erano presenti, in proporzioni diverse, l'acqua e il fuoco⁸². Non si potevano perciò prescrivere a tutti gli individui gli stessi esercizi, e gli stessi esercizi potevano avere, a seconda dei temperamenti, effetti divergenti. A chiunque avesse l'anima e il corpo in buono stato si sarebbero prescritte corse su un terreno in pendio, il percorso del doppio stadio, gli esercizi della palestra e i giochi del ginnasio – ma senza eccessi. Gli esercizi sarebbero stati diversi anche a seconda del genere di vita di ogni individuo⁸³ e a seconda delle stagioni⁸⁴. Naturalmente sarebbe spettato al medico riconoscere come causa di vari generi di stanchezza la pratica esagerata della ginnastica. Egli non avrebbe mai dimenticato la norma, spesso ripetuta e giudicata molto importante, di un equilibrio fra nutrizione e esercizi fisici. Così si sarebbe evitato il doppio pericolo costituito da una parte da un'eccessiva pienezza (*plesmoné*), dall'altro dall'eccesso di fatica (*yperbolè*). Il trattato *Sul Regime* terminava con questi consigli dati a coloro che si erano stancati in seguito ad una pratica troppo intensa degli esercizi del ginnasio: «A tale riguardo i bagni caldi e un giaciglio morbido avranno benefici effetti. Sarà anche utile, una o due volte, eccedere nel vino. Si potrà praticare l'atto sessuale quando se ne sente il bisogno. Si dovrà lavorar poco e si dovranno fare brevi passeggiate».

Noi così abbiamo quasi oltrepassato la frontiera che separa la medicina preventiva dalla medicina curativa. Ma altri trattati, a carattere più particolarmente terapeutico, precisavano la parte che la ginnastica avrebbe dovuto avere nella guarigione delle malattie. Tale era il caso dei trattati *Sulle malattie* e *Sulle affezioni interne*. Ovviamente quando il malato era costretto a stare a letto non si poteva ricorrere alla ginnastica. In certi casi, come in quello dell'"afflizione" o della "malattia nera"⁸⁵ il medico avrebbe escluso formalmente gli esercizi del ginnasio. Vi erano però malattie per le quali essi erano consigliabili, in forme moderate, come ad esempio le passeggiate⁸⁶, i bagni e le unzioni⁸⁷, perfino in forme singolari e violente⁸⁸.

Un terzo genere di ginnastica – anzi un quarto genere ove si distinguesse, come sarebbe opportuno, l'atletismo professionale dallo "sport" atletico – si era dunque aggiunto alla ginnastica militare e alla ginnastica sportiva: era la ginnastica medica, connessa, nell'ippocratismo (dove essa prese forma) ad una certa teoria della "natura" concepita come misura e come *logos*, teoria desunta certamente dalla speculazione ionica.

La ginnastica ad Atene nel V sec. a.C.

Quando nella prima metà del V secolo a.C. gli Ateniesi organizzarono un sistema di educazione e vollero incorporarvi la ginnastica, si trovarono di fronte, quindi, non ad una ma a tre ginnastiche nate da uno stesso ceppo, separate anche se non ben distinte, con rapporti poco chiari l'una rispetto alle altre.

La democrazia aveva a poco a poco soppiantato il regime aristocratico. Al popolo vennero dati diritti e poteri non diversi da quelli dei *Kùroi*. Questa ondata democratica manifestatasi sul piano politico portò alla nascita della scuola o, per meglio dire, di una educazione collettiva, che però non ricalcò le forme spartane. Il ragazzo non veniva più

istruito da un precettore ma non era nemmeno costretto ad aggregarsi al gruppo dei giovani della sua stessa età per essere sottoposto all'estremo rigore di un'*agoge*⁸⁹ comune. Il padre gli sceglieva i maestri. Inoltre l'educazione dei giovani Ateniesi non era esclusivamente orientata, come a Sparta, verso fini militari.

Tre maestri si ripartivano l'educazione del ragazzo: il citaredo, il grammatico e l'insegnante di ginnastica, o *pedotriba*⁹⁰. Il grammatico, tuttavia, impartiva soltanto un insegnamento molto elementare; così, a ragione Platone poté riferire alla musica e alla ginnastica l'educazione dei "bei tempi antichi"⁹¹. Di che genere di ginnastica si trattava?

Si trattava certamente degli esercizi di cui abbiamo già detto, che si dividevano in una palestra e in una sferistica e che del resto figuravano in tutte le forme della ginnastica. Ma a quale fine venivano praticati tali esercizi? Nella grandissima maggioranza dei casi, i ragazzi e i giovani non volevano di certo addestrarsi per diventare atleti professionisti. Che cosa cercavano, allora? Riprendendo le parole di Solone nell'*Anacharsis* di Luciano, i giovani miravano al coraggio, alla salute⁹² e alla bellezza⁹³, qualità che si presentavano, per l'appunto, separatamente ma connesse l'una all'altra.

Teoria della *kalokagathia*

Una tale interconnessione fu postulata dalla teoria della *kalokagathia*, così diffusa nell'antica Atene, da sembrare quasi ovvia. I moderni che separano le attività fisiche dalle virtù morali e non vedono come si possa negare il valore intrinseco di una pura cultura intellettuale, si chiederebbero come fosse possibile affermare che un uomo non potesse essere virtuoso se non era bello, o bello se non era virtuoso. Ma essi non si rendono conto dei termini nei quali si deve intendere tale identità della bellezza con la virtù.

Il fatto che venisse stabilita una relazione necessaria fra bellezza e virtù era attestato dallo stesso termine *kalokagathia*⁹⁴. Ma di che relazione si trattava? Anche considerando la massima solidarietà fra anima e corpo, non si vede come si potesse stabilire fra la virtù suprema dell'una e quella dell'altro un nesso di causalità (la bellezza che produceva la virtù, o viceversa), né come l'una potesse essere la condizione indispensabile per l'altra (non c'era virtù senza bellezza né bellezza senza virtù). La verità sembrerebbe essere piuttosto che non si poteva identificare la bellezza con la virtù né ritenere che l'una fosse causa dell'altra. Ma per capire il pensiero ellenico bisognava ricordarsi che sia la bellezza sia la virtù venivano attribuite ad un oggetto o ad un essere che assolvesse perfettamente alla propria funzione e che, nel caso dell'uomo, interveniva la mediazione costituita dal coraggio. La bellezza riguardava essenzialmente il corpo e culminava in quella del corpo dell'atleta, immobile in un dato atteggiamento o in movimento⁹⁵. Ma questo atleta, sia che avesse dato egli stesso una forma al proprio corpo o che fosse uscito vincitore da una competizione o che, ancora, avesse accresciuto l'efficienza dei suoi movimenti, era comunque un essere dotato di coraggio. Egli era coraggioso nella lotta che sosteneva contro gli altri e contro se stesso. Gli si sarebbe potuto riconoscere quasi una specie di sapienza corporea, analoga a quella che oggi alcuni chiamerebbero, a torto o a ragione, "intelligenza corporea"; egli sapeva servirsi appropriatamente del proprio corpo. D'altra parte, in un'epoca in cui il concetto di anima non era stato ancora ben definito, non si poteva connettere la "virtù" a doti intellettuali o a studi: la virtù e la bontà consistevano anche nel coraggio. Sussisteva ancora, in un certo modo, l'ideale omerico dell'*areté*.

Di conseguenza, non si può negare l'importanza che nel V secolo la ginnastica ebbe

nell'educazione né lo stretto legame stabilito fra l'educazione ginnica e la *kalokagathia*. Tuttavia bisogna fare due osservazioni, perché a tale riguardo era sorto un equivoco.

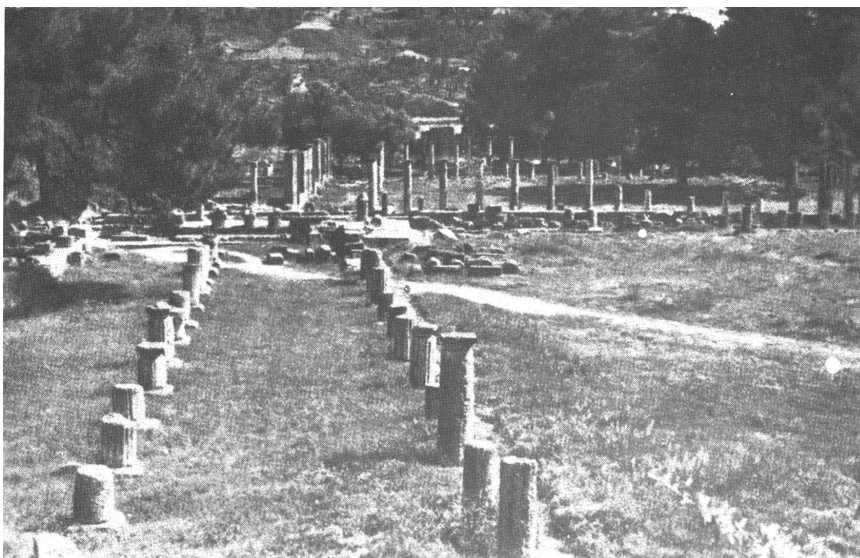
In primo luogo bisognava rendersi conto che quell'educazione che sembrava poter realizzare un accordo o una sintesi fra le varie ginnastiche era lungi dal porre fine al loro conflitto. Solo in apparenza una tale ginnastica riassumeva le tre ginnastiche di cui abbiamo parlato, poiché escludeva soltanto la ginnastica dei professionisti. La ginnastica medica non vi figurava. Né, malgrado le apparenze, vi figurava la ginnastica militare. A differenza di quanto ci si sarebbe immaginato, sembra che il giovane Ateniese non passasse per l'apprendistato costituito dalla ginnastica premilitare. Atene, pur intraprendendo di continuo delle guerre, non preparava i suoi figli al combattimento: «In questa "educazione antica" la preparazione militare aveva una parte così vaga che lo storico, mancando adeguate testimonianze, aveva tutto il diritto di dubitare della sua esistenza»⁹⁶. Non ci si deve dimenticare che Luciano visse otto secoli dopo Solone, per cui nella sua descrizione non ci si può aspettare di vedere un'immagine autentica dell'atletismo ai tempi di Solone. Non solo la ginnastica atletica godeva, di fatto, di una specie di monopolio, ma si può ritenere che i principi delle varie ginnastiche non si armonizzassero. I medici – e già Ippocrate – si rifiutavano di associare la salute all'esercizio atletico sostenendo dunque, assai prima di Galeno, una tesi alla quale Galeno avrebbe dovuto poi anettere una speciale importanza. Anche l'atletismo sportivo si accordava male con la stessa ginnastica premilitare. Per lo sviluppo del coraggio militare non ci si poteva accontentare degli esercizi che favorivano il coraggio sportivo o la bellezza. Galeno insistette sulla codardia dimostrata in guerra da certi atleti professionisti. Anche su questo punto, la sua opinione doveva essere stata la stessa di molti altri, con riferimento anche ad atleti non professionisti. Riconoscendo l'ambiguità del concetto di coraggio, si doveva esser stati portati a pensare che era impossibile vedere nell'atletismo una vera ginnastica guerriera negli stessi casi in cui esso ne aveva l'apparenza o utilizzava esercizi analoghi.

L'equivoco in base al quale si era creduto di poter fondere due ginnastiche "rivali" e la conseguente precarietà dello stato di fatto si ritrovavano nello stesso concetto della *kalokagathia*. Innanzitutto la *kalokagathia* non sembrava venisse concepita allo stesso modo nemmeno da coloro che la consideravano come l'ideale per eccellenza. Pindaro sembrò valutare maggiormente il coraggio, Aristofane la bellezza. Ciò significava che ognuno di questi elementi mantenesse la propria indipendenza, dando una diversa impronta all'ideale della *kalokagathia*. Sviluppando quest'ordine di idee si vede che era difficile concepire una fusione della bellezza con la virtù, laddove si fosse trascurato un fattore che nel V secolo era essenziale. Abbiamo detto che tale fusione fu possibile soltanto grazie alla funzione mediatrice del coraggio, quindi in relazione ad un ideale agonistico. Ora, il concetto di legge nella Ionia e ad Atene, con Talete, Anassimandro e Solone portò a vedute nuove per quanto riguardava la città e la natura. «Nel considerare sia l'una che l'altra si ha lo stesso impulso verso la concezione di un ordine immanente nel corso della natura e in quello della vita umana»⁹⁷. Riesce difficile pensare che l'epoca di Solone avesse potuto accordare la priorità morale al solo coraggio senza porre molto in alto il rispetto delle leggi. Ma come unire veramente bellezza e virtù se la virtù si confondeva con il rispetto delle leggi? La *kalokagathia* del V secolo non riunì più saldamente bellezza e bontà di quanto un'unica ginnastica non riprendesse in sé le diverse ginnastiche.

Infine, allo stesso modo in cui l'educazione ginnica ebbe necessariamente un carattere instabile, la *kalokagathia* (quale ora ci è apparsa) non fu priva di aspetti precari. Non si conosceva ancora la distinzione fra anima e corpo; il concetto di psiche non si

differenziava bene da quello di corpo. Ma bastò che con Socrate questa distinzione venisse approfondita affinché l'ideale della *kalokagathia* non potesse più venire mantenuto in quella forma arcaica; lo si dovette abbandonare o revisionare.

Queste difficoltà e queste ambiguità presentate dalla ginnastica nella sua relazione con l'ideale della vita si sarebbero rese sempre più palesi. Sarebbe stato compito di Platone eliminarle.



Tav.I-a) Olimpia, il Ginnasio.



Tav.I-b) Delfi, stadio e teatro (Da *Delphes*, testo e fotografie di Spyros Mélétzis e Hélène Papadakis, Schnell e Steiner, Monaco - Zurigo 1964).



Tav.II-a) Lottatori, piccolo bronzo di arte protosarda (VII sec. a.C.).
(Cagliari, Museo Nazionale). (Rotafoto).



Tav.II-b) Giovani atleti in allenamento,
coppa atletica a figure rosse (V sec. a.C.).

Note

¹ «Nelle man tosto la leggiadra palla / Si recaro, che ad essi avea l'industrie / Polibo fatta, e colorata in rosso. / L'un la palla gittava in vèr le fosche / Nubi, curvato indietro; e l'altro, un salto / Spiccando, riceveala, ed al compagno / La rispinea senza fatica o sforzo, / Pria che di nuovo il suol col piè toccasse. / Gittata in alto la vermiglia palla, / La nutrice di molti amica terra / Co' dotti piedi cominciaro a battere, / A far volte e rivolte alterne e rapide, / Mentre lor s'appaludia dagli altri giovani / Nel circo, e acute al ciel grida s'alzavano» (Omero, *Odissea*, Libro VIII). La palla, confezionata da Polibo, con cui giocavano i Feaci, sappiamo che era fatta di cuoio, pertanto era leggera e maneggevole, e tinta di rosso con l'oricello, un lichene che si trovava su gran parte delle rocce delle isole del Mediterraneo, che i greci chiamavano *phikòs*, o con la radice di robbia o, forse – anche se è meno probabile –, con la preziosa porpora: tutto questo ci suggerisce ed è a riprova dell'evoluzione e della cura che aveva avuto tale forma – così come altre – di gioco (*N.d.C.*).

² «La parola “giochi” (*ludi*) cela un retaggio più magico che religioso. Da una parte, la corsa e il battere rapidamente i piedi per terra hanno la virtù di evocare forze sotterranee; dall'altra la competizione libera forze di una efficacia assoluta e permette il migliore rinvigorimento del divino. I culti agrari e guerrieri, ed anche il culto dei morti, dovevano fondarsi su tali valori» (J. BAYET, *Histoire politique et psychologique de la religion romaine*, Paris 1957, p. 135). Sui giochi romani cfr. A. PIGANIOL, *Recherches sur les jeux romains*, Strasbourg 1923.

³ Cfr. Bruno Schröder, *Der Sport im Altertum*, 1927, p. 17.

⁴ V. Scheda 1 “Educazione fisica e sport nella presitoria” (*N.d.C.*).

⁵ Jüthner, *Korperkultur im Altertum*, 1928, pp. 9-10. V. anche Scheda 2 “La giostra con i tori, educazione fisica e sport a Creta” (*N.d.C.*). Sul pugilato nella civiltà minoica cfr. H. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, cit., 472, nota 10. [tr. ital. di U. MASSI, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Edizioni Studium, 1994⁴]. Sulla diversità degli esercizi e dei giochi praticati prima di Omero e sulla loro origine cfr. anche J. DELORME, *Gymnasion. Étude sur les monuments consacrés à l'éducation en Grèce (des origines à l'Empire Romain)*, Paris, de Boccard 1960, pp. 12-15.

⁶ Jüthner, *op. cit.*, pp. 1-3. V. anche Scheda 3 “Educazione fisica e sport nell'antico Egitto” (*N.d.C.*).

⁷ Per i Greci l'*yghíeia* era la buona salute; *yghíazo* significava stare bene o riacquistare la salute; era l'*yghieinón* ad assicurare l'*yghíeia*. A tale riguardo Aristotele adottò la terminologia diffusa ai suoi tempi (sul senso di queste parole in Aristotele cfr. Bonitz, *Sub verbis*). Sulla apparizione della parola e del concetto di *yghieiné* vedi più sotto, 1. I, cap. III.

⁸ Sui *kùroi* cfr. H. MARROU, *op. cit.*, pp. 29-30 [tr. ital. di L. Emery, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Firenze 1943].

⁹ Il popolo (*N.d.C.*).

¹⁰ V. Scheda 4 “L'areté nell'educazione fisica e nello sport dell'antica Grecia” (*N.d.C.*).

¹¹ W. JÄGER, *Paideia*, 1934, 1, 247.

¹² Il pancrazio (dal greco *krátos*, che significa letteralmente “viva forza”) fu introdotto nelle discipline olimpiche nel 648 a.C. Era una violenta combinazione di lotta e pugilato in cui si poteva colpire l'avversario anche con i piedi, afferrare per la gola, fare lo sgambetto, usare le unghie e i denti, mordere, rompere le ossa. Il combattimento aveva termine quando uno dei contendenti soccombeva (spesso nel senso letterale del termine) ammettendo la sconfitta; il vincitore veniva così considerato l'uomo più forte di tutti. Più tardi questa disciplina perse man mano il carattere cruento e conobbe il periodo di massima espansione con Alessandro Magno, che lo fece diffondere sulle rive del Gange e a Roma. Tornando ai giorni nostri, possiamo notare che la *savate* e il *catch* hanno preso spunto da quest'antico sport (*N.d.C.*).

¹³ Cfr. LUCIANO di Samosata, *Anacharsis*, tr. fr. di Chambry, p. 58 (tr. it. *Anacarsi o sull'atletica*, Pordenone, Biblioteca dell'immagine): «Tu li vedrai frustati presso l'altare, grondanti sangue, mentre i loro padri e le loro madri che assistono allo spettacolo invece di affliggersi per le sofferenze dei loro figli minacciano di punirli se non resistono ai colpi e li scongiurano di sopportare i dolori il più possibile e di armarsi di pazienza contro i tormenti. Molti sono perfino morti in queste prove non volendo, finché respiravano, chieder grazia dinanzi ai loro genitori, né cedere alla natura».

L'autore (120-190 ca. d.C.), retore scettico, aveva scritto questo dialogo immaginando che Solone in persona, il famoso legislatore e statista ateniese vissuto tra il VII e il VI secolo a.C. (ricordiamo che promulgò anche una legge che regolamentava le palestre – dal gr. *palaistrai*, lett. i “luoghi per fare la lotta” –, e fu il primo ad istituire un premio statale di 500 dracme per chi conquistasse la vittoria olimpica), cercasse di far comprendere al barbaro Anacarsi il significato e l'importanza che ricopriva tale avvenimento, tanto da far accorrere masse di gente di tutte le parti della Grecia e lasciare “le serie faccende”: «Osserveresti il coraggio e la bellezza fisica degli uomini, la loro forma meravigliosa, l'abilità impressionante, la forza invincibile e la loro infaticabile volontà di vittoria... cittadini dotati di animo nobile e di buona attitudine alle armi, guardiani capaci del nostro paese e baluardi della nostra libertà» (*Ibid.*). Da queste parole si percepisce chiaramente come lo sport e l'agonismo fossero componenti essenziali nella vita sociale del cittadino greco: il coraggio, la bellezza e l'armonia del corpo erano espressione della vigoria fisica e al contempo del valore morale e della virtù di un buon cittadino (*N.d.C.*).

¹⁴ Crediamo lecito usare, qui, la parola “ginnastica” evitando di darle un significato troppo preciso, perché il senso di un termine e il concetto a cui esso si lega si modificano: la presente opera lo dimostrerà a più riprese. Così la nozione di ginnastica viene troppo delimitata quando di essa si fa uno “studio”, un “esercizio” (J. DELORME, *op. cit.*, p. 9), «un addestramento fisico destinato a preparare a prove atletiche» (*Ibid.*, p. 16). Certo, è lecito distinguere la ginnastica dalle competizioni. Ma anzitutto, per distinguere l'una dalle altre, bisognerebbe accettare quella definizione delle competizioni che ne fa «il frutto spontaneo della natura umana» (*ibid.*, p. 9). Inoltre, e soprattutto, in tal modo si riduce la ginnastica ad una propedeutica e ad un addestramento per la competizione sportiva e fin da principio ci si priva della possibilità di parlare di una ginnastica militare o di una ginnastica medica.

¹⁵ Il termine ginnastica, infatti, deriva dal greco *gymnastikè*, composto da *gymnós*, che significa appunto “nudo, disarmato” + *téchne*, “arte” (*N.d.C.*).

¹⁶ Secondo la tradizione la nudità atletica «risalirebbe all'VIII secolo e si legherebbe alla disavventura del corridore Orsippo il quale nei Giochi Olimpici del 720 avrebbe perduto le mutandine ma ciò malgrado avrebbe vinto la corsa e guadagnato la corona dello stadio. Tuttavia TUCIDIDE (I, 6, 5) afferma che ancor ai suoi tempi la nudità degli atleti era una usanza recente. L'esame delle raffigurazioni su vasi a figure nere mostra atleti che portano astucci fallici. Al contrario non se ne incontrano, per quanto ne sappia, su vasi a figure rosse».

È dunque nel corso del VI secolo che la nudità atletica si sarebbe generalizzata, il che darebbe ragione a TUCIDIDE (cfr. J. DELORME, *op. cit.*, p. 296, nota 2). Sulla nudità cfr. Jüthner, *op. cit.*, pp. 15-16 e H. MARROU, *op. cit.*, p. 507, nota 12.

¹⁷ Così il ginnasio non ha mai cessato di avere una funzione militare. Per l'epoca classica cfr. J. DELORME, *op. cit.*, pp. 25-27; per l'epoca ellenistica LAUNEY, *Recherches sur les armées hellénistiques*, 2 voll., Paris, 1948-1950.

¹⁸ V. Scheda 5 “Le origini dell'educazione fisica e della medicina dello sport” (*N.d.C.*).

¹⁹ V. Scheda 6 “Le Olimpiadi” (*N.d.C.*).

²⁰ Ricerche intraprese già da tempo e sulle quali si potrebbe citare una ricca bibliografia ci hanno fatto conoscere gli esercizi atletici praticati dai Greci. Si può trovare una bibliografia in H. MARROU, *op. cit.*, p. 506. Alcune opere più antiche saranno ulteriormente citate nel presente libro perché hanno esercitato un'influenza sull'evoluzione del concetto di educazione fisica.

²¹ Sugli sport greci cfr. E. N. GARDINER, *Greek athletic sports and festivals*, London 1910; [tr. it. di C. Pomaro Fusco, *Sports e giochi della Grecia antica*, 2 voll., Napoli 1955] e *Athletics of the ancient world*, Oxford, 1930.

²² A tale riguardo la terminologia è imprecisa. J. DELORME (*op. cit.*, c. 9: "Palestra e Ginnasio") ha cercato di chiarire le relazioni fra ginnasio e palestra. Ecco la sua conclusione: «L'esame delle rovine e dei testi ci fanno ritenere che le due costruzioni differivano essenzialmente per le dimensioni e per la presenza del sisto [il sisto era un lungo corridoio dove i corridori potevano esercitarsi quando il tempo era cattivo]. La palestra, costruzione a sé, come pure la palestra come parte del ginnasio, erano caratterizzate dall'inesistenza di una pista per la corsa a piedi, dovuta certamente al fatto che questo tipo di esercizio non veniva praticato. [...] Di conseguenza la palestra sarebbe stata il luogo dove si eseguivano gli esercizi "in sala", con esclusione della corsa e forse anche di altri sport richiedenti un grande spazio. Così essa poteva sia bastare a se stessa, sia rientrare nel più vasto complesso rappresentato dal ginnasio» (pp. 267-268).

²³ Non seguendo Marrou, che fa rientrare la danza nell'"educazione artistica".

²⁴ VII, 795 d.

²⁵ *De arte gymnastica*, 1577 [l'A. cita l'edizione di Parigi del 1577; la prima, quella del 1569, esce a Venezia con il titolo *Artis Gymnasticae apud antiquos celeberrimae nostris temporibus ignoratae libri sex*].

²⁶ *Lex exercices du corps chez les anciens pour servir a l'éducation de la jeunesse*, 1772, 2 voll. La prima parte dell'opera tratta dell'orchestrica, la seconda della sferistica.

²⁷ L'orchestrica, che deriva dal verbo *orchéomai* che significa "rappresento danzando, in pantomima", comprende quelle discipline che avevano lo scopo di far apprendere l'arte dei "bei gesti". L'orchestrica si era espressa inizialmente nella danza, nel mimo, nelle recitazioni liriche accompagnate da uno strumento musicale. Come abbiamo già accennato precedentemente, i giochi olimpici prevedevano anche gare intellettuali, in cui letterati, poeti, musicisti, oratori e retori dilettavano il pubblico con la lettura dei loro componimenti. In queste e in altre occasioni di feste e solennità pubbliche o private gli artisti davano prova della loro maestria nell'orchestrica (N.d.C.).

²⁸ Sui giochi con la palla cfr. J. DELORME, *op. cit.*, p. 283.

²⁹ Sui bagni cfr. R. GINOUVÈS, *balaneutiké, Recherches sur le bain dans l'Antiquité grecque*, Paris, De Boccard, 1962.

³⁰ Sulle varie forme di queste attrezzature e sul sussistere dei loro tipi essenziali cfr. *ibid.*, tutta la prima parte, specialmente pp. 101-103.

³¹ Sulla funzione religiosa dei bagni cfr. *ibid.*, terza parte, pp. 231-427.

³² *Ibid.*, p. 150.

³³ *Ibid.*, p. 157.

³⁴ *Ibid.*, p. 159.

³⁵ *Ibid.*, p. 140.

³⁶ H. MARROU, *op. cit.*, pp. 178-179.

³⁷ Gli strigili erano una sorta di raschiatoi per lo più in bronzo (N.d.C.).

³⁸ R. GINOUVÈS, *op. cit.*, p. 144.

³⁹ *Ibid.*, p. 226.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 228.

⁴¹ Stando a quanto ritenevano E. N. GARDINER (*Athletics of the ancient world*, Oxford, 1930, pp. 13-14) e J. DELORME (*op. cit.*, p. 15), i partecipanti alle competizioni che si possono osservare nelle figurazioni minoiche sarebbero dei professionisti. «In effetti sarebbe difficile credere – dice Delorme – che le prodezze tauromachiche, parte integrante [di quelle competizioni], e così pure altre analoghe acrobazie di cui si può supporre l'esistenza, fossero state compiute da uomini qualunque, se si pensa all'abilità straordinaria che esse richiedevano».

⁴² JÜTHNER, *Philostratos, über Gymnastik*, 1909, pp. 8-9.

⁴³ III, 406 1-b.

⁴⁴ DELPEUCH, *Le rhumatisme et la goutte*, 1900, pp. 42-43, cfr. anche L. BOURGEY, *Observation et expérience chez les médecins de la collection hippocratique*, Paris, Vrin, 1953, p. 129. Per W. JÄGER (*Paideia*, II, 1936, p. 50) l'autore de *Sul Regime* sarebbe Archidamo.

⁴⁵ *Sul Regime*, in *Œuvres médicales d'Hippocrate*, tr. fr. di Gardeil, Lion, Édition du Fleuve, 1954, t. III, pp. 53-54 [tr. it. *Opere*, cur. Vegetti M., Milano, Utet, 1976 (N.d.C.)].

⁴⁶ P.M. SCHUHL, *Essai sur la formation de la pensée grecque*, 1932 (tesi di dottorato [N.d.C.]), p. 308.

⁴⁷ Cfr. il trattato *Sull'aria, le acque e i luoghi*, t. I. Peraltro, PLATONE (*Fedro*, 270 c) condivideva questa teoria del condizionamento della natura individuale ad opera del Tutto.

Infatti, Socrate, dialogando con Fedro, a proposito della retorica e della medicina affermava che «in tutt'e due si deve dividere una natura: nell'una quella del corpo, nell'altra quella dell'anima, se tu intendi, non solo per pura pratica e in maniera empirica, al corpo procurare salute e forza, offrendo medicine e nutrimento, e all'anima infondere quella convinzione che tu desideri e la virtù, offrendo discorsi e attività rispettose delle leggi. [...] E ritieni che sia possibile conoscere la natura dell'anima in modo degno di menzione – aggiunge –, senza conoscere la natura dell'intero?». «Se si deve credere a Ippocrate, – risponde Fedro – che è della stirpe degli Asclepiadi, non è possibile conoscere neppure la natura del corpo, se non si segue questo metodo» (Platone, *Fedro*, 270b-c, trad. it. di Giovanni Reale, Milano, Bompiani, 2000⁸) (N.d.C.).

⁴⁸ Cfr. *Sulle epidemie*, sez. V, t. IV, p. 307: «È la natura a guarire dalle malattie. Essa trova da sé le vie adatte senza aver bisogno di venir guidata dalla nostra intelligenza. È essa ad insegnarci ad aprire e a chiudere gli occhi, a muovere la lingua, e tante altre cose simili, senza l'aiuto di un maestro. Essa basta a se stessa per una quantità di cose necessarie».

⁴⁹ *Sull'antica medicina*, t. II, p. 174.

⁵⁰ L. BOURGEY, *op. cit.*, p. 46.

⁵¹ Così in *Sulla natura dell'uomo*, t. I, pp. 108-125. In questi trattati va notata l'influenza di Anassagora, di Eraclito e di Diogene d'Apollonia; cfr. J. BURNET, *L'aurora de la philosophie grecque*, 1892, tr. fr. 1909, p. 410.

⁵² L. BOURGEY, *op. cit.*, p. 155; cfr. anche, per la scuola di Cnido: L. BOURGEY, *La médecine grecque des origines a la fin de l'époque classique*, in R. TATON, *Histoire générale des sciences*, t. I, Paris, PUF, Quadrige, pp. 289-292.

⁵³ *Ibid.*, p. 225.

⁵⁴ Lasceremo da parte la spiegazione, che ci sembra poco ippocratica, data da *Sulla natura dell'uomo*. Essa fa dell'uomo un composto di sangue, pittura e bile (t. I, p. 111). In questo trattato si deve indubbiamente vedere l'origine del galenismo.

⁵⁵ A questo libro, che peraltro respinge le speculazioni filosofiche e le generalità per attenersi a ciò che nei singoli casi l'esperienza insegna, Jäger riconosce (giustamente, a nostro parere) un carattere innovatore, sotto vari riguardi: 1) viene applicato un metodo veramente scientifico; si pensa che non vi sia bisogno di approfondire l'essenza dell'uomo per curare i malati. Ogni uomo è un individuo. Si escludono tutti i problemi che in seguito verranno chiamati metafisici e che l'autore non sa ancora definire (JÄGER, II, 364 e n. 43). In base a questo stesso punto di vista, non si deve dire (*Sull'antica medicina*, II, 187-188) che il formaggio è un cibo pesante, anzitutto perché non viene mal tollerato da ognuno, poi perché quand'anche lo fosse bisognerebbe precisare quali dolori si provano, in quali parti del corpo e in quali circostanze; 2) è possibile che a questo trattato e all'altro sulle epidemie risalga una classificazione in generi e specie (JÄGER, II, 30-31) che avrebbe esercitato una notevole influenza su Platone. In effetti Platone nel *Gorgia* (464 b sgg.) [tr. it. cur. Arangio Ruiz V., Milano, Mursia, 1972 (N.d.C.)] chiede alla filosofia di definire la salute dell'anima come la medicina definisce quella del corpo e nel *Fedro* (270 c-d) invita a prendere la medicina come modello della vera retorica; 3) è perfino possibile che «l'autore di *Sull'antica medicina* abbia già trattato il problema che più di un secolo dopo doveva ricorrere nelle opere della maturità di

Platone: in qual modo, data la permanenza concettuale delle essenze ideali, un *eidōs* può aver qualcosa in comune con un altro?» (JÄGER II, 35).

⁵⁶ T. II, p. 167.

⁵⁷ T. II, p. 179.

⁵⁸ Questa teoria deriva indubbiamente da Alcmeone da Crotone, poiché la scuola siciliana di medicina aveva fatto da tramite. Alcmeone concepiva la salute come una “isonomia”, come un’eguaglianza fra gli elementi del corpo. Invece nel malato esisterebbe una “monarchia”, ossia uno di tali elementi predominerebbe (cfr. J. BURNET, *op. cit.*, p. 228). Burnet ritiene (ci sembra non giustamente, come attestato dalla citazione di Ezio da lui stesso riportata) che per Alcmeone gli elementi fossero il caldo, il freddo, il secco e l’umido. Sarebbero quelli di cui parla l’autore del trattato *Sull’antica medicina*. Su questo punto siamo d’accordo con JÄGER (II, 31).

⁵⁹ DELPEUCH, *op. cit.*, pp. 17-18.

⁶⁰ «Quando disse: “Le malattie croniche provengono dall’uomo, quelle acute da Dio”, Sydenham fece eco alla sapienza antica» (*Ibid.*, p. 28).

⁶¹ L. III, al principio; III, 115-116.

⁶² Su queste fasi, minuziosamente studiate da IPPOCRATE, cfr. il trattato *Sulle crisi, i giorni critici e le predizioni*, t. II, pp. 217-253, e anche C. SPRENGEL, *Histoire de la médecine, 1800-1803* tr. fr. di Jourdan 1815, 9 voll., v. 1, pp. 314-324.

⁶³ *Sul Regime*, I inizio; II inizio.

⁶⁴ Si potrà trovare all’inizio del *Trattato sulla dieta salubre* (t. III, pp. 33.34) un riassunto del regime consigliato agli uomini in buona salute.

⁶⁵ *Trattato sugli alimenti*, t. I, p. 164.

⁶⁶ *Sul Regime*, III, 99-104.

⁶⁷ Corsa semplice e “diaulo” (doppia corsa consistente nel percorrere lo stadio fino al termine per poi ripercorrerlo in senso inverso).

⁶⁸ «Secondo i dizionari i *paraseismata* erano corse durante le quali si agitavano le braccia sui fianchi del corpo. Da parte mia sono portato a vedervi la succussione usata in medicina» (E. LITTRÉ, *Œuvres d’Hippocrate*, 10 voll, Paris, 1839-1861, t. 6. p. 580 nota 2) [tr. it. *Opere*, cur. Vegetti M., Torino, Utet, 1976 (N.d.C.)].

⁶⁹ L’*acrochiria* era una lotta nella quale era vietato prendere l’avversario per il corpo; era permesso soltanto afferrarlo per gli avambracci.

⁷⁰ La *chironomia* era una lotta nella quale ci si limitava a parare i colpi dell’avversario.

⁷¹ Il *corico* era una palla sospesa che si faceva oscillare con forza per poi fermarla con le mani (da *korykos*, lett. “sacco degli atleti”. era una bisaccia di cuoio contenente farina, sabbia o fichi, utilizzata dai pugili per allenarsi [N.d.C.]).

⁷² *Sul Regime*, III, 96. Sui bagni cfr. anche il *Trattato sul regime delle malattie acute*, I, 194.

⁷³ A titolo di esempio, ecco gli effetti attribuiti alle corse: «Se le corse sono lunghe, si cominci andando piano per poi correre più velocemente; scaldando le carni, esse possono incorporarvi il nutrimento e diffonderlo nel corpo. Rendono il corpo più pesante e grosso che non le corse che si fanno girando, le quali si addicono maggiormente a chi mangia molto e sono da praticarsi più d’inverno che d’estate» (*Sul Regime*, III, 101).

⁷⁴ *Toïsi dè gymnazoménoisin upò tôn anethíston fónon dià táde ghínetai o kopós o ti án mè peponéke tò sôma, ygrèn, anánke tèn sárka eínai pros toúton ton tópon, pròs ón mè éthístai ponéein òsper agymnáston pros êkasta.* (E. LITTRÉ, *op. cit.*, VI, 584).

⁷⁵ Si troverà la conferma di queste osservazioni nell’impiego ippocratico del termine *mérimye* per designare gli “esercizi del pensiero”. Se nella traduzione abbiamo seguito Gardeil e Littré, resta fermo, tuttavia, che il senso originario della parola *mérimya* è “la preoccupazione”. Sarebbe l’equivalente nel campo dell’anima di ciò che il *pónos* è per il corpo. Così un ottimo conoscitore del pensiero di Ippocrate, come CAGNATI, tradusse correntemente con *sollicitudo* la parola *mérimye* dandone la giustificazione (*De sanitate tuenda*, ed. del 1605, cfr. per es. 145 a, 157 b). In effetti qui il lavoro del pensiero viene considerato non in sé ma piuttosto in relazione alla preoccupazione e alla pena che vi si accompagnano.

Del resto, si può rilevare che nel linguaggio d'oggi si ritrova la stessa ambiguità. Coltivare il gioco del calcio è "fare dello sport": ma lo è anche vangare il proprio giardino, per coloro che considerano lo sport non in quadri ufficiali, ma – e sono numerosi – come un'occasione per "far del movimento".

⁷⁶ *De sanitate tuenda*, I, II, c. 9.

⁷⁷ *Ibid.*, 140 b.

⁷⁸ Fra l'altro, Cagnati risponde all'obiezione che il tatto può essere all'origine di una traspirazione perché le vesti possono far sudare. Egli dice (141 b) che la traspirazione è invece provocata dal loro peso, senza un fatto specifico d'ordine tattile.

⁷⁹ *Ibid.*, 143 b.

⁸⁰ Il vociferare consiste nel parlare a voce alta a lungo (*N.d.C.*).

⁸¹ *Échousi dè ti bíaion* (E. LITTRÉ, *op. cit.*, VI, 576).

⁸² *Sul Regime*, III, 65-73.

⁸³ *Ibid.*, III, 110-111.

⁸⁴ *Sulla dieta salubre*, III, 37-38: «Coloro che frequentano i ginnasi debbono gareggiare e lottare durante l'inverno, lottar poco d'estate, non fare corse ma passeggiare molto al fresco. Se si è ecceduto nella corsa, bisogna poi lottare, e passare alla corsa quando si è ecceduto nella lotta: questo è il modo per rilassare le parti del corpo affaticate e per dare ad esse tutte nella giusta temperatura, il giusto calore».

⁸⁵ *Sulle malattie*, III, 226-227.

⁸⁶ «Quando si ammassa acqua nel cervello» (*Sulle malattie*, III, 187) nel caso di un tumore alla pleura (*Sulle affezioni interne*, III, 338) e in quello della "passione iliaca" (*ibid.*, 376).

⁸⁷ Nel caso di quelle malattie durante le quali «non si può restare digiuni» (*Sulle malattie*, III, 221).

⁸⁸ Nel caso di una delle cinque "affezioni della milza" di cui parla il *Trattato delle affezioni interne* (III, 363) «si ordina al malato di segare legname per trenta giorni e di esercitarsi nella lotta in cui ci si afferra per le spalle (acrochiria)».

⁸⁹ *Agogé* in greco significa letteralmente "il trasportare, il guidare", ma già Platone e poi Aristotele utilizzano questo termine nell'accezione di "indirizzo morale, educazione, regola di vita" (*N.d.C.*).

⁹⁰ Il senso dei termini "pedotriba" e "ginnasta" si è continuamente modificato (cfr. JÜTHNER, *Philostratos über Gymnastik*, pp. 1-7). Sarebbe incauto volerlo fissare.

Dapprima il termine "pedotriba" venne indubbiamente utilizzato per indicare "colui che addestra i fanciulli", verosimilmente negli esercizi fisici. Poi la parola perdette il suo carattere restrittivo e si applicò ad ogni allenatore. Quale allenatore, il pedotriba dovette conoscere tutto quanto riguardava non solamente la pratica degli esercizi fisici ma anche vari problemi concernenti l'addestramento, ad esempio il problema dei cibi e del modo di vivere più adatti per gli atleti. Si può ricordare, a tale riguardo, Erodico.

Sembra che a poco a poco al "pedotriba" si sia contrapposto il "ginnasta". Questo termine anticamente designava non chi praticava la ginnastica ma chi la insegnava, veniva usato per quei pedotribi che per via delle loro conoscenze nel campo della dietetica credevano di essere, o si riteneva che fossero, superiori a tutti gli altri pedotribi, tanto da tendere a lasciare a questi ultimi la semplice pratica.

La distinzione fra pedotribi e ginnasti fu impugnata da due punti di vista. Anzitutto gli stessi pedotribi rivendicarono il più nobile titolo di ginnasti, il che portò ad una assimilazione delle due designazioni. D'altra parte Galeno, rivendicando per la medicina la dietetica, fu portato a togliere ai non-medici il titolo di ginnasti e volle che questa designazione fosse riservata al medico igienista. Questi non aveva bisogno di essere un dimostratore: poteva lasciare la pratica al pedotriba. Gli bastava di essere in grado di valutare gli effetti degli esercizi e di adattarli alla diversità dei singoli casi. Ma Galeno non fu affatto seguito in questo tentativo di riservare ai soli medici l'appellativo di ginnasta.

⁹¹ *Repubbl.*, II, 376 e.

⁹² «Abbiamo inventato vari esercizi per ognuno dei quali abbiamo istituito dei maestri, e insegnamo ad alcuni giovani il pugilato, ad altri il pancrazio per abituarli a sopportare le fatiche, a affrontare i colpi, a non cedere per paura delle ferite. Queste abitudini producono in loro due effetti, i quali per noi presentano la massima utilità: non solo i giovani si dimostrano intrepidi nei pericoli e pronti a pagar di persona, ma divengono altresì vigorosi e robusti» (Luciano di Samosata, *op.cit.*, p. 49).

⁹³ «In loro non si rileva né una corpulenza pesante e scialba né pallida magrezza, che è una caratteristica normale delle donne... I nostri giovani hanno invece un colorito rosso abbronzato dal sole e una figura maschia... Splendono di salute, non sono smilzi né secchi né appesantiti dalla pinguedine ma ben proporzionati» (*ibid.*, p. 50).

⁹⁴ *Kalokagathia* (“complesso di ogni virtù”) è un termine greco composto dagli aggettivi *kalós* e (*kài*) *agathós*, che letteralmente significano “bello e buono, eccellente sotto ogni aspetto” (*N.d.C.*).

⁹⁵ Pensiamo, soltanto per fare un esempio, alla celebre scultura del *Discobolo* di Mirone, assunta ad icona dell’armonia di movimento ed equilibrio raggiunta dall’arte classica greca (*N.d.C.*).

⁹⁶ H. MARROU, *Histoire de l’éducation dans l’Antiquité*, cit., p. 69 [tr. it. di U. MASSI, *Storia dell’educazione nell’antichità*, Roma 2002 (*N.d.C.*)].

⁹⁷ JÄGER *Paideia*, I, cit., p. 194.

Disprezzo dei sofisti per l'educazione corporea

Una teoria dell'educazione potrebbe soffermarsi a lungo sui sofisti, in quanto la loro influenza è stata indubbiamente decisiva per l'apparire della *paideia*. Con questi maestri retori – che quasi sempre dichiararono cinicamente di cercare soltanto il successo e che crearono una dialettica il cui fine esplicito era di far trionfare l'abilità sul diritto, al quale crederebbero solamente gli ingenui – prendeva forma una educazione avente scopi puramente politici. Sia che in alcuni sofisti, ad esempio in Ippia, ad un'educazione del genere si aggiungesse la formazione matematica e in altri, come in Protagora, un'educazione più filosofica, comunque essa mantenne sempre un carattere libresco o, per lo meno, intellettualistico. I sofisti disprezzarono o svalutarono l'educazione corporea, spesso non la menzionarono nemmeno. Questo non significava che la sofistica avesse la possibilità e forse nemmeno il desiderio di sopprimere la ginnastica. I ginnasi continuarono ad essere ben frequentati, ma solo perché ciò era divenuto un'usanza, un'abitudine. Nel creare una forma intellettualistica di educazione, prima inesistente, questi innovatori si preoccupavano del successo politico. Per loro, il corpo non era un fattore da considerare.

Nel periodo in cui egli cominciò a sviluppare le sue idee si può dire, schematicamente, che Platone si trovò di fronte a due sistemi di educazione: uno incentrava l'attenzione sul corpo, trascurando l'educazione intellettuale pur senza escluderla del tutto, l'altro – la *paideia* dei sofisti – sviluppava, fortificava e preparava la mente dei giovani per suscitare in loro ambizioni politiche. Sarebbe troppo semplicistico affermare che il compito di Platone fu di congiungere queste due forme di educazione o di farne la sintesi. Infatti, egli dovette tenere conto anche delle nuove idee introdotte da Socrate. Fino ad allora la distinzione fra anima e corpo era stata più sentita o percepita che non elaborata teoricamente. Medici e filosofi si erano dati anche allo studio del meccanismo della sensazione e del movimento, ma per loro l'anima restava sempre chiusa nel corpo, come il suo principio motore, non veniva concepita come qualcosa di eterogeneo rispetto al corpo. Sappiamo poco sull'insegnamento autentico di Socrate; soprattutto, ignoriamo se egli avesse ammesso l'esistenza di un'anima distinta dal corpo, se avesse creduto nell'immortalità di essa, per la quale il Socrate dell'*Apologia* sembrava essere abbastanza indifferente. Ma è certo che, seppure Socrate non fosse stato il primo a darle un significato religioso (tale significato le era già stato riconosciuto dall'orfismo), comunque ne mise bene in risalto la dimensione etica. Per Socrate l'anima era spirito. Essa doveva dominare se stessa e il corpo, da cui derivava, per Socrate, tutta

l'importanza dell'*enkrátēia*. L'anima socratica aveva una natura essenzialmente morale. Essa aspirava al bene e alla virtù. Platone, perciò, dovette considerare quella distinzione fra corpo e anima di cui così poco si curavano gli educatori tradizionali e i sofisti; dovette tener conto anche dell'esigenza morale, così importante per il socratismo, e come Socrate – e a differenza dei sofisti – si rifiutò di separarla dagli interessi politici.

La ginnastica secondo Platone: militare, atletica e medica

In Platone si trovavano numerosi riferimenti alla ginnastica, ma soprattutto in due opere essa aveva costituito l'oggetto di un'esposizione sistematica¹. Di rigore, non si potrebbe dire che nella *Repubblica* fosse riprodotta quella del *Timeo* e che l'una concordasse con l'altra, per cui sarà bene esaminarle separatamente.

Nella *Repubblica* non veniva mai messa in dubbio la necessità della ginnastica né il suo valore educativo. Tuttavia, nei riguardi di essa venivano posti due problemi, peraltro connessi: Che cosa si doveva intendere per ginnastica? Quale posto le si doveva assegnare all'interno dello Stato?

Per chiarire il primo punto, Platone cominciava a chiedersi in che consistesse propriamente la ginnastica militare, ossia quali fossero i rapporti di essa con la ginnastica degli atleti professionisti e con quella preconizzata dai medici. Alla ginnastica dei professionisti veniva rimproverato d'imporre loro un regime severo che lasciava molto posto al sonno e che li rendeva fragili; essi non potevano trascurare tale regime senza esporsi a gravi malattie². Questa critica era diffusa, già dopo Senofane, ma qui essa aveva un'importanza speciale perché si avevano come riferimento i guerrieri, i quali erano tenuti a mantenersi agili e in perfetta salute in qualsiasi circostanza. La ginnastica dei guerrieri – diceva Platone – doveva essere semplice così come doveva esserlo anche il loro regime, a differenza di quello degli atleti professionisti: semplice come una composizione musicale la quale abbracciava tutti i ritmi ma che quando si trattava di una buona musica non era complicata.

Tale forma di ginnastica semplice non veniva fornita nemmeno da una certa medicina. Il gran numero dei medici allora esistenti attestava una cattiva educazione – diceva Platone³. La qualità inferiore e brutta di tale educazione ricordava il modo di comportarsi di coloro che, incapaci di trovare in se stessi la giustizia, assediavano i tribunali per ottenere da essi, con ogni mezzo, la sanzione dei loro "piccoli sudici interessi"⁴. Ugualmente, c'erano persone che manifestavano una «preoccupazione smodata per il corpo»⁵ la quale li spingeva a consultare i medici per malattie ridicole o per cercare di prolungare la propria vita. Questo era un atteggiamento nuovo, ignorato ai tempi di Asclepio e che, secondo Platone, si sarebbe dovuto far risalire a Erodico. Erodico fu un individuo malaticcio, che aveva pensato di chiedere alla ginnastica non tanto di conservarlo in salute quanto di procrastinare la sua morte. In tal modo, quindi, era riuscito soltanto a prolungare una tetra esistenza, affaticandosi con gli esercizi fisici e vivendo unicamente per curarsi.

Una tale concezione della ginnastica e della medicina non soltanto comportava una penosa, continua costrizione, ma era anche erronea perché partiva da un'idea inesatta della vita dell'uomo e delle sue relazioni con lo Stato. Ogni falegname malato avrebbe voluto farsi curare per poter riprendere il lavoro; ma se le cure avessero dovuto impedirgli per tutta la vita di realizzare la propria vocazione egli avrebbe preferito mori-

re⁶. Anche il ricco, il cui compito, secondo Focilide, era quello di praticare la virtù, non avrebbe tollerato una tale, costante soggezione alla malattia. Lo stesso si poteva dire per chi voleva amministrare i propri beni, servire lo Stato o consacrarsi alla meditazione. A differenza della medicina di Asclepio la ginnastica medica si basava dunque su una concezione falsa della medicina, che a sua volta poggiava su un'idea altrettanto falsa del valore della vita. Né per l'individuo né per lo Stato valeva vivere una vita tarata. Già Asclepio, il quale non curava corpi «completamente devastati all'interno dalla malattia»⁷, lo aveva riconosciuto. Quali pur fossero le differenze⁸, medico e giudice avevano qualcosa in comune: dovevano prendersi cura solamente di corpi sani il primo, di anime sane il secondo. Per quanto riguarda gli altri corpi, il medico li avrebbe lasciati morire, il giudice li avrebbe levati di mezzo⁹. Allo stesso modo, la ginnastica professionale, quella che cercava unicamente la forza fisica, veniva decisamente e interamente respinta da Platone; da essa non ci si sarebbe potuto attendere nulla di buono. Quanto alla ginnastica medica, egli riconosceva il valore del suo principio ma non ammetteva le applicazioni che se ne facevano. Si sarebbe potuto riabilitare la ginnastica medica alla sola condizione che essa avesse saputo conferire alla vita e alla salute il loro giusto valore.

Nella *Repubblica* non era detto nulla in più sull'argomento. Platone in quest'opera preferiva portare l'attenzione sulla ginnastica militare. Questa, che avrebbe finito con il comprendere tutta la ginnastica, veniva considerata da due punti di vista. Platone non insisteva solamente sugli effetti positivi che essa poteva avere per il corpo e per la stessa sicurezza dello Stato; nella *Repubblica* egli ne considerava anche il clima psicologico ed etico e cercava di mettere in rilievo gli intimi rapporti che aveva con l'anima.

La ginnastica nella *Repubblica* e nel *Timeo*

Innanzitutto, la ginnastica non riguardava solamente il corpo. Come la musica, essa esprimeva una inclinazione dell'anima: la musica soddisfaceva maggiormente "il temperamento filosofico"¹⁰ la ginnastica "il temperamento ardente". Inoltre, la ginnastica era capace di produrre sull'anima effetti assai sensibili. Da parte sua, Platone le chiedeva di sviluppare il coraggio nell'anima del gruppo dei "guardiani" del suo Stato¹¹. Non tutte le ginnastiche erano capaci di tanto. La ginnastica professionale suscitava più la crudeltà e la barbarie che non il coraggio. Inoltre, sarebbe stata un'illusione credere che la ginnastica non professionale bastasse per generare il vero coraggio. Per sviluppare il coraggio in un essere umano, essa doveva sottostare ad alcune condizioni psicologiche: non doveva agire da sola, cioè mirare soltanto a coltivare un temperamento ardente. Se la musica non sviluppava in essa il "temperamento filosofico" l'anima, sottoposta esclusivamente alla ginnastica, si sarebbe inselvatichita e il risultato sarebbe stato un vero animale selvaggio¹².

Espressione di un desiderio fondamentale dell'anima, il quale a sua volta reagiva su di essa per suscitare alcuni sentimenti e – se l'anima era ben guidata – il coraggio¹³, era ovvio che la ginnastica avesse effetti riguardanti non soltanto l'anima e il corpo; essa sarebbe stata di grandissima importanza per lo Stato stesso. Non vi era dubbio che Platone fosse un deciso fautore di una ginnastica intesa come preparazione alla guerra. Nella *Repubblica* la pratica di questa rappresentava una prerogativa dei "guardiani"; veniva poi definito il genere di vita che essi avrebbero dovuto condurre senza però entrare nei

dettagli. Platone riteneva¹⁴ che, una volta indicati i concetti principali, fosse inutile soffermarsi sui particolari concreti, facili da determinare perché ne erano le conseguenze.

Le *Leggi*¹⁵ erano più esplicite. In quest'opera venivano considerati anche esercizi di un genere diverso da quelli che valevano come preparazione del guerriero: infatti danze e corse non avevano un carattere militaresco. Però, non vi era dubbio che in primo piano stesse l'idea che nulla preparasse meglio al combattimento della ginnastica. Ma a quale forma di ginnastica si riferiva? Platone menzionava innanzitutto la danza guerriera o pirrica¹⁶. La lotta avrebbe avuto naturalmente un posto privilegiato¹⁷. Ma Platone indicava anche¹⁸ molti altri esercizi: il tiro con l'arco, la scherma in tutte le forme, il maneggio di armi leggere, le manovre tattiche, le marce militari e via dicendo. Si vedeva che qui nessun limite preciso separava ciò che noi chiameremmo la ginnastica in senso proprio dagli esercizi militari. Ci si potrebbe perfino chiedere se, giocando in tal modo alla piccola guerra, i cittadini, non esclusi quelli di sesso femminile, non avrebbero corso il rischio di dimeritare che in fondo si trattava soltanto di un addestramento. Infatti era anche possibile che qualcuno restasse ucciso¹⁹. In questi casi l'uccisione non sarebbe stata punita perché sarebbe stata considerata involontaria.

Così il legislatore avrebbe avuto il compito di fissare le condizioni nelle quali si sarebbero svolti gli esercizi ed anche la loro frequenza. I punti essenziali erano i seguenti: innanzitutto Platone diceva spesso che si sabbero dovuti associare tali esercizi alla celebrazione di feste religiose. In questo non si scorgeva solamente una reminiscenza dell'origine che Platone attribuiva alla danza²⁰. Egli certamente pensava che vi sarebbe stato tutto da guadagnare ad associare il culto degli dèi a esercizi promossi in vista della difesa della patria. Taluni esercizi collettivi avrebbero avuto luogo di frequente, un giorno o più giorni al mese, «senza alcun riguardo per il freddo mordente o per il calore torrido: talvolta con uomini, donne ragazzi tutt'insieme quando i magistrati ritenevano opportuno far eseguir loro una uscita in massa, tal'altra anche in piccoli gruppi distinti»²¹.

Oltre a questi esercizi collettivi, il grande filosofo ateniese raccomandava in particolar modo le competizioni, le gare. Alcune gare avrebbero mirato a valorizzare la velocità dei concorrenti: ad esempio le gare di corsa, che Platone distingueva²² a seconda della distanza da coprire, del peso che si portava e dell'età. Altre gare avrebbero riguardato specialmente il vigore, come il combattimento, non in forma di pancrazio ma con l'utilizzo di armi leggere. Infine, Platone insisteva sull'importanza di assegnare premi ai vincitori in tutte le competizioni il cui fine fosse la preparazione alla guerra.

Questa era la ginnastica militare, la quale – come abbiamo detto – nella *Repubblica* finiva con l'identificarsi con la ginnastica in genere.

Che posto le si doveva dare all'interno dell'educazione? Questo era il secondo problema considerato da Platone.

Non occorre insistere sull'importanza pratica di essa, che era evidente. Così la ginnastica avrebbe dovuto avere una parte rilevante nella formazione dei "guardiani". Ma nella *Repubblica* si andava oltre. Non si trattava solamente di formare gli uomini destinati a difendere lo Stato. Lo Stato ideale contemplava anche la formazione dei cittadini, dei sapienti, delle guide.

La ginnastica aveva un ruolo nell'educazione, nella *paideia*? Ce l'aveva senz'altro. In genere, Platone associava la ginnastica alla musica. Questa associazione era usuale: oltre al grammatico²³, dell'educazione dei giovani erano incaricati anche il pedotriba e il citaredo. Ma per Platone tale connessione aveva anche un aspetto meno contingente.

Queste due discipline avevano tratti molteplici che le ravvicinavano (Platone dava risalto ora all'uno e ora all'altro di questi tratti), ad esempio entrambe si opponevano alle arti non liberali²⁴. Inoltre, abbiamo visto la loro relazione con due aspetti complementari dell'anima, per cui una disciplina aveva valore soltanto se veniva temperata dall'altra, altrimenti la ginnastica avrebbe fatto nascere non il coraggio ma la crudeltà e la musica avrebbe prodotto non l'armonia ma un "ammollimento" dell'animo. Platone pensava che il nesso che le univa fosse tale da farle apparire come il duplice dono di un dio²⁵.

Così l'educazione avrebbe contemplato al suo interno sia la ginnastica che la musica. Esse costituivano i primi argomenti trattati nei libri II e III della *Repubblica*, dove veniva detto come dovevano essere insegnate ai "guardiani". Nel quadro finale, esse venivano considerate anche nell'educazione del sapiente, ma con una funzione assai meno importante di quella che avevano nell'educazione del "guardiano". Bisognava infatti riconoscere che nell'allegoria della linea, che aveva una stretta relazione con altri passi della *Repubblica*²⁶, esse corrispondevano ai primi due segmenti; le immagini che costituivano l'oggetto di una congettura (*eikasía*) venivano studiate dalla musica, almeno nella sua parte fabulatrice; gli uomini stessi, che come gli altri esseri viventi appartenevano ad un ordine di realtà a cui corrispondeva soltanto una credenza (*pístis*), erano oggetto della ginnastica. Così musica e ginnastica erano discipline che si trovavano al livello più basso dell'educazione. Alla ginnastica si rimproverava specialmente la sua «relazione con quel che nasce e perisce perché si preoccupava soltanto dello sviluppo del corpo e del suo deperire»²⁷. Essa si trovava dunque presa nel mondo del divenire, era incapace di condurre verso il mondo dell'essere malgrado presentasse una certa simmetria con la dialettica²⁸.

Il *Timeo* non si proponeva di definire le caratteristiche di uno Stato ideale né di precisare la natura e la gerarchia delle discipline educative. Era un'opera di fisica, di "fisiologia", per cui trattava delle relazioni dell'uomo con il mondo e di quelle dell'anima con il corpo nell'individuo. Era in questo duplice quadro che qui veniva affrontato il problema della ginnastica.

Nell'uomo esistevano diverse anime. L'anima immortale era stata creata dallo stesso Demiurgo. La sua composizione corrispondeva esattamente a quella dell'Anima del Mondo, con la sola differenza – assai importante – che in essa i movimenti (le "rivoluzioni") potevano venire turbati. Quest'anima era localizzata nella scatola cranica ed era connessa con l'encefalo. C'erano poi tre anime subordinate, localizzate rispettivamente al disopra del diaframma, al disopra dell'ombelico e nel volvolo intestinale; in gradi decrescenti potevano tutte subire l'azione dell'anima immortale ma anche influere a loro volta tale anima, ad esempio con la collera, con la fame, con il desiderio carnale. Esse non erano state create dal Demiurgo bensì da divinità subalterne. Il corpo, dove risiedevano queste quattro anime e la cui essenza allo stato puro in fondo non era diversa da quella dell'anima, aveva la funzione di un ricettacolo. Così aveva voluto il Demiurgo. Il corpo poteva essere certamente causa di turbamento per l'anima (nel *Timeo* Platone tornava spesso su questo punto)²⁹ ma era stato anche formato per essa in modo tale da poterle servire in larga misura da strumento.

Sarebbe troppo semplicistico pensare che le relazioni stabilite da Platone fra anima e corpo implicassero un netto distacco dell'una dall'altro. Nel Medioevo alcuni interpreti avrebbero spesso cercato di opporre Platone ad Aristotele, cadendo in errore. A differenza del *Fedro*, del *Fedone*, e della *Repubblica*, nel *Timeo* l'anima non veniva considerata

come un'entità a sé, immortale, eterna e staccata dal corpo creato e perituro. Innanzitutto, le anime di rango inferiore erano mortali quanto il corpo, poi, la stessa anima immortale che – come nei precedenti dialoghi – qui si ammetteva potesse venire alterata e offuscata dal flusso delle sensazioni e dalle esigenze irrazionali delle altre anime, secondo l'insegnamento del *Timeo* non solo aveva avuto una nascita, una "genesì"³⁰, come il corpo (idea espressa anche nel libro X delle *Leggi*), ma in un certo modo era, nella sua immortalità, condizionata: se conduceva una vita "vile e nell'ingiustizia"³¹ avrebbe potuto trasformarsi nell'anima di una donna o di un animale³²; avrebbe potuto essere perfino destinata a perire³².

Stando così le cose, si comprendeva la necessità di un'educazione anche per stabilire le giuste relazioni fra anima e corpo. Ma quale sarebbe stata la base di tale educazione? La misura: indispensabile per la bellezza, la bontà e la salute; era essa stessa bellezza, bontà, salute.

In effetti, ciò che conferiva all'uomo la bellezza e, nel contempo, la virtù era la proporzione fra anima e corpo³⁴. Era dal giusto rapporto fra le varie parti dell'anima che già nella *Repubblica* era stata fatta derivare la virtù. Inoltre, per Platone la malattia rifletteva sempre una mancanza di misura – mancanza spesso causata da un'alterazione dei rapporti che dovevano esistere fra i vari elementi³⁵, ma che poteva essere anche dovuta ad una relazione "difettosa" dell'anima con il corpo –: ad esempio, il corpo era affetto da catarri quando un'anima troppo forte «scaldava e scuoteva il corpo a causa dell'ambizione e dell'invidia che si destavano in essa»³⁶. Poteva anche accadere, ed anzi accadeva di frequente, che la malattia derivasse da un disordine di natura opposta. Allora nasceva la passione. Gli impulsi di un corpo troppo forte assoggettavano l'anima e la sconvolgevano. Questo era il caso di colui che, per «un'intemperanza nei piaceri erotici»³⁷, «aveva l'anima malata e impazzita a causa del corpo»³⁸ o di colui che era costretto da un corpo continuamente affamato a trascurare la conoscenza per una ricerca del nutrimento tanto da cadere «nella peggiore delle malattie: l'ignoranza»³⁹.

Platone dunque diceva che per conseguire la virtù, la bellezza e la salute bisognava realizzare la misura. Come andava propriamente definita tale misura? Si sapeva già che essa corrispondeva ad un rapporto fra anima e corpo conforme alla volontà del Demiurgo e da lui espresso chiaramente quando aveva formulato le leggi generali del destino delle anime⁴⁰. Inoltre, si disponeva di un principio grazie al quale si poteva conoscere quale fosse la misura sul piano umano. L'uomo era un microcosmo, per cui in lui doveva riflettersi la natura del Tutto⁴¹. Questo era un principio fondamentale con il quale l'idea, ricorrente nella filosofia greca, che l'uomo fosse l'immagine dell'universo andava a rivestire un carattere normativo. L'uomo aveva il suo modello nella realtà intelligibile, non soggetta al divenire, alla quale egli era simile. L'anima e il corpo del mondo offrivano all'anima e al corpo dell'uomo un esempio dove si sarebbe potuto trovare più di un riflesso del bene.

L'esempio del mondo indicava l'intima unione esistente fra l'anima e il corpo. Così l'educazione non poteva consistere in un'ascesi che separasse l'una dall'altro. L'educazione doveva stabilire le funzioni che in un essere vivente – dove anima e corpo erano così vicini l'una all'altro e si condizionavano a vicenda in così alto grado – dovevano assolvere a questi due principi.

Come dignità, l'Anima del Mondo sovrastava il suo corpo. Analogamente, l'anima umana era incontestabilmente superiore al corpo. Era, questo, un motivo-guida del pensiero e della pedagogia platonici⁴² sul quale non ci sarebbe stato bisogno di soffermarsi se molti "interpreti" della ginnastica platonica non avessero preteso, erronea-

mente, che attribuire alla ginnastica – arte del corpo – lo stesso posto della conoscenza – disciplina dell’anima – sarebbe stata cosa conforme sia al genio greco che al genio platonico. Il punto di vista platonico era il seguente: occorre che le anime esistenti in ogni uomo svolgessero ognuna la propria funzione, altrimenti si sarebbero atrofizzate⁴³. Però conveniva che le tre anime non razionali si subordinassero all’anima razionale perché «quest’anima ci innalzava al disopra della terra»; i movimenti che le convenivano erano rivoluzioni circolari, mentre essa doveva escludere i moti che le erano ispirati dal divenire. Così, rendendosi simile al suo modello, avrebbe partecipato alla natura di esso, che era di essere eterna⁴⁴.

La stessa conformità alla misura avrebbe imposto al corpo un atteggiamento ben definito. Il corpo non doveva restare inerte: era muovendosi, infatti, che il corpo poteva imitare «la nutrice e la madre del Tutto»⁴⁵, la quale non riposava mai.

Questo era l’argomento filosofico. Esso basterebbe, ma Platone adduceva anche⁴⁶ alcune ragioni mediche che ci sembra possano venire così riassunte: l’ambiente poteva far sì che la proporzione degli elementi costituenti il corpo – il caldo e il freddo, il secco e l’umido – si alterasse.

Se il corpo restava inerte, se non si opponeva a queste influenze esterne, esse avrebbero prevalso e lo avrebbero distrutto. Ma se si muoveva – più esattamente: se si muoveva secondo l’ordine che gli era proprio – gli incrementi e le diminuzioni del caldo e del freddo, del secco e dell’umido non avrebbero potuto nulla contro tale ordine, anzi si sarebbero sottomessi ad esso.

Era dunque necessario che il corpo si muovesse. Ma non tutti i movimenti gli si confacevano. La stessa potenza che voleva che il corpo si muovesse doveva far conoscere quali erano i movimenti più adatti. «Ora, fra tutti i movimenti del corpo il migliore è quello che nasce in lui per un proprio impulso, perché è il più conforme al movimento dell’intelligenza e a quello del Tutto»⁴⁷. Ciò significava non soltanto giustificare filosoficamente la ginnastica, ma anche dare alla filosofia il compito di stabilire una scala dei valori per giudicare i vari movimenti. Ora, il carattere principale del pensiero e l’autocinesi del Tutto non lasciavano dubbi sulla superiorità del movimento compiuto da un essere con i propri mezzi, perché tale movimento era un’immagine fisica delle più alte realtà. Era lecito, tuttavia, pensare che a questo argomento Platone ne avesse aggiunto uno medico o, per meglio dire, medico e filosofico allo stesso tempo: un “ordine”, una «natura presiedeva ai movimenti del corpo»⁴⁸, e questo implicava dei fini e un potere in grado di ordinare ad essi le modificazioni del corpo dovute agli alimenti o ad altri fattori in grado di agire su di lui. Platone diceva che riconoscere il valore dei movimenti compiuti spontaneamente significava anche riconoscere quello degli esercizi ginnici (*gymnasia*)⁴⁹. Questo fa capire che Platone considerava come esercizi ginnici tutti i movimenti che gli uomini compivano senza esservi costretti da cause estranee. In tal modo egli aveva modo di includervi tutti gli esercizi ginnici tradizionali e molti altri ancora.

I movimenti dovuti ad una causa esterna al corpo non erano movimenti buoni. Però, anche a tale riguardo Platone faceva una distinzione. Se l’impulso dato al corpo dall’esterno faceva muovere solo parzialmente il corpo in riposo, il movimento era senz’altro cattivo. Ma quando, trovandosi su una nave, il corpo oscillava ritmicamente o se un uomo si fosse fatto portare da qualcuno, il caso era diverso. Perché? Benché Platone non lo dicesse, se ne poteva capire la ragione: un corpo che oscillava, o che era portato da qualcosa di esterno, oscillava o era portato tutto intero. Così, secondo Platone, non provava fatica. Non essendo affaticato, il suo funzionamento non era disturbato, mentre il

caso era diverso in un corpo “perturbato” da movimenti imposti. Non solo: al corpo che oscillava veniva impresso un movimento che seppure non equivaleva a quello che si sarebbe dato da sé, almeno sotto certi riguardi poteva supplire ad esso, trattandosi sempre di un movimento. Peraltro, la ginnastica post-platonica avrebbe attribuito una funzione precisa a tali movimenti, da essa chiamati “passivi”.

A parte la ginnastica e, naturalmente, il regime⁵⁰, Platone non consigliava l’uso di droghe medicinali. Come ogni essere vivente, la malattia aveva una propria durata normale. Se non si voleva correre il rischio di aggravarla, non si doveva cercare di abbreviare tale durata. Questo era un tema ippocratico, così come lo era la pretesa di usare il regime per venire a capo delle malattie.

Per contro, la ginnastica ora esposta sembrava essersi ispirata a Ippocrate in misura molto minore. Si ricorderà che Ippocrate respingeva la distinzione degli esercizi fisici, diffusa ai suoi tempi, in esercizi ginnici (*gymnásia*) e in prove o in lavori (*pónoi*), avendo preferito la distinzione in esercizi naturali, caratterizzati dalla loro spontaneità e da una loro connessione con l’anima, e in esercizi forzati, che avevano un carattere opposto. Anche in Platone si trovava una separazione netta fra esercizi spontanei e esercizi non spontanei; ma questa somiglianza non doveva far disconoscere divergenze importantissime, riguardanti tre punti. Innanzitutto in Platone non si ritrovava più una ginnastica che interessasse direttamente le facoltà dell’anima. Ovviamente, Platone non aveva disconosciuto gli effetti che la ginnastica poteva avere sull’anima, ma per lui si trattava di effetti indiretti. La ginnastica riguardava essenzialmente il corpo. In secondo luogo, se Platone manteneva la distinzione fra esercizi spontanei e esercizi non spontanei, in entrambi i casi egli prendeva in considerazione unicamente gli esercizi corporei. La distinzione in spontaneo non-spontaneo non rifletteva quella fra anima e corpo. Infine, Ippocrate, pur distinguendo i movimenti naturali o spontanei dai movimenti forzati, non aveva pensato di respingere i secondi, anzi non aveva riconosciuto ai primi una qualsiasi posizione privilegiata. Invece, Platone non solo distingueva di fatto le due categorie di movimenti, ma a tale distinzione attribuiva un valore normativo, raccomandava i movimenti spontanei, respingeva quelli dovuti ad una coercizione esteriore. Queste divergenze erano spiegabili e indicavano chiaramente la misura in cui il mutamento delle idee filosofiche aveva contribuito a trasformare le idee riguardanti l’educazione fisica. Infatti gli aspetti nuovi presentati nel *Timeo* dalla ginnastica platonica erano dovuti esclusivamente a quello che di nuovo offriva la filosofia platonica.

Perché in Platone non figurava più la ginnastica dell’anima che, in Ippocrate, si attuava con l’audizione, la visione, la parola e il pensiero⁵¹? Innanzitutto, perché il *noûs* platonico aveva soppiantato l’anima ippocratica, la quale in quanto “natura” era legata al corpo da essa vivificato e in fondo non si distingueva nettamente da esso e possedeva alcune funzioni che Platone attribuiva invece al corpo. Per Ippocrate nemmeno il pensiero era staccato dal corpo, esso veniva concepito, come si è visto, più come *solicitudine* che non come atto puro. Invece Platone isolava il *noûs* dal corpo. Questo non significava che il *noûs*, specialmente secondo la dottrina esposta nel *Timeo*, non fosse influenzato dal corpo, ma riteneva assurdo sottoporlo a esercizi ginnici e pensare che la ginnastica potesse avere effetti diretti su di esso.

Inoltre, l’aver fatto intervenire il *noûs* comportava la connessione con il corpo delle altre anime. Si è visto che, secondo Platone, queste anime erano strettamente legate al diaframma, al fegato e all’intestino. In tal modo si può comprendere la seconda in-

novazione del platonismo: a differenza dell'ippocratismo esso aveva fatto cadere all'interno del corpo la distinzione fra movimenti spontanei e movimenti non-spontanei. Infatti, secondo Platone, non c'erano le anime da un lato e il corpo dall'altro. Ogni movimento spontaneo di un'anima poteva perciò venire considerato allo stesso tempo anche come un movimento spontaneo del corpo. Ma il moto impresso al corpo da un'anima che determinava se stessa in conformità alla propria essenza definiva i movimenti naturali. Ecco perché ogni movimento spontaneo del corpo per Platone era anche un movimento naturale.

Ippocrate non aveva riconosciuto ai movimenti spontanei una posizione privilegiata. Gli esercizi da lui consigliati sia ai sani che ai malati rientravano più nella categoria degli esercizi forzati che non in quella degli esercizi spontanei e naturali. Questo non era facile da spiegare all'interno di una filosofia e di una medicina che avevano considerato la natura come la norma più elevata. Pur senza pretendere di venirne a capo interamente, per chiarire tale anomalia si può osservare quanto segue: innanzitutto per Ippocrate gli esercizi forzati non erano anti-naturali. Potrebbero essere detti, piuttosto, "secondariamente" naturali; anch'essi traevano origine dall'anima perché era l'anima a dirigere il corpo. Inoltre, anche se la natura si manifestava attraverso la spontaneità, non era questa la sua caratteristica più essenziale da riscontrare, quanto, piuttosto, il finalismo irriflesso che le era proprio. Allora, si poteva pensare che al medico spettasse il compito di scoprire questo finalismo e le condizioni nelle quali si realizzava. Perciò Ippocrate non poteva riconoscere ai movimenti spontanei il privilegio di esprimere la natura. Egli disponeva di una norma: la natura, ma non seppe indicare ciò che avrebbe potuto permettere di riconoscere i casi in cui tale natura era in azione.

L'atteggiamento di Platone era diverso. Egli seguiva altre norme e altri criteri. La natura non era più la norma suprema. Egli sapeva che il mondo del divenire andava spiegato partendo dall'eterno. La natura rimandava ad un modello intelligibile che così diveniva l'origine del finalismo naturale. Se dunque Platone accordava una posizione privilegiata ai movimenti spontanei, se egli respingeva i movimenti non spontanei, questo non derivava dal fatto che egli avesse saputo fissare meglio di Ippocrate i criteri empirici per riconoscere un'attività della natura essa stessa teleologica. La priorità attribuita ai movimenti spontanei derivava soltanto in via secondaria dall'affermazione del loro carattere naturale. Ugualmente, essa si fondava su ragioni mediche solo secondariamente. Essa derivava innanzitutto dall'aver attribuito al modello ideale l'autocinesi. Il rango superiore dei movimenti spontanei, che andava a giustificare la ginnastica, aveva dunque un'origine metafisica.

Storicamente questo atteggiamento di Platone avrebbe dovuto avere un'influenza duplice, negativa e positiva. Avendo fatto risultare chiaramente le difficoltà presentate dalla filosofia ippocratica della natura, la teoria platonica aveva posto un limite alla teoria ippocratica degli esercizi. Però essa arricchì anche la ginnastica di una dimensione nuova. La distinzione fra esercizi attivi e esercizi passivi sarebbe stata mantenuta da Galeno, perdendo però il suo carattere metafisico e non avendo più che un fondamento sperimentale.

Comunque, le grandi linee della ginnastica del *Timeo* apparivano ben chiare: l'anima aveva una funzione, il corpo ne aveva un'altra. Separatamente, né il corpo né l'anima avrebbero potuto svolgere la propria. Se l'anima era impedita nella sua funzione dalle richieste eccessive del corpo, questo corpo che non osservava la misura non avrebbe potuto essere bello. Viceversa se l'anima, preoccupandosi troppo di sé, trascurava il corpo,

sarebbe stata soggetta a turbe e sarebbe diventata sregolata. Era escluso che anima e corpo potessero raggiungere separatamente la perfezione. L'anima era indiscutibilmente superiore al corpo, però, malgrado tale superiorità, essa non sarebbe riuscita a realizzare in sé il modello ideale se il corpo non avesse realizzato il proprio. Perciò, la ginnastica aveva un'influenza favorevole, da un doppio punto di vista: innanzitutto sul corpo, che essenzialmente grazie ad essa sarebbe stato messo in condizione di compiere la propria funzione. Poi, per la stessa anima, la quale aveva bisogno di un corpo sano per farsi obbedire da esso e attendere alle proprie occupazioni.

Per quel che riguarda l'atteggiamento di fronte alla ginnastica, si possono rilevare agevolmente le differenze presentate dalla *Repubblica* e dal *Timeo*. La ginnastica considerata dalla *Repubblica* era essenzialmente quella militare; invece il *Timeo* trattava specialmente della forma medica della ginnastica. Nella *Repubblica* alla ginnastica veniva riconosciuta una grande importanza pratica: come avrebbero potuto, i cittadini, senza di essa, difendere lo Stato? Tuttavia, le veniva attribuita una parte minima nella formazione spirituale, nell'ascesa verso il Bene, nella *paideia*. Invece nel *Timeo* la ginnastica rivestiva un'importanza metafisica: sia per il corpo che per l'anima era essenziale imitare il modello del macrocosmo; ogni formazione insufficiente del corpo creava un ostacolo insuperabile all'ascesa dell'anima.

Ciò nonostante, non è certo che il disaccordo fra la *Repubblica* e il *Timeo* andasse oltre una differenza di punti di vista. Per quel che riguardava il contenuto della ginnastica, la *Repubblica* prendeva in considerazione indubbiamente una ginnastica che, in ultima istanza, veniva concepita in funzione della guerra. Tuttavia, questa ginnastica consisteva comunque in esercizi atletici, aveva una base atletica. A tale stregua non si differenziava troppo dalla ginnastica a carattere prevalentemente medico invocata dal *Timeo* per mantenere la salute, in quanto anche questa ginnastica si rifaceva ai *gymnasia*. Si può pensare che proprio tale identità del contenuto metta in evidenza la differenza del modo in cui la ginnastica veniva considerata, rispettivamente, nella *Repubblica* e nel *Timeo*? Schematicamente, si potrebbe dire che la *Repubblica* si preoccupasse di definire la funzione che aveva la ginnastica nella difesa dello Stato e nell'insieme di quelle discipline il cui studio graduale avrebbe condotto il filosofo alla visione intellettuale del Bene. Invece il *Timeo* si proponeva di definire la posizione dell'uomo rispetto al mondo, al macrocosmo, quindi, di stabilire le relazioni fra corpo e anima. Il suo fine non era la costituzione dello Stato né l'indicazione delle condizioni necessarie per giungere alla contemplazione del Bene; esso prescindeva dalla società degli uomini e non si preoccupava nemmeno dei mezzi richiesti per conseguire la conoscenza: quest'ultima, nel *Timeo*, veniva presentata nella sua forma più alta e invitava l'uomo a conformarsi al modello che gli indicava.

Si trattava di due ordini diversi di interessi, più complementari, però, che non contraddittori. Unendoli, si potrebbe anzi giungere a comprendere la teoria platonica completa della ginnastica. Per Platone, la ginnastica aveva un unico contenuto: era costituita dall'insieme degli esercizi tradizionali a carattere prevalentemente atletico e agonistico. Ma essa poteva essere utilizzata per vari fini. Non c'era da dubitare sul valore militare della ginnastica, così Platone non lo mise mai in discussione. Egli si preoccupò soltanto di impedire che questa ginnastica, specialmente nelle sue espressioni più concrete, degenerasse: quanto detto valeva per quello che era di pertinenza di un'educazione sociale. Nei riguardi, poi, dell'educazione intellettuale, la funzione della ginnastica era incontestabile. Naturalmente – questa era la visione della *Repubblica* – non era il caso di affermare che

la ginnastica introducesse direttamente alla conoscenza del Bene. Però, oltre a costituire già (sempre secondo la *Repubblica*) una delle prime tappe che chi volgesse verso il Bene avrebbe dovuto superare, essa (secondo il *Timeo*) aveva un'importanza decisiva nel suo impedire che il corpo fosse d'ostacolo all'attività dell'anima, anzi nel suo considerarlo un ausiliario dell'anima. Se infine si prendeva in esame l'educazione morale, tanto nella *Repubblica* quanto nel *Timeo* Platone riteneva che essa consistesse sempre nel mettere corpo e anima nel giusto posto e nello stabilire relazioni reali fra ragione, cuore e desiderio nell'anima. La ginnastica era d'aiuto per mantenere il corpo nel suo vero rango ed essa, inoltre, facilitava l'esercizio dell'autorità della ragione, del *noûs*.

La ginnastica nella *paideia*

Così, Platone aveva superato la distinzione fra le tre ginnastiche. Esisteva un'unica ginnastica, meritevole di considerazione nella misura in cui aveva una funzione educativa. Tuttavia tale funzione non era sempre la stessa; ecco perché anche le ginnastiche potevano sembrare diverse, perfino contraddittorie. Ma era solo un'apparenza. Infatti, Platone incluse la ginnastica nella *paideia*, la quale a sua volta era determinata in tutti i suoi aspetti da una conoscenza del Bene o dalle forme più alte dell'Essere: dall'Anima e dal Corpo del Mondo. Si comprende, dunque, quale fu l'atteggiamento di Platone nei confronti delle ginnastiche diffuse nella sua epoca. Egli non si limitò a fare una scelta scartando la ginnastica degli atleti professionisti, ma coordinò le altre ginnastiche e per fare questo non si mise al loro livello. Perciò egli si tenne lontano dalle aspre e sordide dispute per la rivendicazione di una priorità che le avrebbe contrapposte le une alle altre ed ebbe modo di riferirsi ad una norma che le trascendeva. Per lui, non esistevano più una ginnastica medica e una ginnastica educativa che associassero ciascuna intenzioni diverse a movimenti uguali. C'erano soltanto usi diversi dei movimenti del corpo. Tuttavia, benché tali usi fossero distinti, avevano tutti la stessa origine perché in fondo la salute, lo Stato e la morale derivavano tutti dal Bene.

Platone non si limitò pertanto a porre termine all'antagonismo delle varie ginnastiche o, almeno, ad eliminare il difficile problema dei loro rapporti non riconoscendo a nessuna di esse un'autonomia. Egli formulò anche una nuova teoria di quella *kalokagathia* che sembrava essere inseparabile dall'esercizio della ginnastica. Alla indeterminazione della *kalokagathia*, ai tentativi molteplici ma alquanto vani di unire bellezza e virtù egli sostituì una concezione che fondeva intimamente l'una e l'altra. La bellezza e la virtù in tal modo non avevano più bisogno della mediazione del coraggio. L'analisi metafisica rivelava una loro profonda unità: esse erano due riflessi del Bene, ed era nel Bene che esse trovavano la loro unità. Bellezza e virtù erano collegate a tal punto che l'una cessava di essere il privilegio del corpo, l'altra dell'anima. «Tutto ciò che è buono è bello e la bellezza non esiste senza proporzioni regolari»⁵². L'ascesa verso il Bene e la conformità ad esso erano propiziate dall'una e dall'altra. Da solo, il corpo non sarebbe veramente bello e l'anima non potrebbe essere buona se il corpo non l'aiutasse – era detto nel *Timeo*⁵³. «La verità, o Teeteto – diceva Socrate – è che tu non sei brutto ma bello, perché, come afferma Teodoro, chi fa un bel discorso è tanto buono quanto bello»⁵⁴. Al pari della ginnastica, la *kalokagathia* aveva un fondamento metafisico. Molto meglio che in base alle affermazioni precise ma vaghe di Aristofane e di altri apologeti della *kalokagathia* si capisce allora il contributo che la ginnastica

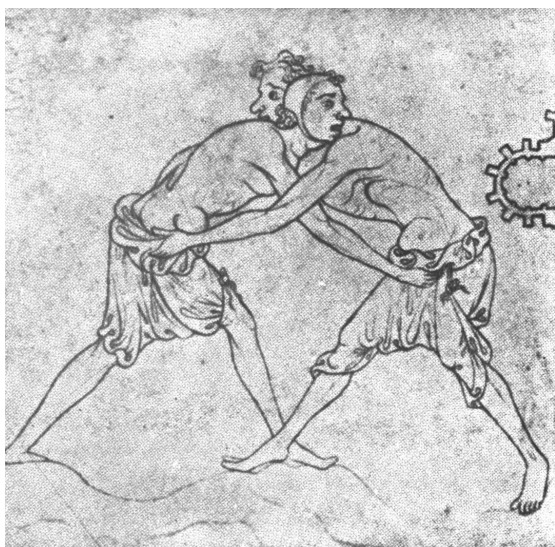
poteva dare a questo accordo del bene e del bello nell'uomo. La ginnastica cessava di avere la funzione determinante attribuitale nei tempi precedenti, ma quello che essa, almeno apparentemente, aveva perso in importanza lo aveva guadagnato in solidità perché la sua funzione ora aveva, in un certo senso, il crisma di una certezza metafisica.



Tav. III) Roma, il Circo Massimo, il Colosseo, le Terme di Tito e di Traiano (scorcio).
Da un particolare del plastico di Roma (Museo della Civiltà Romana E.U.R.).
Ed. Belvedere).



Tav. IVa) Il gioco della quintana, da Robert de Borron, *L'Histoire de Graal*, seconda metà del sec. XIII, Bibl. Naz. di Parigi, ms. fr. 95, f.273. (B.N.).



Tav. IVb) Lottatori, da Album di Villard de Honnecourt, metà del sec. XIII, Bibl. Naz. di Parigi, ms. fr. 19093, f. 14 v. (B.N.).

Note

¹ Nella *Repubblica* (*passim* e soprattutto III, 403 c-412 b e VII, 521 d-e) e nel *Timeo* (*passim* e 89 a-c).

² *Repubblica*, 404 a [tr. it. cur. Santori F., Bari, Laterza, 1998⁵ (N.d.C.)].

³ *Ibid.*, 405 a.

⁴ *Ibid.*, 405 b-c.

⁵ *Ibid.*, 407 b.

⁶ *Ibid.*, 406 a-b.

⁷ *Ibid.*, 407 d.

⁸ *Ibid.*, 408 c-409 e.

⁹ *Ibid.*, 410 a.

¹⁰ *Ibid.*, 411 c.

¹¹ Coloro che l'A. designa come “guardiani” sono gli *egregoroi* e i *phylakes* che nell’articolazione gerarchica dello Stato di Platone corrispondono alla casta dei guerrieri e di coloro che controllano gli altri strati sociali più bassi avendo al disopra di sé solamente i “saggi regali” (N.d.T.).

¹² *Repubblica*, 410 a-412 a.

¹³ Così Platone è in grado di dare una soluzione al problema della definizione del coraggio di cui nel *Lachete* aveva sottolineato la difficoltà e che aveva lasciato aperto.

¹⁴ *Repubblica*, 412 b.

¹⁵ *Leggi*, *passim* e soprattutto II, 672 e- 673 d; VII, 795 d-816 d; VIII, 803-835 b. Sulla concordanza, malgrado certe apparenze, delle *Leggi* con la *Repubblica*, cfr. H. MARROU, *op. cit.*, pp. 488-489.

¹⁶ *Leggi*, VII, 815 a.

¹⁷ *Ibid.*, 814 e.

¹⁸ *Ibid.*, VII, 813 d, e.

¹⁹ *Ibid.*, VIII, 831 a.

²⁰ *Ibid.*, VII, 796 c.

²¹ *Ibid.*, VIII, 829 b.

²² *Ibid.*, 833 a, b.

²³ V. anche al capitolo precedente, p. 48 (N.d.C.).

²⁴ V. GOLDSCHMIDT, *La ligne de la «République» et la classification des sciences*, in «Revue internat. de Philosophie», fasc. II, p. 15.

²⁵ *Repubblica*, III, 411 e.

²⁶ V. GOLDSCHMIDT, *op. cit.*, pp. 7-8.

²⁷ *Repubblica*, VII, 521 e.

²⁸ *Ibid.*, VII, 539 d. Questa simmetria derivava dal fatto che il quarto segmento della linea stava al secondo come il terzo stava al primo, da cui derivavano uguali rapporti fra le scienze aventi per oggetto le realtà rappresentate da tali segmenti.

²⁹ Ad esempio *Timeo*, 42 a, b; 43 a, b. [tr. it. cur. Lozza G., Milano, Mondadori, 1994 (N.d.C.)].

³⁰ *Ibid.*, 44 d sgg.

³¹ *Ibid.*, 42 a (N.d.C.).

³² *Ibid.*, 42 b, c.

³³ *Ibid.*, 90 b.

³⁴ *Ibid.*, 87 d.

³⁵ *Ibid.*, 82 a. Peralto, la spiegazione platonica della malattia derivava più dalla scuola itica che non da quella ippocratica (cfr. L. BOURGEY, *op. cit.*, p. 96 nota).

³⁶ *Timeo*, 88 a.

³⁷ *Ibid.*, 41 b (N.d.C.).

³⁸ *Ibid.*, 86 c.

³⁹ *Ibid.*, 89 e.

⁴⁰ *Ibid.* 41 e 42 a.

⁴¹ *Ibid.*, 88 c, d: «Bisogna prendere ugual cura delle varie parti del corpo e dell'anima, imitando la struttura dell'intero universo».

⁴² Cfr. per es. *Timeo*, 90 a; una formulazione assai precisa in *Leggi*, V, 727 d, e, X, 896 c.

⁴³ *Timeo*, 89 e.

⁴⁴ *Ibid.*, 90 c-d.

⁴⁵ *Ibid.*, 88 e.

⁴⁶ *Ibid.*, 88 d, e.

⁴⁷ *Ibid.*, 89 a. La parola è *dianoetikê*, tradotta da Rivaud con "intelligenza" e da Robin con "pensiero".

⁴⁸ Ciò risulta chiaramente dalla spiegazione delle malattie – *Timeo*, 81 – 86. a. Viene detto che le malattie sono *parà physin* (82 a).

⁴⁹ *Ibid.*, 89 a.

⁵⁰ *Ibid.*, 89 c.

⁵¹ Cfr. capitolo precedente, pp. 42 - 47 (N.d.C.).

⁵² *Ibid.*, 87 c.

⁵³ *Ibid.*, 88 c.

⁵⁴ *Teeteto*, 185 e [tr. it. cur. Ioppolo A. M., Bari, Laterza, 1999 (N.d.C.)].

Separazione e sviluppo delle varie ginnastiche

L'educazione greca raggiunse la sua perfezione con il periodo ellenistico: non che in tale periodo la *paideia* avesse presentato aspetti veramente nuovi, quanto, piuttosto, gli aspetti emersi a poco a poco furono armonizzati in un insieme che mantenne a lungo un carattere di stabilità. È stato detto, infatti, che «solamente a partire dalla generazione successiva a quella di Aristotele e di Alessandro Magno l'educazione antica divenne veramente se stessa, raggiunse la sua forma classica e, in fondo, definitiva»¹.

Educazione e ginnasio erano strettamente connessi, tanto che l'una trovava nell'altro la propria ragione d'essere. Sull'origine del ginnasio si possono avere opinioni diverse: potrebbe essere nato dal desiderio di preparare la gioventù alla vittoria nelle grandi competizioni atletiche mediante un serio addestramento²; oppure per assolvere al compito, impostosi alle città greche in seguito ai progressi dell'arte militare, di addestrare i cittadini a compiere loro parte di opliti³. Comunque, è certo che il ginnasio fu, inizialmente, un luogo riservato alle prove fisiche; la sua importanza era relativamente scarsa ed esso accoglieva elementi poco differenziati. Nel corso del IV secolo a.C. si trasformò. L'insegnamento intellettuale – essenzialmente filosofico e letterario –, dapprima appena tollerato nel ginnasio⁴, venne poi addirittura incoraggiato dallo Stato. Ad esso furono destinate alcune sale. Da allora il ginnasio perdette il suo aspetto originario e, con questi nuovi locali riservati all'insegnamento intellettuale, giunse alla sua forma classica. Nel contempo «l'educazione riunì due aspetti della formazione dell'uomo fino ad allora indipendenti: l'atletismo e l'istruzione»⁵.

La ginnastica aveva una parte essenziale nella *paideia*. È probabile che i Greci vi vedessero qualcosa di congeniale alla loro cultura più di ogni altro tipo di educazione⁶; in ogni caso, inoltre, la «esportarono» in terre straniere⁷ dove costituì una specie di vero e proprio privilegio del quale ben pochi «barbari» potevano beneficiare⁸. Stando così le cose, si può capire che l'importanza data agli esercizi fisici e il loro carattere quasi rituale avessero portato a fissarli in forme ben definite, ostacolando ogni loro evoluzione o trasformazione, al punto che a tale riguardo si è potuto parlare di un «conservatorismo»⁹. Pertanto, non bisognava modificare nulla nella classificazione degli esercizi fisici già indicata. Si mantennero, in forme tradizionali e durevoli, non solo gli esercizi fisici dell'antichità, ma anche certi modi di praticarli. Agli esercizi tradizionali e consacrati non veniva connessa «alcuna finalità pratica, nemmeno lo sviluppo armonioso del corpo o il mantenimento della salute»¹⁰. Ci si proponeva solamente di imitare una specie di modello, di realizzare quello che si credeva essere l'ideale dell'uomo civilizzato. Malgrado la sua stabilità, la civiltà della *paideia* non si conservò indefinitamente. Si trasformò, perdette alcuni dei suoi aspetti caratteristici e ne assunse altri. Lo

stesso si può dire per la ginnastica, che è la sola parte della *paideia* che noi qui considereremo. In tutto il lunghissimo periodo dell'“educazione ellenistica”¹¹ la ginnastica avrebbe presentato due aspetti antitetici e complementari. Pur figurando nei ginnasi, la ginnastica non trovò una teoria completa che le assegnasse un vero statuto filosofico o educativo; così, la sua tendenza fu quella di allontanarsi dalla scuola. Oltretutto, la ginnastica militare presentò un carattere sempre più autonomo, e la ginnastica professionale e quella medica acquistarono una speciale importanza. Perché questo duplice sviluppo si realizzasse occorsero cinque secoli, il periodo che va da Aristotele a Galeno. Per metterne in evidenza il carattere, non ci preoccuperemo tanto di rispettare la cronologia quanto di indicare soprattutto la modificazione delle idee e dei fatti in tutto quel che essa ebbe di essenziale.

Democratizzazione dell'agonistica

Il V secolo a.C. assistette ad un processo di democratizzazione. Le competizioni e le gare, in precedenza riservate alla nobiltà, si estesero a tutta la nuova clientela dei ginnasi. Nel periodo ellenistico il ginnasio aveva accolto anche i giovani di famiglie agiate. Quale ginnastica fu destinata a questi elementi della borghesia?

Ognuno dei vari tipi di ginnastica si era formato senza curarsi degli altri, se non addirittura per contrapporsi. Ognuno di essi poteva accaparrare completamente l'attività dell'uomo. Per ciascuno, vi erano specialisti dal temperamento esclusivista e ombroso. Quale posto doveva attribuire l'uomo, nella vita, allo sport, alla difesa dello Stato, alla propria salute e allo stesso atletismo professionale: interessandosene come un partecipante o come uno spettatore? Occorreva un criterio per assegnare ad ogni tipo di ginnastica la funzione che gli spettava e il suo posto gerarchico nella vita umana. Occorreva porre le basi di una ginnastica educativa. Platone aveva riconosciuto che la ricerca di quel criterio e la costituzione di una tale ginnastica fossero un compito autenticamente filosofico. Non si può far posto alla ginnastica – alle ginnastiche – nell'educazione se non a condizione di riferirsi ad una certa idea del destino dell'uomo, la quale a sua volta dipende da una filosofia. Certamente, si potevano respingere taluni aspetti particolari della teoria platonica, nella quale noi crediamo di poter riconoscere la più elevata teoria della ginnastica che la Grecia avesse mai elaborato. Ma in tal caso bisognava cercare un'altra filosofia, un'altra metafisica che avessero la stessa portata della filosofia o della metafisica platonica.

Si potrebbe pensare che Aristotele – vissuto all'alba dell'epoca alessandrina – avrebbe potuto assolvere meglio di qualsiasi altro ad un compito analogo a quello cui Platone si era consacrato, dando uno statuto e un posto proprio alla ginnastica educativa. Ma non lo fece. Basterà un breve accenno alle sue idee riguardanti la ginnastica per rendersene conto.

Aristotele, è vero, prendeva in considerazione la ginnastica militare e assegnava alla ginnastica anche scopi terapeutici: grazie ad essa i fanciulli avrebbero potuto assicurarsi la salute¹². Spesso egli la metteva sullo stesso piano della medicina¹³: sia pure con mezzi differenti, entrambe perseguivano uno stesso fine. Inoltre, Aristotele la collocava fra le discipline educative, al fianco della grammatica, della musica e del disegno¹⁴. Egli precisava che, così intesa, la ginnastica non avrebbe dovuto cercare di formare atleti, nuocendo in tal modo alla grazia del corpo e allo sviluppo normale di es-

so. Non si sarebbe dovuta nemmeno confondere, nella pratica di essa – al modo degli Spartani –, il coraggio con la ferocia¹⁵. Essa doveva cercare di sviluppare nell'uomo il coraggio, che – secondo Aristotele così come secondo Platone – si acquistava soltanto quando l'influenza brutale della ginnastica era temperata da quella della grammatica, della musica e del disegno. Aristotele, inoltre, scendeva anche nei dettagli quando descriveva il carattere peculiare che doveva avere l'insegnamento della ginnastica. Tale insegnamento, ad esempio, doveva essere in funzione delle diverse età dell'uomo¹⁶: nel caso dei giovani, ci si sarebbe dovuti astenere da ogni esercizio pregiudizievole per il loro sviluppo. Forse bisogna riconoscere ad Aristotele anche il merito di aver voluto adattare la ginnastica alla speciale costituzione di ogni individuo. Questa era un'idea aristotelica caratteristica, che rivestiva un ruolo importante nella morale: il giusto mezzo, l'*optimum*, andava definito in funzione non dell'oggetto ma del soggetto, il che, peraltro, non avrebbe tolto nulla alla sua oggettività. Aristotele applicava questo principio alla ginnastica conformandosi ad un'antica tradizione e ispirandosi ad essa. Gli stessi esercizi non erano adatti per tutti i corpi; l'uno si sarebbe sentito bene senza muoversi, l'altro avrebbe avuto bisogno di brevi passeggiate, il terzo di corse, di lotte, di sforzi, ad un quarto tutto ciò non sarebbe bastato¹⁷. Sarebbe stato dunque opportuno distinguere i casi particolari nella grande massa dei praticanti¹⁸.

Nella vasta sintesi del sistema aristotelico la ginnastica aveva dunque un suo posto. Si sarebbe potuto pensare che si trattasse di un posto importante: una filosofia che, come quella aristotelica, si rifiutasse di separare l'anima dal corpo (facendo soltanto eccezione, in un modo poco chiaro, per l'intelletto, per il *noûs*) e che nell'anima vedesse la "forma" (il principio formatore) dell'organismo avrebbe dovuto attribuire alla ginnastica un valore maggiore rispetto ad una filosofia che, come quella platonica, separasse maggiormente l'anima dal corpo. Invece, sembra che per Aristotele la ginnastica presentasse un'importanza assai minore di quella attribuita da Platone. Innanzitutto, la ginnastica veniva fatta rientrare in una filosofia naturalistica; l'*areté* da essa perseguita, quella del corpo, non aveva – come in Platone – uno sfondo cosmico: come si è visto, l'uomo platonico si prendeva cura del proprio corpo perché la relazione di esso con l'anima riproduceva quella del Corpo del Mondo con l'Anima del Mondo. Invece, per Aristotele l'*areté* biologica aveva un carattere medico più che metafisico. Inoltre, il metafisico, colui che con la speculazione pura riproduceva quasi l'atto puro della divinità, in un certo modo lasciava il proprio corpo. Non crediamo del tutto giusta l'idea¹⁹ che l'*Etica Eudemia* e l'*Etica Nicomachea* corrispondessero ad uno stadio *hylemorfico* della filosofia di Aristotele: da esse il corpo veniva invece presentato come lo strumento del pensiero. L'unione dell'anima e del corpo era intima soltanto nel *De Anima* e non si realizzava nemmeno su un livello di eguaglianza. Sembra che l'influenza sociale dell'*Etica Nicomachea* fosse stata rilevante. Dall'insieme degli argomenti trattati in questa opera era lecito desumere il principio della preminenza dell'anima rispetto al corpo. Se la realizzazione della natura propria dell'uomo non era «il compito dell'anima vegetativa né dell'anima sensitiva, ancora legate al corpo»²⁰ ma «esclusivamente quello della parte razionale sciolta dal corpo, essa sola propria all'uomo»²¹, se «essere uomo significava dunque esercitare, in un modo o nell'altro, il pensiero»²², si vede a quale livello la ginnastica correva il pericolo di venire abbassata e così avvenne effettivamente. Benché Aristotele non giungesse ad esprimersi esplicitamente in tal senso, bisogna chiedersi se il sapiente, la cui energia era completamente concentrata nel pensiero, avesse davvero bisogno della ginnastica. Ecco perché la ginnastica non figurava

nella morale di Aristotele. La ginnastica era una tecnica ordinata a fini secondari. Pur tenendo presenti le varie ginnastiche che Platone conosceva e alle quali aveva assegnato le funzioni prima accennate, Aristotele le aveva assunte in funzione di una concezione dell'uomo che ad esse poteva riconoscere soltanto una funzione subalterna: erano utili per la conservazione della salute e per la difesa della città, ma non collaboravano alla grande opera grazie alla quale la natura dell'uomo poteva realizzarsi in pieno. La conseguenza era che in Aristotele era assente una teoria della *kalokagathia*. Per assolvere al proprio compito lo spirito aveva bisogno solamente della salute e del silenzio del corpo. La sua elevazione non era parallela ad una elevazione del corpo, al contrario. Il sapiente aristotelico poteva desiderare di essere bello allo stesso titolo in cui poteva desiderare anche di essere alto e forte o di avere una numerosa discendenza.

La bellezza del corpo era solamente uno dei beni esteriori, privo del carattere privilegiato che in precedenza le era stato attribuito. A tale stregua, essa non era tanto un aspetto dell'*areté* quanto una delle sue condizioni, anzi forse una delle condizioni meno importanti. Certamente, questa svalutazione della ginnastica non impediva di accordarle un posto specifico. Tuttavia, essa rivestiva una funzione veramente educativa, cooperava alla realizzazione dell'essenza dell'uomo? Tecnica militare, tecnica medica²³ o gioco: mentre la ginnastica risultò spezzettata in seguito all'eliminazione delle istanze educative che, sole, le facevano da cemento, essa corse continuamente il pericolo che una qualche trasformazione delle condizioni filosofiche, militari, sociali o mediche finisse con l'abolire quel che ancora ne sussisteva.

Pur non essendo in grado di accordare o di gerarchizzare le varie ginnastiche, Aristotele non pensò di escludere la ginnastica dall'educazione. Ma vedremo che presto sarebbe venuto il momento in cui molteplici cause, mettendo al bando la ginnastica, avrebbero contribuito a far scambiare l'educazione con il semplice studio delle belle lettere e dell'arte oratoria.

Proprio per la sua incapacità di unire le varie forme di ginnastica, la civiltà ellenistica favorì un loro sviluppo specialistico. Da qui derivava una relativa autonomia della ginnastica militare, l'accresciuta importanza del professionismo e, con Galeno, il vertice raggiunto dalla ginnastica medica.

È certo che il ginnasio ellenico «prima, durante e dopo l'efebia» assegnò un posto importante «ad una formazione a carattere più tecnico del futuro combattente»²⁴. Ma se così l'oggetto della preparazione militare fu una vera ginnastica militare inserita nell'educazione, si dovrebbe riconoscere nell'oligarchia che frequentava i ginnasi «una tendenza generale a sottrarsi al servizio militare personale»²⁵. D'altra parte, sia il numero che l'importanza delle truppe mercenarie aumentavano. Si giunse così, per una doppia via, ad un distacco progressivo della ginnastica militare dalle altre ginnastiche.

L'atletismo professionale

È noto che l'atletismo professionale prese forma a partire dal VI secolo a.C. Un intenso addestramento era indispensabile a chi voleva vincere gare e competizioni, per cui ci fu chi ad esso dedicò tutta la vita. Gli allenatori acquistarono abbastanza rapidamente una seria conoscenza del corpo umano e della dietetica. È perfino possibile che a loro – nella persona di Erodico²⁶ – si riconducesse l'origine della dietetica ippocratica. Benché criticato di continuo e spesso in modo assai violento, il professionismo non cessò di svi-

lupparsi. Il trattato di Filostrato²⁷ *Sulla ginnastica*²⁸ che sarebbe stato «un saggio sofistico sul tema: difesa e apologia della vera ginnastica»²⁹ e che si sarebbe proposto di rivendicare per la ginnastica la dignità di una *sophia*³⁰ combattendo le degenerazioni dell'allenamento fisico, ci fornisce numerose e interessanti indicazioni. Vi apprendiamo che il maestro di ginnastica pretendeva di raggiungere con altri mezzi la stessa meta del medico: la salute³¹. Ma è da rilevare, soprattutto, la minuzia dimostrata nel trattare tutto quello che si riferiva allo sport professionale. Innanzitutto, l'allenatore era in un certo modo «il giudice della natura»³²: verificava che il giovane atleta fosse di «buona razza» e che fosse nato da genitori «regolarmente sposati». Tutto aveva la sua importanza. L'allenatore aveva anche una rara dote psicologica, quella «di riconoscere dagli occhi il carattere dei giovani» distinguendo il pigro da chi avrebbe saputo resistere alle fatiche³³. Sapeva esaminare il corpo degli atleti e, a tale riguardo, la sua scienza confinava con la divinazione se era vero che sapeva riconoscere «per mezzo dell'esame dell'atleta nudo e dal suo modo di comportarsi quale era o era stata la condizione dei suoi genitori»³⁴. Naturalmente, egli incentrava la sua attenzione sulla morfologia e sul temperamento. Il temperamento migliore era quello caldo e umido. Non esisteva un esercizio che fosse adatto a qualsiasi conformazione morfologica³⁵. L'allenatore, che dunque si basava su dati d'ordine medico, non aveva soltanto un fiuto, ma sapeva anche curare le debolezze dei suoi atleti³⁶ e ovviare alle loro insufficienze. Si sarebbe potuto pensare che sotto un tale maestro gli atleti avessero raggiunto un alto grado di perfezione. Ma non fu così. Se si dovesse credere all'autore del trattato, che tuttavia era favorevole allo sport professionale, la genia degli atleti aveva degenerato. Vivevano in modo effeminato, fra i piaceri. Il cibo di cui si rimpinzavano era assolutamente contrario all'esercizio delle loro arti. Gli stessi allenatori avevano perduto ogni moralità professionale: consigliavano agli atleti di comprarsi gli avversari o di venderli a loro. Oggi essi li spingevano verso l'immoralità.

Questo professionismo, che Filostrato voleva rimettere sulla giusta via, sulla via dell'addestramento «naturale» dei bei tempi antichi, sarebbe sussistito in tutta l'antichità. I Romani si sarebbero dovuti entusiasmare ancora più dei Greci a spettacoli che non avevano più nulla a che fare con quella ginnastica che Platone aveva concepito come parte integrante dell'educazione.

~ * ~ SCHEDA 1 ~ * ~

Educazione fisica e sport in Filostrato

di Gabriella Aleandri

Filostrato, nato a Lemno tra il 160 e il 170 d.C. e morto intorno al 249 d.C., era un filosofo sofista che insegnò retorica prima ad Atene e quindi a Roma, dove poi si trasferì alla corte dell'imperatore Settimio Severo. Scrisse, tra l'altro, *Le vite dei sofisti*, *Vita di Apollonio di Tiana*, commissionata da Giulia Domna, seconda moglie di Settimio Severo e il dialogo *l'Eroico*, sul culto di Protesilao. Il trattato *Sulla ginnastica* (*Peri gymnastikés*), da attribuire probabilmente a lui, conteneva notizie di carattere storico sulle varie discipline sportive e prescrizioni di tipo dietetico e sul tipo di allenamento da intraprendere.

A proposito di chi voleva diventare pugile, ad esempio, così scriveva:

«L'aspirante pugilatore abbia mani lunghe, avambracci solidi, braccia [...] spalle resistenti, collo alto ed eretto. Chi ha polsi robusti colpisce con maggiore durezza, chi li ha meno vigorosi è più agile e colpisce con maggiore facilità. Il pugilatore conti molto anche sulla robustezza dei fianchi: il movimento in avanti delle mani fa barcollare il corpo, se questo non poggia su fianchi solidi. Coloro che hanno grosse masse carnose non sono, a mio parere, atti ad alcuno sport e tanto meno al pugilato; non sono capaci – fra l'altro – di colpire le gambe degli avversari e restano facile preda di chi avanzati contro di loro. Il pugilatore abbia la gamba diritta e proporzionata alle cosce, nettamente separate e distanti tra loro: potrà assumere, se le cosce restano ben divaricate, un atteggiamento più marcatamente offensivo. Il ventre sia poco sviluppato: si sarà leggeri e si respirerà meglio [...]». Sui lottatori, invece, raccomandava che: «Il lottatore ideale sarà più alto del normale, ma sia ben formato, né abbia il collo alto o attaccato alle spalle [...]. Del resto, dalle statue di Ercole si può agevolmente comprendere quanto siano più belli e perfetti i colli liberi e non incassati nelle spalle. Sia dunque il collo eretto come in un cavallo bello e altero, e la base del collo sia equidistante fra le due clavicole. Spalle simmetriche e ben piantate conferiscono all'aspirante lottatore imponenza, nobiltà di aspetto, forza e lo rendono più atto alla lotta...». E ancora: «Un buon braccio è di buon auspicio nella lotta, quando abbia – a mio parere – ampie vene che, originandosi dalla nuca e dal collo, si diffondano attraverso le spalle fin nelle mani, correndo lungo le braccia e i cubiti [...] i toraci migliori sono quelli nettamente prominenti [...] gli organi vi si trovano come in una casetta solidamente costruita; e gli atleti che li posseggono sono belli, forti, sani, ardenti e riflessivi nello stesso tempo [...]; belle le schiene diritte, ma atleticamente migliori quelle un po' curve, più adatte ai movimenti che richiede la lotta, che si basano su contorsioni e piegamenti [...]. Così conformato, il lottatore potrà gareggiare con successo anche nella seconda fase del pancrazio – lotta corpo a corpo – ma riuscirà meno bene nella prima fase, quella della lotta con le sole mani. Saranno tra i più bravi pancraziasti [...] coloro che si saranno esercitati nel pugilato più dei lottatori». Riguardo alle caratteristiche di un buon corridore, afferma: «Colui che intende partecipare con successo alla corsa di resistenza rafforzi [...] le spalle e il collo e abbia gambe sottili e leggere come coloro che praticano la corsa semplice, i quali muovono le gambe con l'aiuto delle mani velocissime, quasi sollevati a volo dalle mani stesse [...]. Colui che vuole partecipare alla corsa militare abbia fianchi ben proporzionati, spalle ben sviluppate, femore sporgente, per poter agevolmente sopportare il peso dello scudo. Coloro che partecipano alle gare di corsa semplice – le più leggere fra tutte – danno risultati assai buoni, se di membra ben proporzionate. Ma migliori di costoro saranno gli atleti non troppo alti, un poco più del normale: l'altezza eccessiva va a detrimento della resistenza, come avviene per gli alberi troppo alti. Siano robusti [...] e il loro corpo abbia armonicamente i seguenti requisiti: gambe proporzionate alle spalle, torace inferiore al normale con buoni polmoni, femore leggero, tibie diritte, mani più lunghe del normale».

Non mancavano, tuttavia, come si dirà più avanti nel testo, anche toni polemici riguardo la degenerazione e la corruzione cui erano pervenuti gli atleti, gli allenatori e il mondo dello sport professionistico più in generale.



Galeno e l'esercizio fisico

Se, al pari di Filostrato, Galeno criticava l'atletismo professionale, a differenza di Filostrato egli non pensava a rettificarlo, si augurava piuttosto che una tale pratica, "nefasta" sotto ogni riguardo, venisse abbandonata. Così, nella sua opera ne parlava di continuo, ed erano numerosi i passi nei quali veniva attaccato un tale atletismo. Prenderemo qui in considerazione soprattutto le critiche meglio costruite, che occupavano una parte notevole dei trattati *A Trasibulo*³⁷ ed *Esortazione allo studio delle arti*. Basandoci essenzialmente su questi due trattati, cercheremo di dare un'idea d'insieme delle critiche galeniche.

Galeno non fu il primo ad opporsi all'atletismo professionale. Già Ippocrate aveva deprecato un regime che ammetteva una nutrizione troppo abbondante e richiedeva esercizi fisici faticosi. La diatesi atletica non era naturale; era molto meglio avere una costituzione sana. Assai prima di Galeno, Solone, Senofane (in un frammento conservato da Ateneo) e Euripide avevano già attaccato con la professione atletica. Ma la critica galenica aveva un carattere diverso, era più ampia e corrosiva. Essa era diretta contro la persona stessa degli atleti per denunciarne la nullità intellettuale: «Ammassando essi una grande quantità di carne e di sangue, la loro anima si annega quasi in un vasto letamaio; non può avere nessun pensiero chiaro, è ottusa come quella dei bruti»³⁸. Anzi, costoro non sapevano nemmeno se avevano un'anima né se ne preoccupavano³⁹. Ovviamente, non si rendevano conto della loro stupidità, da cui derivava la loro presunzione e arroganza. Osavano perfino attaccare Ippocrate rimproverandogli di essersi sbagliato per quello che riguardava le frizioni, gli negavano il diritto di parlare perché non aveva avuto un'esperienza in prima persona delle attività dello stadio e forse non sapeva nemmeno versare l'olio come si conveniva. In una tale presunzione si esprimeva anche la persuasione di avere una salute e una forza assai superiori a quelle degli altri uomini. Ma in questo costoro si illudevano. Non erano belli: la bellezza esulava da quella loro mancanza di misura, da quelle loro membra slogate, dai loro volti sfigurati. Non erano veramente forti né tantomeno coraggiosi, perché la loro forza e il loro coraggio cominciavano e finivano nelle arene, nelle "tecniche dell'abbattimento"⁴⁰. A parte questo, non erano buoni a nulla: né a lavori né a marce né a esercizi militari, tanto che in varie circostanze lo stesso Galeno si era trovato ad essere più coraggioso di loro. In una parola, erano dei veri "suini"⁴¹. Avevano, almeno, una buona salute? Macché! La loro carne era in eccesso, il loro sangue era denso: erano fragili, alla mercè degli effetti di ogni cambiamento di vita; non appena lasciavano la professione, morivano. Gli atleti dovevano questo loro triste stato ad un allenamento insensato. La principale critica che Galeno muoveva all'addestramento atletico, e che egli riprendeva in varie forme, era di essere in completa antitesi con la natura. L'addestramento atletico si proponeva di formare uomini il cui unico compito era quello di combattere o, più precisamente, di abbattere un avversario. Senza parlare della vanità di una tale occupazione – perché nessun uomo avrebbe eguagliato nella corsa il cavallo o la lepre, nella lotta l'elefante o il leone, nel pugilato il toro, mentre se fosse esistita una lotta a base di calci si sarebbero dovute intrecciare corone per l'asino – era certo che essa non avesse nulla di umano. La ginnastica che gli atleti praticavano e il regime al quale si assoggettavano non insegnavano loro a navigare, ad arare, a mietere, a cacciare, a combattere con le armi in mano – ovvero: a svolgere le principali occupazioni umane.

Non ci saremmo soffermati su questi violenti attacchi alla professione atletica se

Galeno, oltre a quello che appariva nell'*Esortazione*, non si fosse prefisso l'ulteriore scopo di distogliere i giovani in cerca di una professione dai vani prestigii di una falsa gloria. Il *Trasibulo* ci rivelava quale fosse il suo vero intento: consisteva né più né meno nel rivendicare la ginnastica per la medicina e sottrarla all'incompetenza dei pedotribi⁴². Il conflitto fra maestri di ginnastica e medici aveva una lunga storia che forniva indicazioni anche su quella dell'educazione fisica. Era naturale che dapprima ginnastica e medicina si confondessero, e l'autore ippocratico del *Trattato sul regime* – Erodoco o chi altro fosse – era, allo stesso tempo, maestro di ginnastica e medico. Ma già Platone aveva distinto la medicina dalla ginnastica⁴³. Secondo lui, alla ginnastica spettava il compito di mantenere l'uomo in buona salute, alla medicina quello di guarirlo dalle malattie. Era, questo, un delimitare due domini difficilmente separabili (perché la dietetica poteva avere un carattere curativo e la ginnastica poteva venire raccomandata a un malato) e un esimere il medico da un compito che normalmente sarebbe sembrato essergli essenziale: quello di prevenire le turbe del corpo. I medici ben presto si erano sentiti frustrati. Sembra che Erasistrato⁴⁴ fosse stato il primo a volere che la ginnastica venisse incorporata nella medicina. A tal fine occorreva innanzitutto denunciare l'incompetenza dei pedotribi mettendo in luce tutto ciò che di negativo presentavano i loro fini e i risultati da essi ottenuti. Venne affermato che solamente i medici disponessero delle conoscenze necessarie per prescrivere, insieme ad un regime, un dato genere di esercizi fisici. Questo era un punto di vista che certamente oggi sarebbe stato sostenibile meglio di allora⁴⁵, perché a quei tempi era difficile distinguere il medico dal pedotriba; inoltre esisteva tutta una letteratura di pedotribi che dimostrava il possesso, da parte loro, di preziose conoscenze del corpo umano e dei mezzi dietetici, specialmente dei vari generi di massaggio⁴⁶. Così bisognava anche cambiare lo stesso termine di ginnastica, il quale faceva troppo pensare agli esercizi di atleti nudi compiuti sotto la direzione del pedotriba. Ed Erasistrato creò il termine "igiene" (*ygieinë*). L'uso di tale termine indicava sia un ridimensionamento dei concetti, che conduceva sempre più verso una nuova definizione della medicina, sia una più precisa determinazione delle funzioni del maestro di ginnastica. Non si poteva più seguire Platone e lasciare che il maestro di ginnastica si occupasse dell'uomo sano e che al medico venisse affidato soltanto il malato. Il problema ora era di precisare le relazioni esistenti fra ginnastica, igiene e medicina, fra terapeutica e igiene. L'igiene doveva stare in prima linea perché curava la salute dell'uomo; come la terapeutica, richiedeva una conoscenza adeguata dell'organismo⁴⁷. In Galeno, il suo campo era assai vasto: l'igienista doveva conoscere gli alimenti, le bevande, le influenze esterne (ad esempio quelle del clima), il modo di eliminare dall'organismo le sostanze superflue. Si sarebbe occupato anche dell'attività del corpo, in tutte le sue forme, tanto da rivendicare, fra l'altro, il dominio che il pedotriba considerava suo, ma nel quale Galeno riteneva che fosse così poco qualificato: l'igiene era una parte della medicina e la medicina era una parte dell'igiene⁴⁸. Gli esercizi da palestra non costituivano un'eccezione: il loro scopo non doveva essere più la realizzazione dell'*euexia*⁴⁹ atletica, ma la salute. D'altra parte la funzione del pedotriba non veniva abolita, ma trasformata: questi avrebbe lavorato sotto controllo medico. Al medico spettava di conoscere gli effetti degli esercizi fisici, al pedotriba e ad altri specialisti (il maestro d'armi o del gioco del pallone) spettava di provvedere alla loro applicazione. Il pedotriba sarebbe diventato uno degli specialisti incaricati di applicare le prescrizioni mediche. Se si pensa, ad esempio, all'importanza data da Galeno ad altri esercizi, come quello con la palla piccola, si vede che il suo insegnamento fosse ritenuto non da meno di quello degli altri autori.

~ * ~ SCHEDA 2 ~ * ~

Gli studi di anatomia e di fisiologia di Erasistrato di Gabriella Aleandri

Erasistrato di Ceo (310-250 circa a.C.), allievo di Erofilo, di cui continuò e approfondì gli studi di anatomia da lui intrapresi, fu soprattutto un fisiologo e un patologo. Distinse il cervello dal cervelletto e studiò anche le circonvoluzioni della corteccia cerebrale, presupponendo di metterle in relazione, dopo aver compiuto dirette osservazioni ed analisi su animali e uomini, con i diversi gradi d'intelligenza. È probabile che Erasistrato abbia condotto anche alcuni esperimenti di fisiologia, intuendo così la diversa funzione delle radici dei nervi spinali, che verrà poi realmente dimostrata nel secolo scorso. Erasistrato, inoltre, si preoccupò anche di inserire le concezioni mediche in più ampie teorie filosofiche e rielaborò la tesi di Stratone dell'*horror vacui*, secondo cui, appena si formava un vuoto nel corpo, esso dovesse venire riempito – in tal modo sarebbero state spiegate, per esempio, la fame, la sete, la respirazione, la digestione e molti altri fenomeni biologici. Erasistrato, infine, intuì che le vene – e forse anche le arterie – facessero circolare il sangue.

~ * ~ * ~ * ~

Ma quale sarebbe stata la ginnastica medica che Galeno cercava di sostituire all'antica ginnastica? Le relazioni di essa con la medicina erano tali che non poteva essere compresa adeguatamente senza riferirsi alle concezioni mediche generali di Galeno.

Come Ippocrate, di cui si professava discepolo, Galeno si rifaceva alla Natura. Ma egli sembrava oscillare fra due concezioni diverse della Natura. Talvolta, egli faceva di essa una sostanza universale, risultato della mescolanza dei quattro elementi; in tal caso, si trattava di una natura-totalità⁵⁰. Talaltra, essa era una forza attiva, a carattere biologico: ad esempio, nel trattato *Della formazione del feto* veniva mostrata in opera nella formazione dell'embrione di un animale. La presenza di questa Natura spiegava il finalismo esistente dappertutto, che Galeno affermava ripetutamente in contrapposizione alla teoria epicurea del caso: egli non perdeva occasione per mostrarla in opera fino nei particolari e riprendeva volentieri⁵¹ la massima di Aristotele. Secondo Galeno⁵², questa Natura poteva derivare da un «Dio possente e saggio che dapprima decide come è bene che il corpo di ogni animale sia costituito e poi determina la forza mediante la quale potrà realizzare quel che si è proposto» – o anche da un'"altra anima". Studiando il corpo umano si sarebbe vista la natura in opera e si sarebbe potuta certamente coglierne meglio l'essenza.

Come ogni altra cosa, il corpo umano era costituito dagli elementi, e Galeno si rappresentava l'origine degli elementi allo stesso modo di Aristotele: essi derivavano dall'azione sulla materia primordiale di quattro coppie di qualità contrarie le quali potevano coesistere a due a due: caldo e secco (fuoco), caldo e umido (acqua), freddo e umido (terra), freddo e secco (aria). Il predominio dell'una o dell'altra di queste opposte qualità al livello degli elementi lo si ritrovava al livello di una realtà più complessa, a quello della loro mescolanza (*krasis*) nelle qualità secondarie che colpivano

i sensi: i vari generi del sapore, dell'odore, della durezza e così via. Ora, nel corpo vi erano quattro umori essenziali: il sangue, il flegma (o pituita), la bile (la bile verde) e l'antrabile (la bile nera). Come tutte le cose, essi derivavano dalle qualità fondamentali e dagli elementi. In ogni uomo predominava uno di questi elementi: l'acqua nella pituita, la terra nell'antrabile, il fuoco nella bile. Quanto al sangue, esso conteneva soltanto le qualità primarie, senza nessun elemento che predominasse. Secondo Galeno, una tale dottrina degli umori sarebbe stata ippocratica e sarebbe stata contenuta nel trattato *Sulla natura dell'uomo*. Ma, innanzitutto, questo trattato probabilmente non era di Ippocrate; un suo discepolo, Senone, ne attribuì la paternità a Polibio, genero di Ippocrate⁵³. In secondo luogo, era fuori di dubbio che il trattato in questione, più che essere ispirato da uno spirito sperimentalistico, traesse origine da una filosofia alquanto avventurosa. La dottrina di Ippocrate presentava una flessibilità assai maggiore. L'inclinazione di Ippocrate per la medicina pratica non lo faceva interessare alla natura più profonda degli umori e nemmeno alle dislocazioni di essi. Della teoria umorale egli conservò semplicemente l'idea fondamentale, ossia l'importanza che per la salute avessero le masse liquide dell'organismo⁵⁴.

Per comprendere il corpo, oltre agli umori bisognava far intervenire certe facoltà, funzioni o potenze (*dynameis*). Secondo il suo modo di pensare – che lo spingeva a cercare nel semplice ciò che si può constatare nel complesso, e viceversa –, Galeno attribuiva queste forze della materia vivente alle parti elementari degli animali e delle piante. La forza attrattiva attraeva l'alimento adatto; la forza retentiva lo conservava; la forza alteratrice lo trasformava; la forza espulsiva eliminava i residui⁵⁵. Questo era il secondo principio della fisiologia galenica. Esso non era privo di relazioni con il primo: Galeno, infatti, sembrava essere persuaso che il predominare dell'umore dell'uno o dell'altro viscere portasse questo stesso viscere ad attirare un alimento le cui qualità elementari assomigliavano alle sue.

Evidentemente, con una tale dottrina non ci si trovava in imbarazzo quando si trattava di spiegare le idiosincrasie. Le idiosincrasie derivavano in parte dalla predominanza dell'uno o dell'altro umore. La diversità dei temperamenti trovava la sua spiegazione nel fatto che un dato umore aveva un carattere più deciso (in effetti, *temperies* significa *krasis*, ossia "mescolanza"). Da qui derivava la diversità dei quattro temperamenti: sanguigno, bilioso, flemmatico, atrabiliare. Data tutta l'importanza che aveva il corpo per la spiegazione delle disposizioni psicologiche – poiché, per riprendere il titolo di un famoso trattato di Galeno, «i modi dell'anima sarebbero la conseguenza del temperamento del corpo» –, i quattro temperamenti avrebbero determinato quattro caratteri. Naturalmente Galeno riteneva che il corpo dell'uomo fosse condizionato da tutti quei fattori che erano atti a modificare, in lui, la proporzione delle qualità elementari. Anche qui egli si rifaceva a Ippocrate⁵⁶, perché questi aveva riconosciuto un tale potere all'aria, alle acque, ai luoghi e all'età. Tuttavia, quando Galeno era portato dalla logica del suo sistema a distinguere quattro generi di età e di stagioni, si può constatare di nuovo come i quadri del galenismo fossero molto rigidi.

Queste osservazioni preliminari sul corpo erano indispensabili per capire il posto che ricopriva la ginnastica nel sistema galenico. Però non lo si comprenderebbe qualora non si tenesse anche conto dell'importanza attribuita all'anima, la quale nella fisiologia galenica aveva una funzione esplicativa fondamentale.

L'anima aveva un carattere materiale; questa era la dottrina di base di Galeno, anche se talvolta egli se ne discostava, come si può facilmente rilevare in vari passi⁵⁷ a

coloritura spiritualistica dei suoi scritti (come quando egli affermava che per l'anima il corpo sarebbe stato soltanto un semplice strumento). Non v'è dubbio che le idee di Galeno sull'anima avessero subito dei cambiamenti⁵⁸, ma la sua idea predominante, da considerarsi anche come quella definitiva, era che l'anima fosse materiale e che essa fosse condizionata strettamente dal corpo. In realtà, se non si ammettesse la materialità dell'anima non si potrebbe comprendere come i temperamenti e gli umori potessero influenzare a tal punto la psiche⁵⁹. Era agendo sul corpo che il regime, il clima e tutti i fattori di cui Ippocrate aveva saputo riconoscere l'importanza riuscivano ad influenzare l'anima.

Galeno spiegava con considerazioni analoghe l'azione sull'anima degli alimenti e dei climi⁶⁰. Quest'anima materiale altro non era che il temperamento. Se si voleva, usando la terminologia aristotelica, si poteva considerare l'anima come "forma", a patto però di non vedere in tale forma un'essenza. Ecco perché, a differenza di Platone, Galeno non dubitava che l'anima razionale fosse mortale⁶¹.

Invece, come Platone e in contrapposizione agli stoici, per i quali un'anima unica sarebbe bastata per rendere conto della diversità delle facoltà umane, Galeno ammetteva l'esistenza di tre anime. Questa tesi si basava su una critica severa mossa da Crisippo a coloro che riducevano la passione all'opinione: era impossibile non riconoscere che le passioni avessero una origine irrazionale⁶². Ma, soprattutto, essa si giustificava con l'idea che, data l'esistenza nell'uomo di passioni e di azioni contraddittorie, per rendere conto di ciò bisognava ricorrere a facoltà diverse. Platone aveva riconosciuto la triade formata dal *nous*, dal *thymos* e dall'*epithymia*. Galeno non soltanto si dichiarava d'accordo con Platone su questo punto, ma accettava anche la localizzazione delle diverse anime esposta nel *Timeo*, opponendosi di nuovo agli stoici i quali collocavano l'anima nel cuore⁶³. A dire il vero, egli fu spinto ad accettarla soprattutto da ragioni anatomiche e fisiologiche; se il fegato era la sede del desiderio, ciò era dovuto al fatto che da esso partivano le vene⁶⁴ e che in esso si formava il sangue⁶⁵. Il *thymos* aveva per sede il cuore: in effetti il cuore era il punto di partenza delle arterie e del ritmo del polso⁶⁶. Quanto al *nous*, esso veniva localizzato nel cervello; come il fegato era il punto di partenza delle vene e il cuore quello delle arterie, il cervello era il punto di partenza dei nervi e per mezzo delle ramificazioni dei nervi esso controllava tutto il corpo. Il compito dei nervi era quello di far sì che il cervello sentisse e avesse il potere di muovere⁶⁷: «sentire, muovere, ecco tutta la [sua] ragion d'essere»⁶⁸.

Se per Galeno, come per tutto il pensiero greco, la ragion d'essere dell'anima consisteva nel presiedere ai movimenti, come si sarebbero dovuti intendere i movimenti ai quali quelle tre anime davano luogo? Galeno non aveva inventato il concetto di *pneuma*. Questo concetto, di origine medica, proveniva dalla scuola siciliana la quale a sua volta si era ispirata a Eraclito⁶⁹. Ogni essere vivente aveva un calore innato che era sì diffuso in tutto il corpo ma che aveva la sua sede principale nel cuore; esso agiva in tutte le operazioni biologiche avendo per veicolo «l'aria calda che si trovava all'interno dell'organismo, alla quale veniva dato il nome di *pneuma*»⁷⁰. Gli scritti biologici di Aristotele ammettevano l'esistenza del *pneuma* e lo ponevano in relazione con un calore vitale il quale sarebbe derivato non dal fuoco materiale che consumava, bensì dal fuoco creatore. Poi il *pneuma* aveva una parte essenziale nella concezione animista esposta nel *De Philosophia*, che sembrava strettamente connessa con quella dell'analogia fra macrocosmo e microcosmo⁷¹. Gli stoici svilupparono tale analogia e

nel contempo diedero una maggiore importanza al *pneuma*. Essi accettarono la tradizione medica secondo la quale l'anima umana era un *pneuma* che conteneva un calore, e «grazie ad esso noi respiriamo e siamo mossi, esso è unito in via naturale al nostro corpo e diffuso senza soluzione di continuità in tutta la sua massa, manifestandosi nelle funzioni mentali e sensoriali, nell'elocuzione e nell'attività genetica»⁷². Poi gli stoici, generalizzando e trasponendo la loro concezione della umana natura, fecero del mondo un essere vivente che un *pneuma* compenetrava, animava, teneva unito e vivificava.

Galeno non era stato, dunque, originale nel collegare l'attività dell'anima con il *pneuma*. Ci sembra che lo fosse stato di più quando aveva applicato al *pneuma* le distinzioni fatte nei riguardi dell'anima. Alle tre anime dovevano corrispondere tre generi di *pneuma* ed era certamente un merito di Galeno l'aver cercato di definire questi *pneuma* con l'aiuto delle sue conoscenze anatomiche e fisiologiche. In effetti egli ammetteva «l'esistenza di un triplice *pneuma*: uno psichico, contenuto nel cervello e nei nervi; un altro vitale, avente per sede il cuore e le arterie; un terzo fisico, che si trovava nel fegato e nelle vene»⁷³. E, in Galeno, il moto di questi tre *pneuma* aveva un duplice orientamento, ascendente e discendente. Il fegato inviava il sangue al cuore, il quale era una «cavità pneumatica»⁷⁴; il sangue, purificatosi nel ventricolo destro, e l'aria, che veniva dai polmoni, vi incontravano il calore vitale avente sede nello stesso cuore e ne venivano riscaldati. Così si formava un «*pneuma* vitale». A sua volta, questo *pneuma* veniva condotto dalle arterie nel cervello dove si purificava e si distillava nel lungo e sinuoso percorso delle arterie cerebrali, trasformandosi quindi in *pneuma* animale. Ma si doveva anche constatare un processo opposto e una specie di controllo dei principi inferiori ad opera di quelli superiori perché se il cervello riceveva il *pneuma* dalle vene e dalle arterie, il cuore lo riceveva dai nervi, il fegato dai nervi e dalle arterie.

A nostro parere questa concezione galenica dell'anima e del *pneuma* era assai importante: innanzitutto, per il fatto che andava oltre le dottrine precedenti o contemporanee. L'anima era il sangue, diceva Empedocle; era il fuoco, affermava Eraclito; l'autore del trattato *Dell'aria, delle acque e dei luoghi* di essa aveva fatto un soffio. Gli stoici avevano già riunito fuoco, sangue e soffio. Invece, Galeno spiegava la genesi fisiologica del *pneuma* precisando nello stesso tempo la natura delle varie anime, dei vari *pneuma* e le relazioni esistenti fra essi. A tale stregua la sua importanza nella storia della medicina era considerevole. Non solo egli situò, di già, nel cervello la scaturigine dei movimenti, ma scoprì anche la funzione tonica del muscolo e collegò il *tonos* con il *pneuma*, ossia la contrazione muscolare con gli spiriti animali. Tutte le concezioni del movimento muscolare del XVIII secolo anteriori alla teoria halleriana e, nel XIX secolo, la teoria galvanica dovevano a Galeno la loro premessa essenziale: la credenza nell'esistenza degli spiriti animali⁷⁵.

Malgrado il suo vigore e la sua fecondità, il pensiero di Galeno presentava però sempre alcune oscurità e ambiguità. Quali erano le relazioni fra natura e anima? E fra anima e *pneuma*? Si dovevano forse identificare questi tre concetti? Si sarebbe potuto pensare, basandosi su alcuni testi di Galeno, che l'anima fosse la funzione e il *pneuma* l'organo di essa. Ma in una filosofia materialistica non si poteva separare la funzione dalla sua manifestazione materiale. Così, si sarebbe dovuto identificare le tre anime con le tre forme del *pneuma* – o, volendo distinguere, riconoscere che tale distinzione era dettata soltanto da ragioni di comodità. D'altra parte gli stoici, rifacendosi a tutta la tradizione medica, affermavano l'identità dell'anima con il *pneuma* portatore del calore vi-

tale. Quanto alla “natura”, Galeno l’aveva certamente identificata con l’anima⁷⁶. Ma quando fu sul punto di riconoscere che la natura era la causa della formazione del feto⁷⁷, egli confessò anche di non conoscere che cosa fosse propriamente questa natura.

Crediamo che si possa rendere conto di questi due aspetti del concetto galenico di natura se – secondo quanto abbiamo detto precedentemente – in essa vediamo un dinamismo finalistico. Questo dinamismo, di cui in un certo modo le anime sarebbero state quasi l’espressione biologica negli animali e nei vegetali⁷⁸, dopo che il corpo aveva preso forma avrebbe fatto intervenire le anime per provvedere all’azionamento delle funzioni corporee. Tale dinamismo, inoltre, non sarebbe stato in opera soltanto nel campo biologico, ma avrebbe spiegato anche il finalismo dell’universo. Dal punto di vista biologico, non era sicuro neanche che nella formazione del feto, oltre alla natura, non entrasse in azione l’anima. La natura, che in certi suoi aspetti era assai vicina all’anima, non si sarebbe identificata con essa pur servendosene come di un principio attivo. Essa l’avrebbe trascesa manifestando la bontà di un Dio, che era il Dio dei Greci e non quello di Mosè⁷⁹, ossia di un Dio al quale non era possibile tutto ma che, fra le cose possibili, sceglieva le migliori. In ultima analisi, la natura sarebbe stata dunque il progetto divino secondo l’aspetto in cui esso, in un modo o nell’altro, era immanente nell’anima o altrove per condurre esseri e cose verso il fine prestabilito. Così concepito, il concetto di natura doveva avere in seguito una importanza che, a nostro parere, non sarebbe stata da meno di quella della teoria muscolare galenica. Originale e semplice, utilizzava i contributi essenziali dello stoicismo (la teoria della provvidenza e del finalismo) ed era scevra di un panteismo che l’avrebbe resa inaccettabile per il pensiero cristiano. Fondata su osservazioni mediche incontestate, la concezione galenica della natura non solo avrebbe dovuto fornire ai medici una base importante ma avrebbe dovuto diffondersi anche al di là del campo specialistico – e l’ottimismo naturalistico del XVI secolo avrebbe avuto tante affinità con essa che non ci stupiremmo che le fosse debitore sotto più di un aspetto. In ogni caso è certo che in quel secolo la ginnastica si rifece a Galeno.

Ma per comprendere appieno il significato più profondo della ginnastica galenica bisogna anche riconnettersi ai principi fondamentali del suo sistema, a noi ormai noti: la concezione della salute e della malattia cui la teoria della ginnastica era strettamente legata. La salute potrebbe essere definita come lo stato in cui noi gli uomini non soffrono né sono impediti di occuparsi dei propri affari⁸⁰, e anche come la capacità di usare senza impedimenti il proprio corpo e le proprie membra⁸¹. Era chiaro, ad ogni modo, che la salute favorisse tutte le nostre attività, mentre la malattia le ostacolava o le rendeva impossibili. Ma questa era soltanto una definizione soggettiva⁸². Galeno preferiva parlare di *euexia*, invece che di “salute”. In origine *euexia* voleva dire una buona *exis*, cioè «un ottimo stato dei solidi»⁸³. In seguito, tale parola indicò la salute perfetta, in altri termini «una relazione perfetta fra materie solide e fluide»⁸⁴. Era evidente che per Galeno la salute presupponesse un buon equilibrio degli umori, e perciò, in fondo, delle qualità elementari. Se con la malattia⁸⁵ le funzioni si trovavano invece ad essere turbate (e questa era la migliore definizione da poter dare della malattia), la causa di ciò andava ricercata in alterazioni della mescolanza degli umori, nelle discrasie. Da questa idea, che la salute consistesse in una buona mescolanza degli umori e la malattia in una loro discrasia, derivava direttamente la conseguenza (o, se si preferisce, la formulazione della stessa idea in termini più utilizzabili per la pratica medica) che bisognasse procedere a due operazioni complementari: riempire i vuoti ed espellere il superfluo (eccedenze, residui, ecc.).

Questa era la condizione della salute⁸⁶. D'altronde, la natura non operava in modo diverso. L'igiene, ossia l'insieme dei mezzi con i quali era possibile conservarsi in buona salute, sarebbe stata anche l'insieme dei mezzi che, in essenza, avrebbero reso possibili le due operazioni ora accennate. Se si vuole, questo era un ritorno, seppur tortuoso e con molte trasformazioni, a Ippocrate⁸⁷.

~ * ~ SCHEDA 3 ~ * ~

I concetti di salute e di malattia dall'antichità ad oggi di Gabriella Aleandri

Il concetto di malattia è molto complesso, almeno quanto quello di salute di cui si è accennato sopra. Tale concetto si è sviluppato in maniera diversa e ha subito varie modificazioni ed interpretazioni attraverso la storia e a seconda della cultura all'interno della quale veniva delineato.

«Inizialmente, nel pensiero arcaico, la malattia – secondo una teoria ontologica – è un essere che penetra nell'organismo, un essere, come un demone o uno spirito. In un certo senso ciò vale ancora oggi nel linguaggio comune laddove si dice che uno è preso da una malattia. Gli antichi, medici e pensatori greci, prima di Ippocrate – i presocratici, diciamo – hanno rotto questo concetto ontologico e ne hanno fatto un concetto dinamico: la malattia è un processo, è qualche cosa che fa parte dell'uomo, o dell'animale, è un modo del vivere, non più una cosa separata. Si può dire che per l'uomo primitivo la malattia è qualche cosa che sta fuori della natura. Ci sono, per dire il vero, due specie di malattie completamente diverse: una è la malattia con la causa ovvia: un trauma, la malattia dovuta al raffreddore. Ma ci sono delle malattie che vengono senza nessuna causa ovvia e queste sono considerate come punizione divina, come un intervento delle forze che sono fuori dalla natura. Per esempio troviamo nell'epopea omerica il singolare che definisce "la" malattia come qualcosa che viene da fuori. Viene da un Dio. Da Apollo, ad esempio, viene la peste. Poi vediamo in alcuni scrittori, ad esempio in Esiodo, che le malattie divengono numerose. Nel mito di Pandora le malattie, uscite dal vaso, agiscono automaticamente, cioè per loro volontà. Non sono più dipendenti dagli Dei. Le malattie sono così entrate nella natura e nei più antichi testi di medicina, le collezioni ippocratiche, il *Corpus Hippocraticum*, le malattie vengono finalmente concepite come parte della natura. La malattia diviene una modalità della vita e obbedisce esattamente alle stesse leggi della vita "normale". La malattia è così entrata nella natura. Con lo sviluppo del pensiero medico e scientifico, la malattia si concepisce, ad esempio in Galeno, come qualche cosa che si oppone alla natura. Essa è in effetti parte della natura ma è opposta alle leggi dello sviluppo, alle leggi generali dell'esistenza.

[...]. Uno dei più antichi modelli [attraverso cui erano concepite le malattie, N.d.A.] è il modello agonistico della guerra, della battaglia: c'è qualche cosa che attacca l'organismo e l'organismo si difende. Questa rappresentazione rimane fino ad oggi, immagine che divenne di grande attualità nell'800, quando si sco-

prono gli agenti, gli elementi vitali delle malattie. Esistono però anche altre immagini come quella economica o dell'equilibrio naturale. La malattia sarebbe una perdita di equilibrio.

Nel *Corpus Hippocraticum* l'immagine dominante è legata alla tradizione greca che di solito si collega a Pitagora e, più in generale, con una dimensione di armonia. La malattia è perdita di armonia. È così nel più antico testo greco che noi abbiamo sulla medicina, sulla malattia. Definizione della malattia si trova in Alcmeone di Crotona per il quale la malattia è definita come monarchia e la salute come isonomia. Da una parte c'è la malattia che è predominazione, il dominio di un solo principio, di una sola qualità su tutte le altre qualità, mentre la salute è l'uguaglianza di tutte le qualità. Vediamo qui il modello ideale greco di democrazia dove la somma patologia è la monarchia-tirannia. Questo elemento non si ritrova nel *Corpus Hippocraticum*. Il *Corpus Hippocraticum* va oltre. Ippocrate, infatti, definisce la malattia non più come il dominio di un principio su tutti gli altri ma come un dominio di gruppi di opposti. [...]. Umido-secco, freddo-caldo. [...]. C'è una definizione quasi quantitativa della malattia. È importante perché non c'è salto qualitativo tra la salute e la malattia e non esiste una malattia. In tal modo il numero delle malattie è infinito perché corrisponde alle possibilità di disturbi quantitativi dei quattro umori»¹.

Nel passato, quindi, la linea di demarcazione tra lo stato di salute e quello di malattia era quasi netta, in quanto un individuo veniva ritenuto malato soltanto in presenza di chiari sintomi di una patologia.

Attualmente la linea di demarcazione fra salute e malattia è divenuta molto meno nitida e delineabile: anche una semplice condizione di esposizione a fattori di rischio, che potenzialmente inducono malattie, rappresenta già una condizione di non-salute. Questo punto di vista si integra, poi, con il concetto di "prevenzione", sempre più attuale nei dibattiti, nella ricerca e nella pratica non soltanto della medicina ma anche in ambito pedagogico.

Ci sembra utile, in questo contesto, richiamare l'attuale concetto di salute dato dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) che definisce, appunto, la salute come "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non la semplice assenza dello stato di malattia o infermità". Tale concetto di salute, quindi, con i progressi della medicina e delle altre scienze moderne, è tuttora inteso in senso olistico e si riferisce a diversi aspetti della nostra vita, compresi quelli sociali, educativi, culturali, economici, ambientali, ecc.

Note

¹ Tratto da un'intervista effettuata il 26 giugno 1989 al medico e storico della medicina di origine croata Mirko Drazen Grmek, *La malattia come concetto e come effettualità*, Rai Educational.



Prendiamo in considerazione, per un momento, i movimenti che le nutrici imprimevano ai bambini mentre cantavano loro la ninnananna: essi non erano che una forma particolare del movimento – quella nella quale il soggetto non si muoveva da sé – e tuttavia dimostravano che le nutrici sapevano riconoscere che la nostra natura ci portava verso la musica e la ginnastica⁸⁸. La ginnastica propriamente detta consisteva in esercizi che erano caratterizzati essenzialmente dal loro modificare la respirazione. Sembrava che in ciò Galeno avesse visto la condizione necessaria e sufficiente affinché si potesse parlare di esercizi ginnici⁸⁹. Questa sarebbe divenuta una definizione classica dell'esercizio, non meno della classificazione che Galeno aveva effettuato dei vari esercizi. A dire il vero, la classificazione era à *double entrée*. Innanzitutto, gli esercizi propriamente detti (lotta, pancrazio, pugilato, corsa, ecc.) venivano considerati a parte, distinguendoli dai lavori (scavare, remare, vangare, potare le vigne, portare pesi, mietere, andare a cavallo, andare a caccia, pescare, marciare)⁹⁰.

Come si ricorderà, Ippocrate non accettava la distinzione fra *ponoi* e *gymnasia* propria del linguaggio usuale a lui contemporaneo; per ragioni soprattutto metafisiche egli preferiva distinguere gli esercizi naturali da quelli forzati. Galeno accettava tale distinzione e vi ritornava spesso; però, considerata la sua avversione per i *gymnasia*, non l'utilizzava; negava al maestro di ginnastica e al pedotriba la prerogativa di tali esercizi, tanto da essere indotto a far rientrare in una specie di categoria comune tanto gli esercizi propriamente ginnici quanto i lavori. Ecco perché, in pratica, egli preferiva ripartire gli esercizi – fossero essi esercizi propriamente detti oppure lavori – in base all'origine del movimento che implicavano. Da tale punto di vista i movimenti, quindi gli stessi esercizi, potevano essere attivi, passivi o misti⁹¹. Una tale distinzione possedeva, in apparenza, un carattere maggiormente medico. I movimenti erano attivi quando dipendevano dalla volontà di chi li effettuava, erano passivi se venivano determinati dall'esterno, erano misti se erano dovuti, allo stesso tempo, a cause interne ed esterne. Vi erano tre categorie di movimenti attivi: gli uni richiedevano la *forza*, i secondi la *rapidità*, i terzi erano *violenti*.

È interessante seguire Galeno in una enumerazione alla quale i trattati di ginnastica, fino al XVII secolo, praticamente non avrebbero apportato modificazioni essenziali e il cui merito era di farci conoscere a quale genere di esercizi ricorrevva l'antica medicina. Fra gli esercizi che richiedevano la forza, Galeno menzionava il vangare, il tenere a freno quattro cavalli tutti insieme, il sollevare un peso non indifferente restando fermi sul posto o avanzando soltanto di poco, il camminare su un terreno in salita, l'arrampicarsi usando una corda, il resistere ad un compagno a cui si chiedeva di far abbassare il proprio braccio disteso. Fra gli esercizi rapidi erano citati specialmente vari generi della corsa: corsa su un percorso di un pletro – ossia di cento piedi greci, descrivendo cerchi concentrici di un raggio sempre più piccolo (era quel che veniva chiamato “ecpletrizzare”) –, corsa prolungata e saltellamenti sul posto. Alle corse veniva aggiunta la *chironomia* ovvero movimenti complessi come quello⁹² che consisteva nel camminare sulla punta dei piedi alzando le braccia, l'uno avanti e l'altro indietro. Giochi, come quello del *corico*⁹³ e della palla piccola⁹⁴, rientravano negli esercizi rapidi. I movimenti attivi del terzo gruppo – i movimenti violenti – richiedevano tanto la forza quanto la rapidità: così, ad esempio, lo zappare, il lancio del disco, il saltare ininterrottamente, i balzi⁹⁵.

~ * ~ SCHEDA 4 ~ * ~
Il gioco della palla piccola
di Gabriella Aleandri

Questo antichissimo gioco (v. Fig. I) era anche conosciuto come "Gioco di Ucraina": i partecipanti si lanciavano l'un l'altro una piccola palla – delle dimensioni di una mela – e dovevano cercare di non farla cadere al suolo. Fu descritto, come è già stato detto nel capitolo primo, Libro I, p. 27 e alla nota 1 p. 52, da Omero nell'*Odissea*, quando descrisse l'incontro di Ulisse con Nausicaa nella terra dei pacifici Feaci.

Galeno, come è detto nel testo, considerò il gioco della palla piccola di indiscusso valore terapeutico e senza controindicazioni perché favoriva uno sviluppo armonico del corpo, non implicava eccessivi dispendi di tempo e di energia ed aveva benefici effetti sulla respirazione.

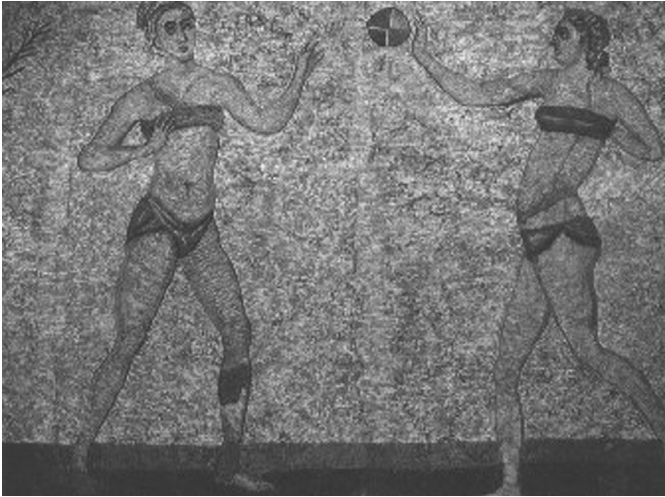


Fig. I. Donne che giocano alla palla piccola.

~ * ~ * ~ * ~

Gli esercizi passivi erano rappresentati dalla navigazione, dall'andare da un luogo ad un altro in vettura o in portantina e, per i bambini, il movimento nella culla e l'essere cullati in braccio dalla nutrice. Tutti questi esercizi presupponevano che sul soggetto agisse una forza estranea. Però fra gli esercizi passivi si doveva annoverare an-

che la frizione alla quale Galeno – che era assai minuzioso a tale riguardo⁹⁶ – e, in genere, tutta la medicina greca attribuivano una particolare importanza.

Infine, negli esercizi misti rientravano soprattutto l'equitazione – che a differenza dall'essere trasportati in una vettura imponeva al cavaliere un comportamento attivo –, la lotta – che aveva un carattere attivo per la forza dispiegata dal lottatore e un carattere passivo per gli impulsi ricevuti dall'avversario –, e la frizione – se ad essa si univa, come veniva assai raccomandato, la ritenzione del respiro.

Tutti gli esercizi ora indicati e molti altri corrispondevano a tipi generali i quali ammettevano molte variazioni, a seconda delle diverse posizioni del corpo (in piedi, seduti, distesi, ecc.), delle diverse direzioni (avanti, indietro, di fianco, a tre quarti) e delle varie circostanze⁹⁷.

Si rileverà che un buon numero di questi esercizi era stato già usato per la preparazione degli atleti. Molti erano assai antichi perché figuravano nello stesso trattato *Sul regime*: così, ad esempio, i *paraseismata*⁹⁸, lo stendere in alto le braccia (*antakinémata*), il gioco del corico e la ritenzione del respiro. Propriamente galenico era soltanto l'uso che si faceva di questi diversi esercizi. Il tema generale – che si sarebbe ritrovato anche nei medici del Rinascimento – potrebbe essere brevemente accennato nei seguenti termini: innanzitutto l'esercizio fortificava e, grazie all'uso, induriva i muscoli, i nervi e gli organi del corpo. In generale, dava «una buona forma alle parti solide»⁹⁹. Poi, per mezzo della traspirazione, come avrebbe affermato un autore del XVII secolo¹⁰⁰, «tiene aperti i pori e i condotti del corpo facendo sì che i vapori, i fumi e le superfluità prodotte sia dal sangue che dagli spiriti vitali, conservatori della nostra vita, escano ed evaporino». L'effetto era un ristoro e un rafforzamento delle nostre facoltà fisiche, dovuti essenzialmente all'alzarsi della temperatura provocato dalla ginnastica: i polmoni respiravano meglio, il corpo svolgeva meglio le sue funzioni: la cozione e la digestione, divenute più complete, favorivano sia l'assimilazione sia l'espulsione, così importanti, di tutti i residui. La produzione e la distribuzione del *pneuma* ne risultavano migliorate. Lo stesso spirito ne avrebbe tratto vantaggio, il che non deve stupire se ci si ricorda quanto corpo e anima fossero intimamente connessi: secondo Galeno, di fatto gli esercizi moderati favorivano non il corpo ma piuttosto l'anima e le facoltà intellettuali¹⁰¹.

Affinché la ginnastica producesse migliori risultati si dovevano naturalmente seguire alcune disposizioni per quello che riguardava la scelta del tempo adatto per la ginnastica. A tale proposito Galeno seguiva una tradizione abbastanza antica, affermando che gli esercizi compiuti dopo i pasti erano inefficaci e malsani. Prima di applicarsi agli esercizi ginnici si sarebbero dovute usare anche certe precauzioni. Ci si sarebbe dedicati ad un riscaldamento preliminare del corpo, lo si sarebbe ammorbidito, ci si sarebbe liberati degli escrementi. Un leggero massaggio che lasciasse la pelle arrossata avrebbe fatto dilatare i pori prevenendo il pericolo di ostruzioni. Gli esercizi andavano adattati a chi li praticava. Se si trattava unicamente di conservare una salute già buona, venivano consigliati esercizi moderati: qui Galeno applicava al corpo il principio aristotelico del giusto mezzo di cui, in fondo, la sua visione non era che un caso particolare. Inoltre, negli esercizi bisognava curare la simmetria per non favorire lo sviluppo eccessivo di alcune parti del corpo e quindi una cattiva *axis*. Gli esercizi da raccomandare andavano scelti in un ricco inventario, tenendo presente l'azione che avrebbero avuto sul corpo; soltanto così il medico sarebbe stato in grado di stabilire quali esercizi convenivano meglio all'uno o all'altro individuo. La marcia e il salto agivano sui pie-

di; l'acrochiria¹⁰² e il combattimento giovavano contro certe malattie delle mani; il sollevare carichi e il trasportarli influivano sulle anche e gli esercizi con i manubri sulla spina dorsale; il canto e la ritenzione del respiro avevano effetti sui polmoni. Galeno aveva dedicato un trattato, *Il gioco con la piccola palla*¹⁰³, a questo esercizio che egli riteneva essere uno dei migliori. Era un gioco assai semplice – egli diceva. Tutti, anche i poveri, potevano dedicarvisi in qualsiasi momento. Non presentava pericoli. A differenza degli altri esercizi, i cui effetti erano circoscritti, questo interessava il corpo intero, lo faceva muovere in ogni sua parte, in modo assai vario e senza affaticarlo. Procurava piacere all'anima ed esercitava su di essa un'azione benefica che si ripercuoteva sul corpo nella forma di un ottimo stimolo. Circa gli effetti della ginnastica, dovremmo ancora parlare della sua azione terapeutica, in vista della quale essa veniva raccomandata per la cura di certe malattie. In questa sede ci limiteremo ad accennare al principio su cui si basava questa sua applicazione, che, peraltro, risultava ben chiaro una volta che si fosse compresi gli effetti generali e particolari della ginnastica.

Galeno nella storia della ginnastica

Che posto occupa Galeno nella storia della ginnastica? L'analogia delle sue idee con quelle di Ippocrate ci indurrebbe a contestare la sua originalità. Come Ippocrate, Galeno incorporava la ginnastica nella medicina presentandola soprattutto come una forma preventiva e igienica di essa. Come in Ippocrate, per lui la medicina aveva dietro di sé la "natura" e si appoggiava su di essa, da cui derivava la ricerca di un tipo "naturale" di ginnastica. Inoltre, i principi filosofici e medici dei due sistemi erano simili: nelle loro spiegazioni Ippocrate e Galeno partivano entrambi dal caldo e dal freddo, dal secco e dall'umido. Del resto, Galeno non aveva forse professato, in tante occasioni, la sua devozione per Ippocrate? Eppure sarebbe ingiusto fare di Galeno un semplice epigono¹⁰⁴, rilevare, come molti, la rigidità e la ristrettezza delle sue vedute, la sclerosi che egli avrebbe fatto subire alla dottrina attiva ippocratica degli umori¹⁰⁵. Per limitarsi alla ginnastica, infatti, possiamo affermare che questa deve a Galeno un buon numero di idee nuove. In Galeno si trovava una interpretazione personale della funzione della ginnastica e della sua azione sul corpo. Egli non limitava l'effetto della ginnastica a una influenza sulle quattro qualità fondamentali, come aveva fatto l'autore del trattato *Sul Regime*. Innanzitutto, in Galeno queste qualità avevano intime relazioni con i quattro umori, e questo forniva al pensiero medico una base più salda e positiva di quella ricavabile da teorie astratte. Inoltre, se per Galeno la salute era equilibrio, tale equilibrio riguardava essenzialmente i quattro umori¹⁰⁶, e soltanto in via assai secondaria il caldo e il freddo, il secco e l'umido. Infine, in base alla teoria della contrazione muscolare e del movimento – formulata da Galeno e che non si ritrovava affatto in Ippocrate –, alla ginnastica venivano riconosciute virtù non considerate da Ippocrate, come quella di agire sui muscoli. Ovviamente, non si era aspettato Galeno per constatare e misurare lo sviluppo dei muscoli degli atleti; tuttavia, prima di lui nessuno aveva spiegato fisiologicamente l'azione della ginnastica sui muscoli. Tale azione aveva per controparte gli effetti prodotti dalla ginnastica sull'anima o, per meglio dire, sulle anime. Ippocrate già li conosceva¹⁰⁷: ogni temperamento determinava un certo modo di essere dell'anima e del corpo. Come la stessa dietetica, la ginnastica, agendo sul corpo, raggiungeva l'anima. Dunque, non c'era nulla di nuovo, in Galeno, su quello che riguardava l'importanza che

la ginnastica aveva per l'anima¹⁰⁸, poiché altri, che non erano medici ma filosofi o pedotribi, l'avevano già ammessa. Ma la fisiologia galenica faceva capire perché la ginnastica aveva presa sulle anime: le anime erano i principi dei movimenti del corpo, i quali dunque richiedevano il loro intervento mentre, a loro volta, influivano su di esse. Seppure si può ritenere derisoria e inaccettabile questa spiegazione galenica del movimento, tanto da contestarne la portata, resta tuttavia che grazie ad essa erano stati colti gli effetti della ginnastica sull'anima. Inoltre, grazie alla sua conoscenza dell'atletismo, non si deve nemmeno trascurare di ascrivere a Galeno il merito dell'aumento del numero degli esercizi utilizzabili dal punto di vista medico. Era stato lui a elaborare il concetto di esercizio fisico, distinguendone le specie e le sottospecie.

Quand'anche l'originalità della ginnastica galenica non fosse quella che noi abbiamo creduto di poterle riconoscere, tale ginnastica merita sempre una particolare considerazione per la grandissima influenza da essa esercitata. Il Rinascimento che, nel complesso, adottò il sistema galenico, ne seguì anche la ginnastica. Quale pur sia il suo valore e, sotto certi riguardi, il suo carattere innovatore, il *De arte gymnastica* di Mercuriale¹⁰⁹ rientrava senz'altro nella linea galenica. La ginnastica galenica e i medici galenici avrebbero fatto da collegamento fra la ginnastica dell'antichità e quella che a poco a poco volle rimpiazzarla. Bisogna dunque ribadire la funzione delle idee di Galeno; senza di esse, non si capirebbe l'evoluzione del concetto di educazione fisica. Galeno è uno dei grandi nomi della storia della ginnastica.

Così dopo Platone, le varie ginnastiche, che erano sorte in Grecia in tempi diversi e assai lontani – che la filosofia di questo pensatore aveva cercato di riunire in una vasta costruzione –, tornarono a dissociarsi. Non solo: la ginnastica militare, l'atletismo professionistico, lo sport e la ginnastica medica ebbero un deciso sviluppo sempre più di tipo specialistico perché la loro crescita come diramazioni particolari non fu più intralciata da esigenze di carattere generale. Non è difficile spiegare questo sviluppo rigoglioso di ginnastiche che si ignoravano a vicenda o erano antagonistiche. Ognuna di esse rispondeva a precise esigenze: vi era la necessità di difendere lo Stato; vi era l'attrattiva che l'atletismo professionale non poteva non esercitare su giovani ai quali prometteva fama e gloria; vi era la tradizione di uno sport praticato fin dai tempi più remoti; vi era, infine, una medicina le cui ambizioni crescevano di pari passo con le conoscenze che acquisiva e con i successi che si assicurava.

Note

¹ H. MARROU, *op. cit.*, p. 139.

² Come pensa JÜTHNER (in PAULY-WISSOWA, *Realenzyklopädie der Altertums wissenschaft*, VII, col. 2043.2044).

³ J. DELORME, *op. cit.*, p. 25 cfr. p. 26: «Fu l'atletismo omerico a fornirne il programma sia perché, per la sua natura e origine, era atto ad assolvere alla funzione che gli si assegnò, sia perché fino ad allora era stato un privilegio della classe dei guerrieri ai quali i nuovi soldati volevano eguagliarsi, sia, infine, perché era Omero, l'educatore della Grecia, a fornirgli gli elementi».

⁴ *Ibid.*, p. 317.

⁵ *Ibid.*, p. 462.

⁶ *Ibid.*, p. 466.

⁷ *Ibid.*, p. 477; cfr. anche H. MARROU, *op. cit.*, p. 165.

⁸ J. DELORME, *op. cit.*, pp. 429, 431.

⁹ *Ibid.*, p. 469.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ «Quella ellenistica fu effettivamente l'educazione che noi possiamo chiamare classica; fu quella di tutto il mondo greco quando esso si stabilizzò dopo le grandi avventure delle conquiste di Alessandro e le guerre di successione scoppiate dopo la sua morte. Essa continuò a diffondersi in tutto il mondo mediterraneo fino a quando esso poté venir detto antico. In effetti, tale educazione si affermò anche di là dall'area propriamente ellenistica e si continuò nel periodo romano» (H. MARROU, *op. cit.*, p. 140).

¹² *Pol.*, VIII, 3.

¹³ *Eth. Nic.*, V, 15; VI, 13.

¹⁴ *Pol.*, VIII, 2.

¹⁵ *Ibid.*, VIII, 3.

¹⁶ *Ibid.*, VIII, 4.

¹⁷ *De Coelo*, II, 12.

¹⁸ *Pol.*, IV, 1.

¹⁹ R. A. GAUTHIER, *La morale d'Aristote*, 1958.

²⁰ *Ibid.*, p. 54.

²¹ *Ibid.*, pp. 54-55.

²² *Ibid.*, p. 55.

²³ Si può capire che uno dei discepoli prediletti di Aristotele, Teofrasto, autore di una quantità di opere, nel trattare della ginnastica, le dedicò soltanto un paio di scritti riguardanti temi assai particolari: uno sulla vertigine e sullo stordimento, un altro sul sudore. Cfr. DIOGENE LAERZIO, I, V, tr. fr. di Genaille, pp. 319-321 [tr. it. *Vite dei filosofi*, cur. Gigante M. Bari, Laterza, 1998³ (N.d.C.)].

²⁴ LAUNEY, *op. cit.*, II, p. 816. Per i dettagli cfr. il c. XIV: «Gli eserciti e la ginnastica».

²⁵ J. DELORME, *op. cit.*, p. 464.

²⁶ V. anche precedentemente, pp. 42-43 e 60.

²⁷ V. Scheda 1 "Educazione fisica e sport in Filostrato" (N.d.C.).

²⁸ Qui parleremo di Filostrato che visse nel III secolo d.C.; fra breve parleremo di Galeno che visse nel II secolo. Con ciò non crediamo di cadere in un anacronismo. Il sofista fornì una idea completa della ginnastica professionale, mentre il medico presentò una sintesi della ginnastica terapeutica. Ma per quanto in Filostrato vi fosse dell'originalità e in Galeno si trovassero esposizioni magistrali, tuttavia nessuno dei due può venire considerato indipendentemente da una tradizione che entrambi continuarono e di cui solo in essi si può cogliere il pieno significato.

²⁹ JÜTHNER, *Philostratos über Gymnastik*, p. 107.

³⁰ *Ibid.*, p. 95.

³¹ FILOSTRATO, *Sulla ginnastica*, § 14; [tr. ital. di V. NOCCELLI, *La Ginnastica*, Napoli (s. d.)].

³² *Physeos tou kritèn ónta*.

³³ «Gli occhi neri denotano un certo aspetto del carattere; gli occhi bruni, grigi o venati di sangue ne indicano altri; gli occhi punteggiati e gli occhi infossati o sporgenti sono ancor altri segni» (*ibid.*, § 28, tr. Daremberg 1858).

³⁴ «In effetti, al pari delle statue più preziose questo temperamento è composto di materie pure, di materie non mescolate. Gli atleti che hanno un tale temperamento sono esenti da fango, da limo e da umori superflui che fanno scorrere rivi di flemma e di bile; del resto, si può vedere come essi siano infaticabili». «Gli atleti biliosi hanno un temperamento caldo e secco; essi non procurano troppi profitti ai loro allenatori e rassomigliano a quel che per la semente degli agricoltori è la sabbia calda. Tuttavia posseggono un vigore grazie alla prontezza della loro mente» (*ibid.* § 42, tr. Daremberg).

³⁵ Il trattato contiene una magnifica analisi delle relazioni fra la morfologia umana e i vari generi di esercizi.

³⁶ Così «il senso spontaneo di stanchezza rappresenta l'inizio di una malattia. Quando questa stanchezza si manifesta, agli uni viene prescritta la lotta nel fango e si concede loro un lungo periodo di rilassamento, agli altri la lotta nella polvere e si faranno loro riprendere l'indomani gli esercizi nel fango, con non troppa intensità, perché il rilassamento subito dopo l'uso della polvere è un cattivo rimedio contro la stanchezza: non è un rimedio che dia la forza, anzi esso fa diminuire la forza», (*ibid.* § 53, tr. Daremberg).

³⁷ *Ad Thrasybulum (Cuius artis pars fit tò yghieinón)*, specie capp. 33, 36, 37, 41, 46, 51.

³⁸ *Exhortation in Oeuvres anatomiques, physiologiques et médicales de Galien*, tr. fr. Daremberg 1854, I, 36.

³⁹ *Ibid.*, I, 35.

⁴⁰ *Ad Thrasybulum*, c. 36.

⁴¹ *Ibid.*, c. 46.

⁴² Sul ruolo e sulla funzione dei pedotribi, v. anche nei capitoli precedenti (*N.d.C.*).

⁴³ Cfr. più sopra e anche *Gorgia*, 464 b [tr. it. cur. Arangio Ruiz V., Milano, Mursia, 1972 (*N.d.C.*)].

⁴⁴ V. Scheda 2 "Gli studi di anatomia e fisiologia di Erasistrato" (*N.d.C.*).

⁴⁵ JÜTHNER, *Philostratos über Gymnastik*, p. 49.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 23-24. Traduzione di testi attribuiti a pedotribi: pp. 23-30.

⁴⁷ *De sanitate tuenda*, I, 1.

⁴⁸ *Ad Thrasybulum*, 58.

⁴⁹ Sul significato di *enexia* v. più avanti, pp. 87-88 e nota 83 di questo capitolo (*N.d.C.*).

⁵⁰ Cfr. DAREMBERG, *La médecine: histoire et doctrines*, 1865, pp. 72-73.

⁵¹ Ad esempio *De usu partium*, «La natura non ha mai omesso nulla e non ha mai intrapreso qualcosa di superfluo», tr. Daremberg, I, 60.

⁵² *Sulla formazione del feto*, ed. Kühn, t. IV, 687-688, citato in DAREMBERG, *La médecine: histoire et doctrines*.

⁵³ Cfr. su questo punto DELPEUCH, *Le rhumatisme et la goutte*, p. 239.

⁵⁴ L. BOURGEY, *op. cit.*, pp. 250-251.

⁵⁵ *De morborum causis*, cfr., in merito, DELPEUCH, *op. cit.*, p. 249.

⁵⁶ Capitolo VIII.

⁵⁷ CHAUVET, *La philosophie des médecins grecs*, 1886, pp. 298-303.

⁵⁸ Cfr. DAREMBERG *La médecine: histoire et doctrines*, p. 80: «Talvolta afferma di non conoscere la sostanza dell'anima, talaltra che questa conoscenza importa poco alla medicina e alla fisiologia; in altri punti inclina per la materialità dell'anima, in altri ancora vuol mantenersi neutrale di fronte alle varie soluzioni date dai filosofi al problema della natura dell'anima [...]. Egli stesso ci fa sapere che soltanto con l'età e dopo lunghi studi riuscì ad avere una sua opinione definitiva».

⁵⁹ *Sui comportamenti dell'anima come conseguenza del temperamento dei corpi*. tr. fr. di Daremberg, I, 55.

⁶⁰ Lo stomaco elabora il cibo che poi nel fegato viene trasformato in umori. Gli umori nutrono le membra e le viscere che così divengono più calde, più fredde, più umide o più secche. A sua volta, queste modificazioni si ripercuotono sull'anima.

⁶¹ Cfr., per es., *Sui comportamenti dell'anima...*, cit. cc. VI-X.

⁶² CHAUVET, *op. cit.*, pp. 305-308.

⁶³ *Ibid.*, pp. 324-327.

⁶⁴ Per i dettagli cfr. *ibid.*, pp. 323-329.

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 329-331. Peraltro «il fegato [...] ha una sensibilità assai ridotta [...] ha una certa sensibilità solamente nelle affezioni morbose. Ma questa semi-sensibilità lo avvicina nuovamente alla pianta, la quale è del tutto impassibile, e dimostra ancora una volta che esso è proprio il principio della natura nutritiva o dell'anima nutritiva» (p. 333).

⁶⁶ Il ventricolo destro riceve il sangue del fegato, lo purifica e lo manda nei polmoni. Il ventricolo sinistro riceve l'aria dei polmoni attraverso l'arteria venosa e rimanda il sangue, divenuto ora una mescolanza di aria, di sangue e di calore. «È questa mescolanza, è questo sangue spiritualizzato a diffondere dovunque, attraverso le arterie, il calore, la forza e l'attività» (*ibid.*, p. 336).

⁶⁷ Sulla funzione delle varie parti del cervello – midollo, membrane, ventricoli – cfr. CHAUVET, p. 339. I ventricoli hanno una parte essenziale: elaborano il soffio vitale e ne sono il serbatoio.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 364.

⁶⁹ Joseph MOREAU, *L'âme du monde de Platon aux stoïciens*, 1939, pp. 164-166.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 138.

⁷¹ *Ibid.*, pp. 141-142: «Il *pneuma*, che anima ogni essere vivente [...] per mezzo delle virtù fecondanti che esso ha in comune con il calore del sole rivela la sua identità fondamentale con l'elemento di cui sono fatti gli astri, con l'etere che occupa la regione siderea; e di questa il rivestimento estremo, il primo cielo, fatto dell'etere più puro, ha nell'universo un rango primordiale corrispondente a quello che ha il cuore negli animali con sangue, trovando analogie perfino nei viventi non aventi sangue».

⁷² *Ibid.*, p. 166.

⁷³ CANGUILHEM, *Le concept de réflexe*, 1955, p. 19.

⁷⁴ *De usu partium*, VI, 7.

⁷⁵ Cfr. CANGUILHEM, *op. cit.*, p. 16; per la spiegazione della teoria galenica del movimento muscolare cfr. pp. 19-20.

⁷⁶ «La natura e l'anima» in *Trattato sui tremiti, le palpitazioni...* c. 6 ed. Kühn, t. 7, p. 616, citato da DAREMBERG, *La médecine...*, cit., pp. 73-74.

⁷⁷ *Trattato sulla formazione del feto*, c. 6, ed. Kühn, t. 4, pp. 687-688, citato da DAREMBERG, *op. cit.*, pp. 73-74.

⁷⁸ «La natura non ha dato soltanto agli animali ma anche alle piante le forze innate con le quali essi desiderano e colmano i vuoti», *De sanitate tuenda*, I, 2, § 6, Non è che noi si "impari" a mangiare, a bere o a respirare.

⁷⁹ *De usu partium*, XI, 14, tr. Daremberg, I, 684.

⁸⁰ *De sanitate tuenda*, I, 5, § 8.

⁸¹ *Ibid.*, § 11.

⁸² V. Scheda 3 "I concetti di salute e di malattia dall'antichità ad oggi" (*N.d.C.*).

⁸³ DAREMBERG, nota alla pagina 13 del t. I della sua traduzione delle opere di Galeno. ARISTOTELE (*Eth. Nich.*, V, I, 1129 a, 21) definiva l'*euexia* come la "consistenza delle carni" (*pyknótes sarkós*). Questa idea, che la salute è connessa ad una certa densità dei muscoli, sembra che avesse una parte fondamentale. Ricorre ancora oggi quando, palpando un bambino pienotto, con la carne non molle, diciamo che è un bambino florido.

⁸⁴ SPRENGEL, *Histoire de la médecine*, II, pp. 117-118.

⁸⁵ V. Scheda 3 "I concetti di salute e di malattia dall'antichità ad oggi" (*N.d.C.*).

⁸⁶ *De sanitate tuenda*, I, 3, §§ 3-4.

⁸⁷ Per preservare o far riacquistare la salute, secondo Galeno la medicina può considerare quattro fattori:

tà prosperómena, ossia tutto ciò che si ingerisce (cibi, farmaci);

ta kenouména, ciò che si evacua (sudore, escrementi, urina);

tà èxothern prospíptonta, queste "cose che vengono da fuori" sono, per Galeno, l'acqua, l'aria, il mare, l'olio, ecc.;

tà poióúmena. La ginnastica rientra in quest'ultima categoria, insieme alla veglia e al sonno, ai lavaggi e perfino a certi fenomeni affettivi, come le passioni, ecc.

A partire da Galeno si affermerà una classificazione che si manterrà molto a lungo, dato che se ne ritrovano più che semplici tracce in autori che come Verdier, nel XVIII secolo, non erano

propriamente dei galeniani. Si veda un'esposizione su di essa e la sua giustificazione in PLEMPHIUS (*De togatorum valetudine tuenda*, 1670) il quale ne fissò in modo preciso i tratti principali:

«La parte della nostra medicina che tratta della conservazione della buona salute si chiama l'igiene».

«Essa tratta di cose non naturali, che i medici riconducono a sei fattori: l'aria dell'ambiente, il cibo e le bevande, il sonno e la veglia, il movimento e il riposo; le escrezioni e le ritenzioni; le affezioni dell'anima».

«Esse sono chiamate non naturali perché non costituiscono la natura del nostro corpo. Tuttavia sono necessarie per la conservazione della salute. Quelle che si usano nel modo giusto conservano la buona salute, quelle che si usano in malo modo producono la malattia» (p. 30).

⁸⁸ *De sanitate tuenda*, I, 7, § 10.

⁸⁹ *Ibid.*, II, 2, §§ 3-4.

⁹⁰ *Ibid.*, II, 8, §§ 1-2.

⁹¹ *Ibid.*, II, §§ 5, 6, 7, 8, 9.

⁹² *Pitulzlein*.

⁹³ V. precedentemente, al capitolo primo, Libro I, n. 65 (*N.d.C.*).

⁹⁴ V. Scheda 4 "Il gioco della palla piccola" (*N.d.C.*).

⁹⁵ *Pedān*.

⁹⁶ *De sanitate tuenda*, cc. 2-7.

⁹⁷ Gli esercizi vengono eseguiti all'aria aperta, al coperto, in camera; la mattina e la sera; con il cielo limpido e con il cielo coperto; in clima freddo, temperato o caldo; non si usa oppure si usa l'olio, la polvere. Quando la si usa, la quantità può essere maggiore o minore.

⁹⁸ I *paraseismata* consistevano nel camminare in fretta aiutandosi con i movimenti delle braccia (*N.d.C.*).

⁹⁹ *De sanitate tuenda*, II, 2, § 8.

¹⁰⁰ Joseph du Chesne, che pur essendo amico di Paracelso qui espone in modo perfetto le tesi galeniche. Cfr. *Pourtraict de la santé, où est au vif représentée la règle universelle et particulière de bien sainement et longuement vivre*, 1606. DALLY, *Cinesiologie*, 1857, pp. 415 sgg. ne ha riportato un lungo estratto corrispondente all'XI capitolo della seconda sezione.

¹⁰¹ *De sanitate tuenda*, I, 8, § 5.

¹⁰² Sul significato di *acrochiria* v. al capitolo primo Libro I, nota 63 del presente volume (*N.d.C.*).

¹⁰³ [Tr. it. di V. NOCCELLI, GALENO, *Il giuoco della piccola palla*, in «Hermes», Napoli 1960, cfr. anche: M. Di DONATO, *L'esercizio con la palla nell'antichità classica*, con la tr. it. di R. Di Donato, *L'esercizio con la piccola palla di Galeno*, Trapani 1965].

¹⁰⁴ Successore, seguace, imitatore (*N.d.C.*).

¹⁰⁵ Cfr. per es. DELPEUCH, *op. cit.*, p. 240: «Il grande errore di Galeno fu di sostituire alla teoria antica degli umori, che non aveva tratti ben precisi, che era indeterminata abbastanza per potersi adattare alle nuove nozioni che si sarebbero potute acquisire nel futuro, una teoria rigida degli umori il cui destino era legato alla fisica, alla meteorologia e alla fisiologia degli antichi».

¹⁰⁶ V. precedentemente, p. 84 (*N.d.C.*).

¹⁰⁷ *Sul regime*, IV, 70.

¹⁰⁸ *De sanitate tuenda*, I, 8, § 9.

¹⁰⁹ V. più avanti, capitolo primo, Parte prima, Libro III, del presente volume (*N.d.C.*).

LIBRO SECONDO

GLI ESERCIZI FISICI
DALLA FINE DELL'ANTICHITÀ
ALLA METÀ DEL XV SECOLO

L'abolizione progressiva della ginnastica antica

Ginnastica medica e atletismo professionale a Roma

I fatti storici verificatisi nel periodo successivo a quello già trattato nelle pagine precedenti sono ben noti; pertanto, non ci soffermeremo su di essi, anche perché non videro il fiorire di una concezione nuova dell'educazione¹, quanto piuttosto una specie di sclerosi – se non, talvolta, addirittura la scomparsa – di aspetti caratteristici già presenti in essa.

La ginnastica militare fu la prima a soccombere: dal 322 a.C.², infatti, Atene cessò di essere uno Stato indipendente. L'efebia³ non sparì completamente, ma si trasformò⁴ gradualmente: la preparazione militare fu, pertanto, a poco a poco tralasciata. Lo sport efebico, che perpetrava l'antichissima tradizione degli esercizi fisici degli uomini liberi, venne anch'esso, e in misura sempre maggiore, trascurato. «L'importanza della ginnastica nell'educazione è diminuita sempre più nel periodo ellenistico e romano, per svanire verso il IV secolo della nostra era»⁵.

La ginnastica medica e l'atletismo professionale sussistettero, invece, più a lungo in Grecia e sono soprattutto queste due le forme sportive che incontreremo a Roma.

I Romani, in materia di ginnastica, non furono dei grandi innovatori⁶.

Dal punto di vista pedagogico, i Romani, popolo guerriero, inizialmente diedero ai loro figli una educazione unicamente militare. Sappiamo da Plutarco, infatti, ad esempio, che il figlio di Catone il Vecchio imparò a correre, a saltare, a fare del pugilato, a lanciare il giavallotto, a montare a cavallo e a nuotare. «I poeti amano evocare gli esercizi militari eseguiti dalla gioventù al Campo di Marte, la gioventù che galoppava sotto il sole e fra la polvere per poi gettarsi nelle acque del Tevere»⁷.

Gli antichi Romani si opposero dapprima fermamente all'importazione dei costumi ellenici cominciata a partire dalla prima metà del III secolo a.C. (Scipione l'Africano fu rimproverato per avere visitato il ginnasio di Siracusa vestito alla greca e per aver partecipato ad esercizi ginnici nella palestra). Si può spiegare il motivo di tale avversione proprio alla luce del fatto che la ginnastica greca allora importata aveva già perduto le qualità di virilismo da essa già presentate: era, ormai, la ginnastica di un popolo vinto.

Questa ginnastica greca conosciuta dai Romani si presentava esclusivamente sotto forma di un certo numero di pratiche finalizzate a far passare il tempo o ad abbellire il corpo: era una vera e propria occupazione da oziosi.

Ma tutto questo non impedì che, successivamente, perfino nelle sue forme più degradate, la ginnastica greca venisse ben accolta a Roma. Essa si ridusse ad un

insieme di piccoli mezzi usati per avere un bel colorito, per destare l'appetito o per propiziare il sonno, quando da essa non ci si attese un prolungamento della vita. Unzioni, bagni, passeggiate, conversazioni al ginnasio: queste erano le occupazioni dei Romani, giovani e vecchi.

La ginnastica divenne una norma di vita – ma soltanto perché essa ormai non era niente più che un regime. Veniva praticata quotidianamente probabilmente perché, nel suo prevalente aspetto di un'igiene, forniva una specie di giustificazione ad una esistenza dedita alle “mollezze e alla voluttà”. In breve tempo a Roma i bagni acquistarono una importanza incredibile⁸. Le terme erano vere città con negozi (salsamenterie, pasticcerie, saloni di parrucchiere, ecc.) e luoghi di riunioni; filosofi e poeti vi ricevevano chi voleva ascoltarli (v. *Tav. III*).

Gli aspetti del tutto nuovi dei bagni romani non devono farci dimenticare che comunque le terme romane «derivano direttamente dagli stabilimenti balneari greci»⁹. Merito dei Romani fu quello di dare a tecniche esistenti un più alto grado di organizzazione, in particolare per quello che riguardava il riscaldamento e il deflusso dell'acqua utilizzata, nonché la distribuzione dei locali seguendo schemi ben definiti.

Ma quale pur fosse la misura in cui la tecnica romana fu debitrice di quella greca, non riteniamo che il bisogno di rilassamento e di benessere, attestato dall'importanza che Roma finì col concedere ai bagni, rappresentasse il semplice prolungamento di un desiderio già sentito dai Greci.

Si deve riconoscere che, aumentando le sue dimensioni e trasformandosi in un bisogno vero e proprio, un desiderio può anche cambiare natura. Non crediamo nemmeno che il “gusto per i bagni” quale si espresse e si istituzionalizzò nella vita romana «corrispose non soltanto ad un gusto individualistico per il benessere e a un piacere ma anche ad una cura della dignità dell'uomo nell'immagine che di sé ognuno voleva offrire a coloro che l'avvicinavano»¹⁰. Questa tesi è un po' troppo semplicistica. Naturalmente l'esigenza di pulizia può essere legata a quella della cura della dignità personale. Bisogna chiedersi, però, se l'oziosità dei Romani, frequentatori assidui dei bagni, era dovuta unicamente al desiderio di tutelare, per mezzo della pulizia, tale dignità. Inoltre i Greci, i quali si preoccupavano della dignità personale non meno dei Latini, la curavano con mezzi diversi dalle docce e dalle immersioni ripetute durante tutta la giornata.

Per uomini che non sapevano che cosa fare, troppo “molliti” per dedicarsi ad esercizi fisici, anche assistere ai giochi violenti serviva da passatempo: da qui derivava anche lo sviluppo dell'atletismo professionale. Indubbiamente, nei combattimenti fra uomini o fra uomini e bestie i Romani cercavano una distrazione capace di suscitare acri sensazioni. Ma, forse, quegli atleti nudi che affrontavano la morte in prove pericolose erano i modelli nei quali una società invecchiata e in declino riconosceva quello che avrebbe voluto essere e si vendicava per ciò che non aveva saputo essere.

Senza voler descrivere in modo caricaturale la ginnastica romana e senza nemmeno dimenticare i suoi aspetti più degni e nobili¹¹, è certo che essa rappresentò il tipo di una ginnastica degenerare. Ma non è che questa degenerazione si fosse verificata in minor misura fra i Greci.

Quello che perdeva la ginnastica educativa o militare fu riguadagnato dalla ginnastica medica e dalla ginnastica professionale dei pugili e dei bestiari – come una compensazione che forse sembrò necessaria.

I ludi romani

di Gabriella Aleandri

I Romani, come abbiamo visto in questo capitolo, concepirono lo sport in maniera alquanto differente dai greci: dapprima, infatti, non vollero ammetterlo se non legato a finalità pratiche, come ad esempio l'educazione militare nel Campo Marzio. Inoltre, a Roma non fu ben vista l'usanza greca di effettuare gli esercizi di ginnastica nudi. In una società dedita, almeno inizialmente, ad un'educazione improntata alla concretezza e al *mos maiorum* (il costume degli antenati), Catone il Censore e poi lo stesso Cicerone, infatti, non persero occasione per criticare i costumi e l'educazione greci; Cicerone, ad esempio, nel *De Republica*, così afferma: «Com'è assurdo il sistema dei greci di esercitare i giovani nei ginnasi! Quanto lungi dall'essere rigoroso il loro metodo di addestramento militare degli Efebi!».

I *ludi* (dal lat. *lusus*, "gioco") romani, tuttavia, che grande gradimento e interesse riscossero presso tutta la popolazione, possedevano alcune caratteristiche derivate sia dai giochi (*agones*) greci sia dagli spettacoli etruschi.

Dai greci avevano attinto il tratto agonistico e competitivo, tuttavia se ne differenziavano, al contempo, in quanto i Romani non coltivarono i valori dell'*areté* e l'ideale individualistico greci, ma l'ideale collettivo della *res publica*.

Di matrice etrusca erano, invece, quei *ludi* – che ottennero sempre maggior successo e favore da parte del popolo – che contemplavano i famosi combattimenti dei gladiatori (di cui, oggi, si tende a far risalire le origini non più agli Etruschi, come riteneva tra gli altri anche un eminente studioso come Massimo Pallottino¹, ma alle popolazioni osco-sannite²), a loro volta eredi di rituali molto cruenti che si svolgevano arcaicamente in occasione di cerimonie funebri di personaggi importanti e che terminavano con veri e propri sacrifici umani³. Il fatto di accompagnare e celebrare tali cerimonie funebri con gare e combattimenti ci fa richiamare alla memoria il famoso passo dell'*Iliade* (Libro XXIII) in cui Omero descrive con grande attenzione e *pathos* i giochi organizzati da Achille per il funerale in onore dell'inseparabile amico Patroclo, che avrebbero conferito tra l'altro, secondo la tradizione, una fama (*kleos*) immortale al defunto.

Inoltre, lo stesso nome attribuito dai Romani agli spettacoli con i gladiatori – *Munera* (pl. di *munus*, ovvero "doni funebri, offerte sacrificali e propiziatorie") *gladiatoria* – riporta all'iniziale legame con la religione e il culto dei morti.

«L'origine sacrale dei giochi romani, che avendo la funzione di celebrare gli dei si svolgevano in occasione delle principali festività in calendario, aperte alla solenne *pompa* (processione nella quale venivano scortate le statue della divinità), sta proprio ad indicare il comune sentire dei giochi come appartenenza collettiva, fatto culturale, morale e materiale di tutti»⁴.

Un altro aspetto che si può rilevare è quello che richiama alla sfera privata⁵: così come presso gli Achei i giochi in onore di Patroclo erano organizzati dall'amico più caro, Achille, anche presso gli Etruschi e i Romani, almeno fino al tardo periodo repubblicano-primi anni dell'impero, i combattimenti

con i gladiatori furono allestiti da privati cittadini (ricordiamo, ad esempio, quelli organizzati nel 264 a.C. da Decimo Giuno Bruto in occasione del funerale del padre).

In seguito, visto l'enorme e sempre crescente seguito di massa, vennero organizzate manifestazioni progressivamente più prestigiose e con sempre più gladiatori, tanto che i costi non poterono più essere sostenuti da privati e vennero così sovvenzionati direttamente dalle casse dello stato. Giunto fino ai giorni nostri, il famoso detto "*panem et circenses*"⁶, utilizzato da autori come Svetonio e Giovenale in senso polemico e critico («quel popolo romano che un tempo distribuiva il potere, i fasci, le legioni, tutto insomma, oggi è immerso nell'ozio; pane e divertimenti: ecco le sole cose che desidera con tanta bramosia»), spiegava meglio di mille parole la politica dell'età imperiale: i *ludi* o i *munera*, presentati sotto forma di omaggio che l'imperatore offriva al popolo per dimostrare la gratitudine e l'"affetto" che provava nei suoi confronti, in realtà servivano per ottenere "il consenso delle masse"⁷; bastava dare gratuitamente grano e grandiosi spettacoli sportivi ai plebei per essere sicuri di farli restare ai loro posti e di non farli interessare direttamente alle pratiche di governo e ai problemi connessi, prevenendo in tal modo il pericolo di sommosse, soprattutto da parte dei numerosi disoccupati.

I gladiatori⁸ – raggruppati in "compagnie" di proprietà di "imprenditori" – venivano reclutati tra le classi sociali più neglette, quali gli schiavi, i prigionieri di guerra (che servivano per poter celebrare davanti a tutto il popolo il trionfo della civiltà romana sui barbari) o i condannati a morte (per rendere visibile a tutti quale fosse la punizione, estrema e inevitabile, dei malfattori): tale provenienza dei gladiatori contribuì a creare quel divario, che ritroveremo poi in quasi tutte le manifestazioni ludico-sportive romane, tra atleti e pubblico cui contribuì anche l'architettura dei monumentali edifici che le ospitavano (al contrario dei Greci, in cui invece gli spettatori tenevano ad identificarsi con gli atleti più valenti, considerati quasi alla stregua di eroi), anche se non mancarono esempi di gladiatori che ottennero fama e popolarità (pensiamo, ad esempio, al nome di Spartaco, passato alla storia, tra l'altro, anche per aver capeggiato una rivolta di schiavi). Talvolta, tuttavia, anche uomini liberi, attratti dalla gloria o dai compensi, sceglievano di diventare gladiatori e addirittura alcuni imperatori, come Nerone e Commodo, scesero nell'arena per dimostrare al popolo il proprio coraggio e la propria abilità (seppur con qualche "accorgimento").

A seconda della categoria i gladiatori erano specializzati in vari tipi di gare: trovismo così i *retiarii*, che lottavano seminudi e armati di una rete, un tridente e un pugnale contro i *mirmilloni*, gli avversari, che indossavano un elmo con le ali su cui era dipinta l'immagine del pesce murma, uno scudo e la falce; i *traci*, che combattevano con un pugnale, la *sica*, e si proteggevano con una rotella (*parma*); infine, i *sanniti*, che erano vestiti con armature e armamenti come i soldati veri. Prima di entrare a far parte della *familia gladiatoria*, tutti dovevano fare un giuramento, l'*auctoramentum*, in cui dichiaravano di essere pronti a "sopportare di essere bruciati (*uri*), legati (*vinciri*), colpiti con verghe (*verberare virgis*), ed essere uccisi con il fuoco (*ferroque necari*)...". «Il gladiatore, attraverso il suo giuramento, trasforma in volontario quello che in origine era un atto involontario, [...] diviene contemporaneamente un uomo che agisce secondo la propria volontà»⁹.

I gladiatori combattevano tra loro o contro animali feroci¹⁰, fatti giungere per questo scopo direttamente dall'Africa, finché uno degli avversari cadeva a terra allo stremo delle forze e, a quel punto, erano gli spettatori che potevano decidere se farlo vivere o morire.

A Roma, oltre ai *munera gladiatoria*, erano diffusi altri tipi di spettacoli pubblici: i *ludi circenses* e i *ludi scaenici*, ma tra tutte le tipologie non vi furono mai nette distinzioni e separazioni. I *ludi circenses*, comunque, come dice la parola stessa, consistevano in spettacoli che si svolgevano nei circhi, come le gare dei cocchi (in queste gare gli aurighi indossavano un elmetto in metallo e una corta tunica, di un colore diverso a seconda che fossero dell'una o dell'altra "società sportiva", le *factiones*: la *factio alba*, contraddistinta dal colore bianco, la *russata* dal rosso, la *veneta* dall'azzurro-turchino e la *prasina* dal verde erano le quattro compagnie originarie che determinarono, tra l'altro, la nascita delle prime vere e proprie tifoserie riconoscibili, appunto, dai colori delle proprie squadre; in seguito si aggiunsero l'*aurata*, di color oro e la *purpurea*, di color porpora, ma ebbero poca popolarità), le battaglie navali (*naumachiae*), ma anche gli stessi spettacoli dei gladiatori o particolari *venationes*, vere e proprie esecuzioni pubbliche di condannati a morte che venivano gettati in pasto agli animali feroci (*ad bestias*) oppure giustiziati con la spada (*ad gladium*). I *ludi scaenici* erano spettacoli teatrali, così denominati perché caratterizzati inizialmente dalla *scaena*, una specie di palcoscenico provvisorio costruito con tavole di legno, su cui gli attori – chi sceglieva di svolgere questa professione veniva, tuttavia, bollato di infamia – recitavano, e durante i quali avvenivano anche rappresentazioni teatrali o mitologiche dove il protagonista moriva sul serio. In seguito, dal I secolo a.C., vennero edificati dei teatri stabili in pietra, gli anfiteatri ("doppi teatri"), di forma ellittica, la cui struttura architettonica consentiva di ospitare anche i *ludi*.

Una singolarità: durante la processione che precedeva l'inizio di ogni manifestazione ludica, entrava in vigore la *licentia*, una specie di impunità temporanea, che autorizzava il popolo romano a deridere e a prendere in giro i personaggi pubblici e politici, anche se sul palcoscenico, tuttavia, così come prescritto dalle Leggi delle XII tavole, era proibito offendere e prendere in giro una personalità pubblica ancora in vita. «I giochi non sono quindi il luogo del rovesciamento dei rapporti di potere o della derisione dei valori»¹¹, quanto piuttosto espressione di uno spirito di gioco che va a rinsaldare un senso di fratellanza, di comunanza e di appartenenza tra tutto il popolo che assisteva in massa agli spettacoli sportivi.

Le processioni, inoltre, erano accompagnate da musicisti e ballerini, i "ludioni" – in origine etruschi –, che suonavano, danzavano – a volte quasi mimavano – ininterrottamente fino alla fine dei giochi, contribuendo a dare solennità, ritmo e sacralità, quasi, agli eventi.

I giorni festivi dedicati alle commemorazioni e ai *ludi* vennero progressivamente incrementati fino ad uguagliare quelli feriali: alcune feste duravano un solo giorno – dall'alba al tramonto –, altre anche più settimane, ma tutte, come abbiamo accennato, si contraddistinguevano per la spettacolarità, la prestigiosità e la cura nell'organizzazione. Tra i più importanti, citiamo:

– i *Ludi Romani*, o *Magni*, risalenti al periodo monarchico e tornati in auge dopo la I guerra punica, che si svolgevano dapprima soltanto alle idi di settembre (il 13 settembre) e in seguito dal 4 al 19 settembre in onore di Giove, in

occasione dei quali si tenevano le corse con le bighe, trighe o quadrighe, delle gare ginniche e dei *ludi scaenici*;

– i *Ludi Plebei*, che si tennero regolarmente dopo la costruzione del Circo Flaminio, ad essi dedicato, verso il III secolo a.C., per celebrare il riconoscimento della sovranità popolare; essi duravano dapprima un paio di giorni, poi vennero prolungati fino a due settimane, dal 4 al 17 novembre, e si concludevano con tre giorni riservati a ludi circensi, come le corse – di antica tradizione – tra uomini e cavalli tenuti per il morso o tra uomini e carri da lavoro;

– i *Cerealia*, o *Ludi Cerealis*, dal 12 al 19 aprile, in onore appunto della dea delle messi e dei campi, Cerere (Ovidio così ha osannato Cerere – Demetra per i Greci, il cui mito si diffuse dalla Sicilia in tutta la penisola dando vita ai culti misterici: «per prima Cerere smosse con l'aratro adunco le zolle, per prima dette messi ed alimenti pacifici alla terra, per prima dette leggi: tutto è dono di Cerere»), cui venivano sacrificati scrofe, maiali e buoi ed offerti noci, frutta, miele e dolci durante festose processioni notturne; prevedevano anche corse con i cavalli e una caccia alla volpe nei campi che richiama significati e antichi retaggi magici per propiziare la fertilità dei campi;

– i *Ludi Apollinares*, che presentavano alcuni tratti di matrice ellenistica, si svolgevano dal 5 al 13 luglio e furono istituiti nel 212 a.C. per oracolo dei Libri Sibillini, che aveva preannunciato la sconfitta a Canne ma che avrebbe assicurato la vittoria ai Romani se avessero organizzato dei ludi votivi in onore di Apollo. Così Tito Livio scrive al riguardo: «Il popolo vi assistette con corone di fiori. Le matrone romane pronunciarono delle suppliche. Vennero aperte le porte delle case, si banchettò allo scoperto e quel giorno fu segnato da una quantità di cerimonie d'ogni genere». Dal 209 a.C., tali ludi divennero stabili, grazie alla *Lex Licinia* promulgata da Licinio Varo dopo una pestilenza: durante i festeggiamenti venivano svolti dei *ludi scaenici* e delle gare al Circo Flaminio;

– i *Ludi Megalenses*, che celebravano il ciclo morte-resurrezione attraverso il culto, anche questo di tipo misterico, in onore di Cibele (o *Mater Magna*, la "Grande Madre", di origine frigia e mitigato da influenze greche) e si tenevano durante la settimana precedente i *Cerealia*, dal 4 settembre; istituiti nel 191 a.C. dopo l'edificazione di un tempio a lei dedicato sul Palatino, consistevano nel sacrificio di una giovenca e in offerte in suo onore, nella partecipazione ad un banchetto in cui, come ci tramanda Livio, si offrivano prelibate vivande alle effigi degli dei posti su cuscini (*lecti*, da cui deriva il nome attribuito a tale banchetto, cioè *lectisterium*), in conviti che spesso scaturivano in orge e in competizioni soprattutto teatrali;

– i *Ludi Florales* o *Floralia*, istituiti anch'essi, come ci testimonia Plinio (*Nat. Hist.*, XXVIII, 69), in seguito ad un oracolo della Sibilla nel 238 a.C. per festeggiare la primavera e propiziare i raccolti, si svolgevano dal 28 aprile al 3 maggio e prevedevano che il pubblico si vestisse con i vivaci colori dei fiori, che si gettassero semi di ogni tipo e che si tenessero gare di caccia ad animali domestici da fattoria, in cui spesso partecipavano delle prostitute, contribuendo a dare a queste manifestazioni caratteri e toni di licenziosità.

Caratteristiche più proprie dello sport, inteso nell'accezione più usuale del termine, possiamo ritrovarle nel pugilato (anche se era compreso il più cruento pancrazio) e nei vari tipi di corse che si svolgevano nei circhi romani; ma una cul-

tura agonistica pura – che così in profondità attecchì tra i Greci –, scevra da preponderanti forme di spettacolarizzazione, non ebbe mai completo seguito tra gli antichi Romani.

«I giochi organizzati secondo lo schema greco, con l'aggiunta delle altre specialità, furono invece occasionali, dai primi in cui si registra la presenza di *athletae*, certo greci, promossi da M. Fulvio Nobiliore nel 186 a.C., fino alla prima età imperiale. L'unica manifestazione pubblica di questo tipo destinata a lunga durata fu l'agone Capitolino, voluto da Domiziano¹² verso la fine del I secolo d.C.»¹³.

Un serio tentativo di introdurre la cultura agonistico-sportiva greca nella mentalità romana fu compiuto dall'imperatore Augusto: con lo scopo di consolidare le tradizioni e i valori morali ed etico-religiosi degli avi, diede impulso all'addestramento militare e all'educazione dei giovani nei *collegia* e *ludi juvenum*. Cercò anche di introdurre, dopo gli insuccessi riportati negli anni precedenti da Silla, Pompeo e Crasso, delle competizioni simili agli *agones* greci, ma neanche egli riuscì a farne appassionare il popolo, ammalato – come abbiamo già detto – dai *ludi* circensi. Nerone, poi, istituì dei giochi, da tenersi ogni quattro anni, come le Olimpiadi e ad esse molto simili, ma anche questi scomparvero subito dopo la morte del loro creatore.

La partecipazione delle donne alle gare atletiche fu rara ed episodica e si ha notizia che poterono cimentarsi, e in pochissime occasioni, nella corsa dello stadio.

Tuttavia, sebbene prettamente con finalità funzionali, l'*élite* dell'Urbe si dedicò con assiduità e scrupolosità all'allenamento personale e alla cura del corpo nelle palestre e nelle terme.

Oltre alla ginnastica, alla scherma, al pugilato, alla lotta, ai manubri, al cerchio, fra i giochi praticati – e non soltanto nelle terme ma anche negli spazi aperti – quelli con la palla erano i più vari e i più graditi dai Romani di tutti i ceti: ricordiamo, tra tutti, l'*harpastum*, antenato del rugby, il *ludere datatim*, gioco simile alla pallamano, il *ludere expulsim*, simile alla pallavolo e all'ancora più celebre ed appassionante *trigon*, in cui tre giocatori disposti ai vertici di un triangolo disegnato a terra si lanciavano a sorpresa una palla imbottita di crine (*palla trigonalis*).

Le successive invasioni barbariche (di popoli dediti soprattutto alla guerra), da un lato, e il diffondersi del Cristianesimo (contrario alle manifestazioni cruente e più incline alle attività dello spirito a scapito dell'educazione del corpo), dall'altro – seppur con motivazioni diverse –, fecero "calare il sipario" sulla maggior parte delle manifestazioni ludico-sportive: i combattimenti tra gladiatori, tuttavia, vennero aboliti definitivamente soltanto sotto Onorio, nel V secolo d.C., e le *venationes* scomparvero nel VI secolo d.C. Nell'Europa orientale di Giustiniano, che vide in quell'epoca un po' più di stabilità, le gare sportive, soprattutto le gare con le bighe, sopravvissero a lungo. L'Europa occidentale, invece, dopo l'annientazione e lo smembramento del dominio romano, vide la nascita del cavaliere armato che offriva protezione ai contadini in cambio di un congruo compenso – ovvero la nascita del sistema feudale basato sugli aristocratici (a cavallo con l'armatura) e gli agricoltori che lavoravano i campi dando loro gran parte dei frutti del loro lavoro.

Note

¹ M. Pallottino, *Etruscologia*, Milano, Hoepli, 1984.

² A. Pontrandolfo, A. Rouveret, *Le tombe dipinte di Paestum*, Modena, 1992.

³ J.P. Thuiller, *Les origines de la gladiature: une mise au point sur l'hypothèse étrusque*, in *Spectacula* 1990; Idem, *Le sport dans la Rome antique*, Paris 1996.

⁴ L. Russi, *op. cit.*, p. 100.

⁵ M. Loprencipe, *I gladiatori dell'antica Roma*.

⁶ Questa espressione, in origine, non aveva connotazioni critiche, ma indicava semplicemente le due funzioni principali – oltre a quella di polizia – attribuite alla magistratura degli edili curuli, ovvero la gestione delle riserve pubbliche di grano e l'organizzazione e la preparazione della maggior parte dei *ludi* pubblici.

⁷ L. Russi, *op. cit.*, p. 101.

⁸ Il termine gladiatore deriva dalla spada corta utilizzata dai Romani: il *gladius*, appunto.

⁹ C. Barton, *The sorrows of the Ancient Romans: The gladiators and the monsters*, Princeton University Press, 1993.

¹⁰ *Le venationes*, che letteralmente significano "battute di caccia", consistevano in combattimenti molto cruenti con belve esotiche di ogni tipo, che, allo scopo di rendere lo spettacolo più avvincente, venivano istigate con bastoni appuntiti e il fuoco.

¹¹ F. Dupont, *Théâtre et Société à Rome*, Paris, Les Belles Lettres, 1985.

¹² M.L. Caldelli, *L'Agon Capitolinus. Storia e protagonisti dall'istituzione domiziana al IV secolo*, Roma, 1992.

¹³ E. Polito, *Competizione e vittoria: guerra, sport e spettacolo nel mondo classico*, 2003.



Stoicismo e ginnastica

Ancora una volta la filosofia tentò di giustificare l'abbandono della educazione fisica. Anche a prescindere dalla funzione e dal ruolo che il neoplatonismo diede al corpo, è certo che la ginnastica incontrò l'ostilità dello stoicismo. L'atteggiamento di Seneca indicava abbastanza bene quale fosse l'opinione degli stoici sulla ginnastica.

Secondo Seneca bisognava seguire la natura: questa norma doveva informare sia la pedagogia sia la morale. Per natura, il corpo era subordinato all'anima. Perciò, era per l'anima che gli uomini dovevano vivere. «Conserviamo con cura le nostre qualità corporee e tutto quanto è connesso alla nostra natura, ma senza aver paura; non sono che cose effimere, dunque cose di un giorno: non rendiamocene schiavi, non lasciamoci prendere da quel che ci è estraneo: a tutte le cose accessorie che piacciono al corpo dobbiamo assegnare lo stesso posto che in un accampamento hanno gli ausiliari e le truppe leggere; che esse siano al nostro servizio e che non ci dominino: solamente così saranno di profitto per l'anima»¹². Questa era la ragione per la quale Seneca indicava¹³ l'assurdità di dedicare tanta cura ai propri muscoli, alla propria complessione¹⁴ e ai propri fianchi. La ginnastica coltivata oltre misura, continuava Seneca, non solamente era ridicola, ma era anche nefasta: lo spirito veniva accaparrato dagli esercizi fisici e sfaldato dalla ipernutrizione. Secondo tale concezione, bisognava accordare al proprio corpo solamente quello che gli era necessario per star bene¹⁵, procurare al proprio spirito un servitore obbediente e dare una ricreazione al proprio spirito¹⁶.

Sembra che per Seneca gli esercizi fisici rispondessero quindi a questo triplice scopo. Benché poco importi gerarchizzarli, Seneca dava una preferenza agli esercizi moderati che procurassero al corpo e all'anima un rilassamento benefico¹⁷ senza però che questo venisse ben distinto dalla distensione procurata, ad esempio, dal gioco¹⁸, dal passeggiare o dal bere¹⁹. Certamente, una tale filosofia non gettava discredito su tutta la ginnastica, ma spiegandone e giustificandone la funzione in base all'umana debolezza, essa la escludeva evidentemente dall'educazione e vi vedeva un semplice passatempo del quale l'educazione "vera" era in un certo senso, l'antitesi e che essa ammetteva unicamente nei termini anzidetti.

In questo modo lo stoicismo rafforzò un atteggiamento esistente fin dal IV secolo a.C. – diverso soltanto perché non aveva implicazioni filosofiche e perché intendeva semplicemente definire un certo tipo di educazione: l'atteggiamento di Isocrate. Non si può disconoscere la notevole differenza esistente fra lo stoicismo, preoccupato in prima linea dei valori morali, e un sistema educativo caratterizzato dall'interesse per il ben parlare²⁰ e per l'eloquenza. Inoltre, non si possono neanche confondere le teorie di un pensatore, il quale aveva elaborato un sistema educativo facendo andare di pari passo l'educazione del corpo e quella dell'anima²¹, con una filosofia che abbiamo appena visto che cosa pensasse della ginnastica – anche se Isocrate non aveva affatto indicato quale posto preciso fosse stato assegnato alla ginnastica nel suo modo di concepire l'educazione. Infine, è stato detto – a nostro parere con ragione – che l'amore per il ben parlare, così palese in Isocrate, tanto da ispirare tutto l'insegnamento che egli voleva fosse impartito ai giovani, finì col venire superato, quando riconobbe l'importanza capitale della ragione²². Allora si può capire come, in seguito all'influenza di Isocrate, la ginnastica avesse perso gradatamente la posizione che aveva raggiunto nei centri dell'insegnamento e fosse stata soppiantata da una *enkyklios paidéia*, a carattere prevalentemente letterario, analoga alla nostra "cultura generale". Ciò che sopravvisse non poteva celare il tramonto di quel modo di considerare la ginnastica che di essa aveva fatto un elemento essenziale dell'educazione.

D'altra parte venne il momento in cui la concezione di una educazione letteraria e lo stoicismo si incontrarono per giustificarsi a vicenda. Secondo Cicerone il linguaggio era ciò che rendeva l'uomo superiore agli animali. Coltivando l'eloquenza si coltivava la propria umanità; guadagnando in eloquenza, l'uomo greco guadagnava in umanità. Cicerone riteneva²³ che con Socrate eloquenza e sapienza si erano dissociate, peraltro a detrimento di entrambe perché l'eloquenza era finita nella retorica mentre la sapienza non aveva più saputo agire positivamente sugli uomini. Bisognava dunque formare oratori che fossero, ad un tempo, eloquenti e filosofi. Cicerone tracciò il piano di una educazione intesa a formare l'oratore erudito. È interessante rilevare che le arti liberali, ritenute da Cicerone atte a formare il *doctus orator*, avrebbero costituito²⁴ il *trivium* e il *quadrivium* del Medioevo, anzi sarebbero «sussistite in tutta la storia della cultura occidentale come caratteristiche della civiltà latina»²⁵. Per quello che ci riguarda, osserveremo soprattutto che la corrente dell'educazione letteraria e quella dell'educazione filosofica qui avevano confluito, ed è in tale incontro che secondo noi si può riscontrare il tratto più essenziale del genio latino²⁶. A quel tempo due motivi si univano per negare alla ginnastica una qualsiasi parte nell'educazione. Il saggio stava a fianco dell'oratore nel respingerla. Entrambi erano d'accordo nel riconoscere nel *logos* il carattere specifico della umanità, sebbene ognuno dei due gli attribuisse una finalità diversa. Il saggio chiedeva ad esso la virtù, l'oratore l'ispirazione per i suoi discorsi ai

cittadini e per la sua partecipazione attiva alla “cosa pubblica”. Nel primo caso, si aveva in vista una sapienza più metafisica, nell’altro più sociale, però sempre tale da escludere l’educazione fisica o, almeno, da non curarsi di essa.

Peraltro, non è che in seguito a tale atteggiamento la ginnastica medica venisse distrutta o che gli spettacoli atletici offerti dai professionisti venissero aboliti. Anzi, si potrebbe quasi dire che accadde il contrario. Il filosofo poteva ammettere una ginnastica alla quale si chiedeva non tanto di glorificare il corpo quanto di rilassare l’anima – e l’oratore divenuto guida o capo dello Stato fin troppo spesso spinse i cittadini verso le terme e gli anfiteatri. A mettere fine a queste distrazioni e a questi giochi fu il cristianesimo. Secondo la nuova credenza, tutti i giochi e tutti gli spettacoli erano vani; sviavano l’uomo dall’essenziale, che era la ricerca della propria salvezza. «Così verso il 384-390 san Gregorio Nazianzeno rivolgendosi al suo nipotino Nicobulo denunciò la vanità di coloro che sciupano tempo e danaro allo stadio, alla palestra o al circo; però questa critica si inserisce in quella degli altri spettacoli, dei combattimenti cruenti del circo e delle commedie indecenti. Questo era già stato l’atteggiamento degli apologisti del II e del III secolo, da Taziano a Tertulliano»²⁷. Quanto alla ginnastica medica, non crediamo che essa avesse ceduto di fronte a motivi morali immediati. Se l’antichità conobbe scuole mediche che l’abbandonarono o che le riconobbero soltanto una parte insignificante (come la scuola d’Alessandria, la quale usò i farmaci molto più degli esercizi fisici), i medici romani affermarono sempre il carattere salutare della ginnastica. Al tempo di Tiberio, Celso, pur essendo poco favorevole all’atletismo, si schierò a favore degli esercizi fisici²⁸; curò la gotta con passeggiate in portantina o in vettura. La medicina pneumatica, che si ispirava alla filosofia stoica²⁹, spiegò la malattia nei termini di una diminuzione del calore del *pneuma* e cercò il modo in cui il mondo esterno, la terra, l’acqua e il sole, ma anche la ginnastica, potessero ridestare e accrescere tale calore. D’altra parte, non ci si deve dimenticare che Galeno, da noi qui considerato un po’ in anticipo ai fini di una esposizione metodica, visse nel II secolo d.C. e che fu lui a dare alla ginnastica medica la formulazione più completa, seguita da Oribasio nel III e nel IV secolo. Non vi è dunque alcuna ragione di pensare che quella ginnastica fosse stata abbandonata in seguito a considerazioni di tipo medico. Se essa venne indubbiamente messa da parte, questo fu dovuto a ragioni intrinseche: per applicarla occorrevano particolari strutture e molto tempo libero, e questo si accordava poco con le condizioni della Roma della fine dell’era antica. Può anche darsi che essa avesse risentito dell’associazione che, giocoforza, si era stabilita fra questa e gli spettacoli del circo. In ogni caso, dal punto di vista teorico la ginnastica medica non fu attaccata, e quando a partire dal XV secolo essa riapparirà, presenterà proprio la forma datale da Galeno.

Note

¹ Nello specifico, diremmo oggi meglio: di una “pedagogia dello sport” (N.d.C.).

² In seguito alla resa ai macedoni di Antipatro (N.d.C.).

³ L’*efebia* consisteva nell’educazione e nell’addestramento militare degli efebi – i giovani che tra i diciotto e i venti anni, conclusi gli studi al ginnasio, venivano chiamati per svolgere una sorta di servizio militare, consistente nel controllo e nella difesa del territorio della *polis* – che conobbe il suo massimo sviluppo nel V secolo a.C. (N.d.C.).

⁴ H. MARROU, *L’éducation dans l’antiquité*, p. 152.

⁵ *Ibid.*, p. 504, nota 1.

⁶ Sulla ginnastica a Roma cfr. H. MARROU, *op. cit.*, indicazioni bibliografiche a p. 538 nota 13; cfr. anche JÜTHNER, *Körperkultur im Altertum*, pp. 50-56.

⁷ H. MARROU, *op. cit.*, p. 324.

⁸ Per particolari sui bagni cfr. JÜTHNER, *op. cit.*, pp. 53 sgg. Si può scorrere con profitto il vecchio trattato di DU CHOUL, *Discours des bains et antiques exercices grecques et romaines*, 1555, nonché il *De arte gymnastica* di MERCURIALE.

⁹ GINOUVÈS, *op. cit.*, 228.

¹⁰ *Ibid.*, p. 229.

¹¹ H. MARROU, *op. cit.*, p. 325.

¹² *De vita beata*, VIII. Citiamo dalla traduzione fr. di Bréhier-Bourgey (in BRÉHIER e SCHUHL, *Les stoïciens*, Ed. de la Pléiade 1962, p. 730).

¹³ *Epist.*, XV, 2-3.

¹⁴ Per complessione si intende la costituzione fisica del corpo umano considerato nel suo insieme (*N.d.C.*).

¹⁵ *Ibid.*, VIII, 8.

¹⁶ *De tranquillitate animi*, XVII, 5.

¹⁷ *Epist.*, XV.

¹⁸ *De tranquillitate animi*, XVIII, 6.

¹⁹ *Ibid.*, XVII, 8.

²⁰ L'oratoria (*N.d.C.*).

²¹ H. MARROU, *op. cit.*, p. 126.

²² Cfr. *Ibid.*, p. 132: «L'ideale culturale di Isocrate e l'educazione che egli difende [...] conducono, tuttavia, e si trascendono, in un magnifico ideale di valore universale: perché, come sappiamo, questo linguaggio, *lógos*, è il Verbo, il quale dell'uomo fa un Uomo, del Greco fa un civilizzato».

²³ *De Oratore*, 111, 142, 3.

²⁴ Con qualche modificazione apportata da Quintiliano, il quale, in effetti, cercò di formare il *vir bonus dicendi peritus* – cfr. GILSON, *Philosophie au Moyen Age*, 2^a ed., 1944, p. 176.

²⁵ *Ibid.*, p. 175.

²⁶ P. BOYANCÈ, *L'éducation antique* (in "Le Monde" del 27 agosto 1948): «H. I. MARROU ha mostrato nel miglior modo che Roma riprese semplicemente gli schemi, le istituzioni e la pedagogia della scuola ellenistica. Li riprese, ma anche li fece trionfare immettendovi una vita nuova. I maggiori scrittori ellenistici non sono Callimaco o Apollonio da Rodi ma si chiamano Cicerone, Virgilio, Tacito. Del pari, per quel che riguarda l'educazione coloro che la ripensarono con la maggior profondità non furono i grammatici o i retori di Pergamo o di Alessandria: fu Cicerone, fu Quintiliano. Il suo contributo, specificamente romano, consistette soprattutto nella serietà con la quale hanno confrontato con la loro esperienza da uomini di Stato o da docenti le teorie astratte dei Greci. Assai più di Isocrate, Cicerone subì il fascino di Platone e, dei due, fu lui a tentare quel compromesso che la sapienza degli antichi non seppe realizzare ma di cui, cosa essenziale, sentì profondamente il bisogno».

²⁷ H. MARROU, *op. cit.*, p. 186.

²⁸ «È opportuno che costui [...] pratici la navigazione, la caccia, che di tempo in tempo si riposi ma che più spesso compia esercizi. In effetti l'inazione smussa il corpo, mentre il lavoro lo fortifica; l'una trasforma in vecchiezza la maturità, l'altro prolunga l'adolescenza [...]. Peraltro, tanto cibi e esercizi di questo genere sono necessari, altrettanto quelli abituali presso gli atleti sono inutili»: passo di CELSO citato da JÜTHNER *Philostratos*, p. 51.

²⁹ E il cui fondatore, Ateneo d'Attalia (in Cilicia) visse sotto il regno di Claudio o di Nerone.

Ginnastica e giochi dall'avvento del Cristianesimo alla fine del Medioevo

Cristianesimo ed esercizi fisici

Secondo un'opinione assai diffusa, non solo la ginnastica (intendendo con questo termine l'insieme degli esercizi fisici ben definiti e codificati praticati nell'antichità, con i fini che essi si ponevano) sarebbe stata soppressa dal cristianesimo, ma sarebbe apparsa anche l'incompatibilità fondamentale fra una religione che, come appunto quella cristiana, assegnava al corpo una posizione inferiore, lo disprezzava e lo trascurava, e l'attenzione accordata al corpo da chi praticasse un qualsiasi genere di esercizi fisici.

Fra gli antichi, la ginnastica nelle sue finalità e nelle sue varie forme era stata però ben lontana dal rifarsi ad una dottrina precisa; inoltre, ancora prima della fine del paganesimo, l'educazione si era occupata prevalentemente dell'anima. Non si ha del tutto torto nell'affermare che il cristianesimo pose fine ai combattimenti e ai giochi perché essi glorificavano il corpo e spesso davano lo spettacolo di corpi nudi. Ma li aveva anche, e soprattutto, condannati a causa dell'oltraggio che subiva la persona umana: si poteva permettere che l'uomo, creato a somiglianza di Dio, venisse sfigurato, mutilato o ucciso dai colpi di un altro uomo o sbranato da animali selvaggi? Secondo noi si è in errore quando si parla dell'atteggiamento del Medioevo cristiano rispetto agli esercizi fisici senza fare le appropriate distinzioni. La verità è più complessa.

Non v'è dubbio che i giochi dello stadio e gli spettacoli dei circhi scomparvero per sempre. È altrettanto vero che il Medioevo non conobbe una vera ginnastica educativa. Inoltre si può riconoscere, con Durkheim¹, che la scuola cristiana ebbe un carattere nuovo: non fu più il luogo dove il ragazzo andava per istruirsi in una determinata disciplina, nella grammatica o nella retorica. Essa, invece, lo prendeva "in carico" tutto intero, era un ambiente fuori dal quale il ragazzo e il giovane non dovevano cercare nient'altro. La scuola pretendeva di soddisfare tutte le sue esigenze, sia materiali che spirituali. Questo non impediva, comunque, che il fine assegnato dalla Chiesa al proprio insegnamento fosse quello già proposto da un Quintiliano o da un Cicerone. Come aveva rilevato Gilson², in fondo, il *De doctrina christiana* di Sant'Agostino non mirava forse a formare un *vir christianus dicendi peritus*? A proposito dell'insegnamento impartito dalle scuole della Gallia nel IV secolo si è potuto dire che «nelle sue grandi linee esso riproduceva il piano degli studi tracciato da Quintiliano per l'istruzione oratoria»³. Questo insegnamento classico, nel V secolo d.C., sarebbe caduto a poco a poco in disuso, per poi sparire nel VI secolo. Quando, dopo un lungo periodo di ignoranza al quale molti cristiani si adattarono facilmente, malgrado le idee sostenute dagli stessi Padri

della Chiesa⁴, esso sarebbe riapparso giungendo dall'Irlanda, la tradizione romana dell'*eloquentia* fu ripresa. Poco importa che in seguito, nel XIII secolo, questo insegnamento letterario fosse soffocato da un insegnamento scolastico riguardante quasi esclusivamente la logica, la grammatica e la teologia⁵. Resta da constatare che all'alba del cristianesimo l'eliminazione della ginnastica dalle scuole era già un fatto compiuto e che a tale riguardo la nuova credenza non portò a nulla di veramente nuovo.

Si dirà allora che l'insegnamento puramente intellettuale e letterario nel paganesimo, data l'importanza da esso attribuita notoriamente al corpo, aveva un carattere contingente, mentre era essenziale nel cristianesimo, che disprezzava il corpo? Ma in tal caso bisogna vedere se non ci si sbagli nell'attribuire al cristianesimo un tale disprezzo del corpo, dovuto ad una dottrina che affermava un distacco o un'antinomia fra anima e corpo e per la quale gli effetti della caduta avrebbero riguardato esclusivamente il corpo. Di fatto, secondo il cristianesimo l'intera natura umana – e non il solo corpo – subirebbe tali conseguenze, benché i teologi non si siano mai accordati circa la misura in cui tale natura fosse tarata dal peccato originale⁶. Ma soprattutto, non si potrebbe attribuire al cristianesimo considerato nel suo insieme la condanna del corpo se non generalizzando oltre misura. Certamente, molti cristiani disprezzarono il corpo; però, non si deve confondere l'attitudine o l'indirizzo di tutto il cristianesimo con le concezioni dei "Padri del deserto", di Tertulliano, di S. Bernardo, di Pascal o di certi mistici. Infatti, S. Agostino, ad esempio, al disprezzo, secondo lui platonico, del corpo ostentato da Porfirio contrapponeva l'idea della bontà del corpo: quei filosofi che pretendevano che l'anima, se voleva essere felice, dovesse fuggire il corpo non solo erano in errore ma, egli diceva, addirittura deliravano⁷. Di questa idea di S. Agostino si è potuto dire⁸ che essa «rifletteva il vero spirito cristiano, ben diverso dal tetro ascetismo al quale hanno soggiaciuto certi autori medievali»; essa avrebbe costituito «un'asse morale del pensiero cristiano».

Del resto, nel cristianesimo non si ritrovava nulla che potesse indurre semplicemente ad isolare l'anima dal corpo, per propiziarne lo sviluppo esclusivo⁹. Gesù Cristo era venuto a salvare l'uomo tutto intero e non soltanto la sua anima: lo stesso corpo, ad esempio, era destinato infatti a resuscitare¹⁰. I filosofi cristiani si scostarono a poco a poco dal platonismo, che ritenevano preoccuparsi troppo di separare l'anima dal corpo, per ispirarsi all'aristotelismo che – quali pur fossero i punti di riferimento che ci si rifacesse a Averroè o a Avicenna – vedeva nell'anima la "forma" del corpo, inseparabile da esso. Se anima e corpo costituivano una unità sostanziale, il corpo non poteva venire considerato come qualcosa di estraneo all'anima e, in generale, all'essere umano. Ovviamente, questo non significa che noi vogliamo affermare che il Medioevo avesse decantato le lodi del corpo e cercato ogni occasione per glorificarlo. Sarebbe infatti esagerato ritenere (come sembra abbiano fatto alcuni commentatori) che secondo il pensiero medievale il corpo fosse ritenuto uguale all'anima. Ancor meno questa era l'opinione di una sorta di "senso comune" medievale che esisteva al di fuori delle varie scuole. La visione più diffusa sembrerebbe essere stata la seguente: il corpo non aveva lo stesso valore dell'anima ma le era necessario. Era considerato come un "fratello minore" affidato alle cure dell'anima.

In ogni modo, nulla portava a proscrivere gli esercizi fisici – ossia una ginnastica che avesse per fine la salute del corpo senza per questo indurre a trascurare la cura dell'anima; nessun divieto poté essere riscontrato né nel pensiero più elevato del Medioevo né negli atteggiamenti comuni derivanti da un adattamento più o meno ortodosso del cristianesimo alla vita di ogni giorno.

I giochi del Medioevo

In effetti, malgrado tutto quello che si è potuto dire, è errato pensare che il Medioevo non avesse conosciuto esercizi fisici: di certo, gli spettacoli atletici e la ginnastica educativa quasi scomparvero, ma, lo ripetiamo, questa ginnastica educativa era già stata per lo più ignorata o respinta dal tardo paganesimo e l'atletismo professionale si era degradato tanto da far discreditarlo – agli occhi di chi non era in grado di distinguere – anche gli esercizi fisici presi nel loro insieme.

Verosimilmente, d'altro canto, il Medioevo conobbe la ginnastica medica; il motivo per supporlo è rappresentato dal fatto che si sa per certo che il Medioevo riprese il retaggio galenico. Ma questa ginnastica medica non conobbe comunque molta diffusione ed impulso, poiché il Medioevo conosceva i grandi medici greci non in base ai loro testi originali, ma attraverso compendi nei quali le idee delle varie scuole erano state mescolate senza preoccuparsi né delle specifiche particolarità né delle loro divergenze; ancora più spesso, li conosceva grazie a compilazioni fatte dagli Arabi senza troppa attenzione né discernimento. Le uniche fonti dalle quali attingono i medici del Medioevo per interi secoli furono i libri di Prisciano, di Celio Aureliano e di Cassio Felice. Bisogna aggiungere che due di questi autori, Prisciano e Celio Aureliano, fingevano addirittura di ignorare Galeno. Si potrebbe dunque pensare che nel Medioevo la ginnastica medica di Galeno, pur senza essere stata messa al bando e senza scomparire, non avesse avuto una grande importanza, almeno prima che Avicenna facesse conoscere all'Occidente buona parte del galenismo autentico, ossia più o meno fino alla fine del XV secolo.

È certo, però, che nel Medioevo i giochi godettero di un incredibile favore. Questo basterebbe a legittimare una revisione delle idee preconcepite concernenti un uomo medievale che avrebbe trascurato sistematicamente il corpo. Sugli esercizi corporei che si svolgevano nel Medioevo è stata redatta una descrizione particolareggiata assai interessante¹² alla quale vogliamo rimandare, in quanto il nostro compito in questo volume non è tanto quello di fornire dettagli sugli esercizi fisici praticati nel corso dei secoli, quanto piuttosto quello di studiare l'evoluzione del concetto di educazione fisica. Tuttavia, sarà opportuno menzionare alcuni tra i giochi più importanti, perché aiuterà a farci un'idea degli esercizi corporei di quell'epoca.

Un certo numero dei giochi e degli sport in questione era riservato alla nobiltà, per cui lo sport medievale, sotto vari riguardi, presentò un carattere aristocratico. Tale fu il caso del torneo, «il grande sport del Medioevo»¹³. «Fin dall'epoca dei Carolingi e, se si vuol risalire più lontano, fin dagli stessi tempi gallici vennero dati, a scopo di divertimento, tornei primitivi che erano una specie di battaglie campali senza nessun odio dall'una e dall'altra parte. Se le origini di questo gioco sono incerte, non vi sono dubbi per quel che riguarda i suoi sviluppi e la sua volgarizzazione. Inizialmente, esso si diffuse in Francia e furono i Francesi ad insegnare ad altri popoli questo rude gioco»¹⁴. Si trattava di un gioco rude, perché nella sua forma originaria il torneo era una vera guerra. Gli spettacoli non erano circoscritti, per cui potevano ritrovarsi a parteciparvi molti combattenti; gli inseguimenti si svolgevano attraverso campi e villaggi. Durante il torneo, venivano catturati cavalli e fatti dei prigionieri. La sera seguente la battaglia si procedeva ad una grande «regolazione dei conti»: dietro pagamento, i vinti rientravano in possesso dei loro cavalli e dei loro pegni, o riacquistavano la libertà. Fu solo alla fine del XIII secolo che i tornei si trasformarono in quei giochi raffinati che noi conosciamo, ancora brutali ma completamente codificati, giochi dei quali il re René avrebbe dovuto stabilire magistralmente le

norme¹⁵. La giostra e il *pas d'arme* erano simili al torneo. In origine, nella giostra un cavaliere armato di lancia si precipitava sull'avversario a gran galoppo e lo colpiva con tutte le forze per disarcionarlo e, se possibile, per far cadere cavaliere e cavallo. A causa del suo carattere meno brutale (perché essa si sarebbe mitigata, sarebbe diventata più cortese e meno pericolosa), la giostra sopravvisse al torneo. Il *pas d'arme* occupava un posto intermedio fra la giostra e il torneo; come il torneo, imitava una operazione guerriera, la difesa o l'attacco ad un passaggio, ad un ponte, all'accesso ad un castello, alla porta di una città. Gli uni tenevano la posizione respingendo l'attacco di "quelli di fuori"¹⁶. A questi giochi, riservati alla nobiltà, andava aggiunta la caccia. Essa era una prerogativa quasi esclusiva dei re e dei nobili proprietari terrieri; il bracconaggio era severamente punito (con i lavori forzati e perfino con la morte, in caso di recidiva).

Questi giochi, dunque, erano propri della nobiltà. Ma ne esistettero altri, forse meno brillanti ma indubbiamente più diffusi, che il popolo condivideva con l'aristocrazia: questi furono la quintana¹⁷, la lotta (che re e signori non disdegnarono di praticare), il salto in lungo e in alto, il lancio della pietra o del giavellotto (v. *Tav.* IV).

Nella Francia medievale troviamo anche alcuni giochi caratteristici. Ad esempio, possiamo menzionare il gioco della pallacorda, che era assai antico¹⁸. Esso si diffuse a tal punto che prima Carlo V e poi il prevosto di Parigi (il 22 gennaio 1387)¹⁹ dovettero emanare delle ordinanze per impedire che venisse praticato a "detrimento del lavoro" e con "dissipazione dei propri beni". Si giocava alla pallacorda dappertutto: nelle vie della città, sulle piazze dei villaggi e perfino nei cortili del Louvre. A poco a poco questo gioco venne disciplinato; furono costruite arene, spesso coperte, e furono fissate varie regole. Stessa fortuna della pallacorda ebbero la *soule* – anch'esso antico gioco francese²⁰ che sopravvisse alla Rivoluzione –, vari giochi di lancio di una palla per mezzo di un bastone ricurvo (nel quale si può vedere l'antecedente della racchetta e della mazza)²¹, il gioco del maglio – che dopo il XVI secolo invase tutta la Francia²² –, il biliardo – che inizialmente si giocava per terra, in modo simile al *croquet*²³; soltanto in seguito si diffuse il biliardo montato.

Questi giochi diffusisi nella Francia antica ci sembra possano interessare la storia dell'educazione fisica sotto più di un punto di vista. Innanzitutto, essi attestano in modo incontestabile che i Francesi nel Medioevo erano dediti ai giochi e che essi non dimostravano, nei confronti delle "distrazioni" concernenti il corpo, quel disprezzo che si è soliti attribuire loro. È perfino possibile che a queste distrazioni sacrificassero molte altre occupazioni. «I partecipanti ai tornei e alle giostre, i cacciatori e, insieme a loro, la gran massa dei Francesi di allora vivevano più in piedi che seduti, più all'aria libera che sotto un tetto. I nostri antenati restavano nelle case molto meno di noi perché, in genere, in esse non avevano nulla da fare»²⁴. Un tale comportamento si verificò in modo così palese che Eustachio Des Champs – la cui opera poetica ci ha fornito molte informazioni utili sui costumi francesi nell'epoca della guerra dei Cento Anni – poté deplorare il fatto che lo spirito venisse troppo spesso sacrificato al corpo²⁵. Gli stessi religiosi partecipavano al gioco della palla e della pallacorda in così gran numero e con tale ardore che nel 1485 il Concilio di Sens dovette proibire loro di praticare tale gioco, specialmente se eseguito «in camicia e in pubblico»²⁶.

Ancora, oltre alla Francia, gli esercizi fisici fiorirono anche in molti altri paesi. Molti autori tedeschi hanno voluto in ogni occasione mettere in rilievo l'esistenza di tali attività fisiche nel loro paese²⁷; anzi, hanno addirittura azzardato che in un Medioevo «dedito completamente alla contemplazione e professante un assurdo disprezzo per il cor-

po» soltanto la Germania fece eccezione, ma in questo, certamente, hanno esagerato²⁸. Comunque, è pur vero che, malgrado il cristianesimo, il Medioevo tedesco non si staccò mai interamente dalle tradizioni dei Germani di cui avevano scritto Cesare e Tacito²⁹: nelle loro epopee e saghe³⁰ avevano infatti descritto il piacere dei Germani per il combattimento, la sottomissione ad un capo, l'abitudine a temprare il corpo per renderlo capace di ogni sforzo fisico. I nobili tedeschi, nel Medioevo, conservarono i costumi dei loro antenati sia pure adattandoli più o meno alle necessità del loro tempo; malgrado le proibizioni di una Chiesa che, peraltro, spesso si mostrava abbastanza tollerante³¹, essi partecipavano ai tornei (probabilmente dal tempo di Enrico I)³².

La borghesia, pur cercando di imitare il più possibile i costumi della nobiltà, condivide altresì con i contadini il gusto per distrazioni e feste nelle quali gli esercizi fisici avevano un posto rilevante³³. Già nel 1794, Vieth doveva riconoscere il sussistere delle competizioni fisiche durante il Medioevo tedesco e ne sottolineava l'importanza.

Gli Inglesi, inoltre, si interessarono ai giochi non meno dei Francesi e dei Tedeschi³⁴. Così, sotto Enrico II (1154-1189), i giovani londinesi praticavano il salto, la lotta, il lancio di pietre pesanti, il gioco della palla e molti altri giochi che potevano svolgersi nei campi all'aperto nei dintorni della città. E quando, nel 1531, sir Thomas Elyot pubblicò *The Boke named the Governour* – ove veniva affermata la necessità, per ogni giovane *gentleman*, di praticare esercizi fisici –, gli esercizi diffusi in Inghilterra erano talmente tanti che ci sarebbe stato solo l'imbarazzo della scelta.

Come mai questi esercizi fisici, a prescindere da certe particolarità nazionali, erano più o meno gli stessi dovunque? Alcuni, come i tornei e i *pas d'arme*, fanno pensare ad una preparazione alla guerra: almeno in origine, non si differenziavano troppo da attività propriamente guerriere. In seguito, essi perdettero gradualmente il loro carattere bellicoso e passarono su un altro piano: divennero simulacri, imitazioni, sopravvivenze edulcorate. Altri esercizi esprimevano comportamenti umani costanti nelle forme competitive proprie della vita in società: così il salto, il lancio, i giochi con la palla. Malgrado la loro rassomiglianza ai giochi greci, essi certamente non derivarono da essi. Infine, ad altri giochi ancora, caratteristici di specifici paesi, si deve riconoscere un carattere folkloristico. La loro origine è ignota, come, del resto, si può dire anche di vari giochi che nella nostra epoca sono apparsi, si sono sviluppati e sono spariti, dopo un breve periodo di voga (ad esempio, la canasta, l'hand ball, ecc.). Nei termini che preciseremo, i giochi folkloristici del Medioevo stanno all'origine di alcuni nostri sport: sembra accertato, ad esempio, che il tennis derivi dal gioco della pallacorda; il football dalla soule e che l'antico gioco con la palla e il bastone sia l'antecedente di una grande varietà di sport attuali, il croquet, l'hockey, il golf e il cricket.

~ * ~ SCHEDA 1 ~ * ~

Lo spirito sportivo nell'Italia e nel resto dell'Europa medievale di Gabriella Aleandri

Dopo secoli di pregiudizi nei confronti del Medioevo – tacciato di essere un'età barbara, oscurantista e superstiziosa a causa della rigidità imposta dal predominio assoluto della fede sull'uomo e sulla ragione –, iniziati con l'Umanesimo

e perpetrati dagli Illuministi, oggi si è giunti a considerare il periodo dell' "età di mezzo" come fondamentale per la nascita e per l'identità dell'Europa moderna: «Basti dire che il termine stesso *Europeenses*¹ (Europei) nacque nell'VIII secolo, in pieno alto Medioevo, per definire le truppe franche che alla guida di Carlo Martello sconfissero gli Arabi nella celebre battaglia di Poitiers (732): un chiaro segno di un'identità che andava nascendo e configurandosi in contrapposizione ad un'altra, considerata aliena e apportatrice di un mondo e di valori opposti.

Ancora, molti studiosi citano Carlo Magno (vissuto a cavallo tra l'VIII e il XIX secolo) quando devono indicare il padre dell'Europa moderna: egli infatti fu il primo che, dopo la caduta dell'Impero romano, cercò di riunificare in una realtà politicamente e culturalmente omogenea una compagine territoriale che andava dai Pirenei al mondo slavo, dal Baltico al Mediterraneo, dando ad essa una forte e profonda connotazione cristiana. Con lui nacque e fu istituzionalizzato anche il sistema politico-economico noto con il nome di "Feudalesimo" [...].

Vassallaggio, beneficio e immunità: tre termini chiave che sembrano dunque poter spiegare senza ombra di dubbio secoli interi della nostra storia [...] ma che come lo stesso autore² rammenta citando gli storici Marc Bloch e Joseph Calmette – che preferivano infatti parlare, più che di "Feudalesimo" *tout court*, di "società feudale" – lasciano intravedere un sistema più aperto e meno monolitico di quanto spesso si creda»³.

Ed è proprio nel Medioevo che assistiamo alla rinascita dello spirito sportivo.

Attraverso le invasioni barbariche dei Goti, dei Longobardi e dei Franchi nel V secolo d.C. – abili nel maneggiare lo scudo e una lunga spada, che utilizzavano anche per derimere contese, questioni e per invocare il "Giudizio di Dio" –, in Italia ben presto si diffuse il duello come espressione, appunto, del "Giudizio di Dio": si trattava di un combattimento in campo chiuso cui si poteva ricorrere se ci si voleva opporre ad una testimonianza ritenuta ingiusta durante un processo. «Dovevano combattere in duello le persone stesse delle quali si trattava la causa; per gli ecclesiastici, i vecchi, i fanciulli e le donne venivano ammessi campioni che con le armi ne tenessero le veci.

Prima di entrare nel campo, i combattenti venivano esaminati con diligenza da un giudice, onde essere certi non portassero addosso erbe o altri argomenti di malie (è il primo anti-doping). Venivano quindi a combattimento armati di spada e di scudo, col capo ed i piedi scoperti; chi usciva vincitore era dal giudice assolto, il vinto condannato. Se uno dei due contendenti mancava nell'ora del combattimento, dopo che fosse stato chiamato ad alta voce per tre volte, il suo avversario entrava nel campo e dava colpi all'aria, veduto quell'iniquo cimento il giudice condannava in contumacia»⁴. Al duello giudiziario potevano ricorrere individui provenienti indistintamente da tutti i ceti sociali. Pertanto, si assistette ad un enorme sviluppo delle tecniche di combattimento, soprattutto di quelle a cavallo, da parte dei cavalieri.

Quando, con il passare del tempo, la pratica questo tipo di giudizio tramontò, l'utilizzo delle armi passò completamente nelle mani dei cavalieri Feudatari, i quali continuarono, tuttavia, ad utilizzare il duello e la propria spada come mezzo per risolvere ogni problema. Ben presto, il duello assunse il significato simbolico di espressione del coraggio e del potere e poteva essere manifestato nelle competizioni come i tornei (che a mano a mano persero i tratti più violenti e

cruenti) e le giostre organizzati dai ricchi feudatari, che ebbero enorme sviluppo in tutto il Medioevo. La diffusione della spada da stoccata, da usare a due mani, diede luogo alla nascita della scherma, connessa all'utilizzo di complesse tecniche di offesa e di guardie; contemporaneamente, vennero introdotte nuove armi, come la balestra, il pugnale a rondelle, l'azza e il martello d'arme, che riuscivano a trapassare le armature.

Intorno all'anno Mille, sotto Carlo Magno, si sviluppò una nuova forma di civiltà che coniugò il vecchio e il nuovo e contribuì a dare grande impulso alla diffusione del Cristianesimo, che poté così uscire definitivamente allo scoperto. In questo periodo videro i natali i romanzi cavallereschi, del ciclo carolingio e del ciclo bretone, e si diffusero le saghe dei popoli nordici che proponevano immagini di storia coniugata allo sport: tornei, giostre e duelli, come già accennato, rappresentavano momenti di espressione dell'agonismo sportivo; anzi, possiamo quasi aggiungere che in tal modo, specialmente grazie alla cavalleria, poté essere mantenuta viva e tramandata l'idea di olimpismo greco.

Sebbene la cavalleria medievale rimase appannaggio soltanto dei ceti più elevati e non fu accessibile a tutti, essa prevedeva un'educazione prevalentemente sportiva⁵, ma non trascurò gli studi letterari, scientifici e tecnici alla stessa stregua dell'adolescente greco che nel ginnasio si preparava ai giochi atletici e alle future attività politiche della *polis*.

Con il loro diffondersi, in ogni occasione di feste civili e religiose in primavera ed estate, tornei⁶ (tra squadre armate), giostre⁷ (combattimenti tra singoli cavalieri) e duelli o *tenzoni* (tra due cavalieri) divennero una vera e propria moda e raggiunsero livelli di spettacolarità tali da richiamare dai dintorni locali folle entusiaste di spettatori di ogni estrazione sociale, che oltretutto potevano vedere realizzati, in quelle competizioni, gli ideali dell'amore cortese (il cavaliere dava prova di tutta la propria abilità, prodezza e destrezza allo scopo di ricevere il premio – in genere un cavallo o un pegno – dalle mani di una principessa o di una dama cui dedicava la vittoria).

Nel Medioevo, vennero praticati molto anche la caccia, il gioco degli scacchi, i giochi di società e gli sport con la palla, che furono a fondamento di molti sport che sopravvivono tutt'oggi: mentre in Francia, come sappiamo, enorme diffusione – perfino il Re fece costruire nella reggia una stanza apposita – ebbe il gioco della pallacorda e la *soule*, e in Inghilterra, di martedì grasso, si svolgevano dei giochi con la palla in cui prevaleva la forza e la potenza fisica, a Firenze, invece, cominciarono a fiorire i tornei di calcio, detti appunto di "calcio fiorentino".

Inoltre, vennero praticati, anche se con minor risonanza, la lotta, il salto in lungo e in alto e il lancio della pietra, sport che tuttora viene praticato nella Spagna meridionale.

Bisogna, comunque, considerare che durante tutto il Medioevo l'educazione fisica e sportiva, per quanto riguarda sia la nobiltà che la nascente borghesia o i ceti ancora più bassi, ebbe un carattere prettamente privatistico e una dimensione locale.

«Un altro tratto caratteristico dei giochi agonistici pre-moderni è dato dalla identità sociale dei protagonisti. La varietà delle gare corrispondeva alla stratificazione sociale. Gareggiando gli individui restavano incapsulati nella loro posizione sociale. Il cavallo apparteneva ai potenti – tranne dove era diffusissimo,

come nell'Islam –, mentre i poveri diavoli potevano sfogarsi nel lancio di oggetti pesanti. Lo stesso si deve dire del tiro con l'arco, o del duello, l'uno e l'altro roba da signori. Il popolo poteva scatenarsi nelle feste paesane. Dunque alla localizzazione geografica si aggiungeva l'esclusività sociale»⁸.

La famiglia, soprattutto, svolgeva le funzioni di piccola comunità, dove ciascuno aveva il proprio ruolo e il proprio compito e ciò contribuiva a fare di tale istituzione sociale una fonte di stabilità e un luogo di riferimento.

Note

¹ Corsivo mio.

² Si riferisce allo storico belga F.-L. Ganshof e alla sua opera, che qui citiamo nella recente traduzione italiana di U. Gherner, *Che cos'è il feudalesimo*, Torino, Einaudi, 2003¹.

³ E. Percivaldi, *Lo specchio del Medioevo 1*, <<http://www.medioevoitaliano.org/percivaldi.specchio.1.pdf>> (Rassegna storica online, 1, 2000).

⁴ M. Parise, *Trattato teorico-pratico della scherma di spada e sciabola. Preceduto da un cenno storico sulla scherma e sul duello*, Roma, Voghera, 1889.

⁵ Ricordiamo, infatti, che cinque delle sette perfezioni cavalleresche erano rappresentate da sport: equitazione, nuoto, pugilato, tiro e caccia.

⁶ Inizialmente i tornei erano chiamati *bastiludia*, ovvero "giochi con la lancia", si tenevano nelle campagne, senza limitazioni di spazio, ed avevano lo scopo di addestrare al nuovo modo di combattere, con la lancia, che si stava diffondendo nell'XI secolo, cercando di fare il maggior numero di prigionieri per intascare le cospicue somme previste in cambio della loro liberazione. Progressivamente, però, vennero codificate sempre più regole e le aree divennero sempre più delimitate, giungendo ad essi degli spazi nelle città: proprio in tale occasione, assunsero il nome di torneo, dal verbo torneare che significa "girare in tondo".

⁷ Il termine giostra deriva da *juxta*, "vicino", che a sua volta deriva dal verbo *juxtare* che significa "avvicinarsi" e indica il combattimento l'un contro l'altro: consisteva in competizioni ludiche che rievocavano e simulavano le gesta in battaglia. Esistevano due tipi di giostra: uno vedeva sfidarsi due cavalieri; l'altro consisteva o nella giostra all'anello, che prevedeva che un cavaliere a cavallo del suo destriero cercasse di infilare con la lancia un anello sospeso a mezz'aria, o nella giostra della quintana, che aveva lo scopo di far esercitare i cavalieri alle prime armi cercando di colpire un tronco o un palo conficcato nel terreno, o infine, nella giostra del saracino, nata nel periodo delle crociate e delle invasioni dei Saraceni, nella quale il cavaliere doveva colpire un fantoccio, sorretto da un perno, che raffigurava un soldato musulmano cercando di centrarlo alla testa altrimenti la sagoma avrebbe cominciato a girare colpendo il cavaliere stesso. Inoltre, praticate dai ceti intermedi, c'erano le giostre con animali domestici, in cui si doveva cercare di colpirla il più possibile. Infine, il palio era una corsa di cavalli barbari che si svolgeva per le vie delle città che riservava come premio al primo arrivato una pregiata stoffa di seta.

⁸ F. Ravaglioli, *Filosofia dello sport*, Roma, Armando, 1990, pp. 49-50.



Forse si potrebbe pensare che mettere in evidenza l'importanza che le attività fisiche ebbero nel Medioevo e la loro piena compatibilità con le credenze religiose faccia correre il rischio di "arricchire" lo stesso Medioevo e di "impoverire" il Rinascimento: che cosa vi sarebbe stato da aggiungere agli esercizi corporei se essi

erano generalmente accettati e diffusi in quell'epoca e presentavano perfino alcuni caratteri originali e nuovi, distinti dalle forme ad essi date nell'antichità? Invece, per la ginnastica, doveva restare ancora molto da fare.

Innanzitutto, se la medicina medievale non aveva rotto ogni relazione con Galeno, se si può dunque presumere che essa non ignorasse l'importanza che per Galeno aveva la ginnastica né alcuni caratteri che egli le aveva riconosciuto, malgrado le nostre non complete conoscenze per quanto riguardava la medicina medievale, si possono affermare due concetti. In primo luogo, questa medicina probabilmente era ricorsa ben poco agli esercizi fisici e verosimilmente il loro impiego igienico e terapeutico si ridusse a quasi nulla. Inoltre, la medicina galenica era conosciuta in modo assai impreciso e incompleto, in quanto essa, come abbiamo detto sopra, era pervenuta al Medioevo in forme "travestite" e adattate. Restava da scoprire il "vero volto" del galenismo.

Per la medicina le cose andarono come per le "belle lettere" e la filosofia. Le opere greche e romane non sarebbero riemerse e non sarebbero state tradotte che nel XV e nel XVI secolo. Per tornare alle fonti della medicina – per tornare a Galeno – sarebbe stata necessaria quell'insoddisfazione più o meno esplosiva che avrebbe dovuto manifestarsi ovunque, nei riguardi delle incomprensioni e dell'ignoranza nel campo della medicina, solo più tardi.

Pertanto, nelle teorie dei medici la ginnastica sarebbe riapparsa solamente quando si ebbe una conoscenza autentica di Galeno.

D'altra parte, per quanto nel Medioevo i giochi e gli esercizi fisici fossero assai diffusi, è importante notare che quelli non avevano niente a che fare con l'educazione e con la scuola. Al contrario, i collegi dell'università non lasciavano alcuno spazio alle ricreazioni: per lo studente di Tolosa³⁵ e per quello di Auch nessuna ricreazione avrebbe interrotto, dalle quattro del mattino sino all'ora di andare a dormire, il corso degli studi, che era veramente senza pause. Così come agli studenti non veniva accordato nessun "intervallo", ugualmente non era previsto che loro potessero dedicarsi ad esercizi fisici.

Certamente il re, la nobiltà e anche il popolo giocavano; ma i giochi avevano la veste soprattutto delle distrazioni o della preparazione al mestiere delle armi; fra essi e l'educazione vi era una sorta di distacco. L'educazione medievale fu in grande misura libesca. Anche quando essa ammise certe distrazioni, si trattò soltanto di quelle suscettibili ad incorporarsi in essa. Malgrado quello che spesso si è affermato – a torto –, lo spirito religioso non era ostile alle ricreazioni e all'addestramento del corpo, a patto però di non vedere in essi altro che svaghi e giochi; così i rappresentanti dello spirito religioso li escludevano per gli studenti, la cui "vocazione", secondo loro, doveva essere di lavorare e di istruirsi, non di giocare.

Rivendicare per lo studente il semplice diritto di giocare e, a maggior ragione, quello di venire istruito in materia di esercizi fisici, significava dunque insorgere contro una teoria dell'educazione consustanziale³⁶ al Medioevo – diremmo quasi contro una concezione alquanto precisa dell'educazione. Una modificazione nella direzione appena detta, in apparenza ovvia, del sistema dell'educazione e dello statuto della scuola richiese una vera rivoluzione delle idee in materia.

Nel campo medico, la fine del XV secolo e il XVI secolo avrebbero assistito ad un ritorno al galenismo e alla messa in discussione della medicina fino ad allora predominante; sul piano pedagogico, si procedette alla revisione del concetto complessivo di educazione. Sia l'uno che l'altro rivolgimento avrebbero avuto importanti conseguenze per quello che riguarda la ginnastica.

ARTIS GYMNAS TICAE
APVD ANTIQVOS
CELEBERRIMAE,
NOSTRIS TEMPORIBVS IGNORATAE,
LIBRI SEX.

In quibus exercitationum omniũ vetustarum, genera, loca,
modi, facultates & quicquid denique ad corporis
humani exercitationes pertinet,
diligenter explicatur.

*Opus non modo medicis, verum etiam omnibus antiquarum rerum
cognoscendarum, & valetudinis conseruanda
studiosis admodum vtile.*

Palestræ descriptio ex Vitruuio sub litera B.

*Auctore Hieronymo Mercuriali Foroliuensi
Medico, & Philosopho.*



Venetijs, Apud Iuntas.
M D L X I X.

Tav. V) Frontespizio della prima edizione del *De Arte Gymnastica* di Girolamo Mercuriale, stampata a Venezia nel 1569.



Tav. VI) Salto acrobatico, da *Trois dialogues de l'exercice de sauter et voltiger en l'air* di Arcangelo tuccaro, Parigi 1599.

Note

¹ *L'évolution pédagogique en France*, 1938, 1, 36 (n.e., DURKHEIM É., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Quadrige, 1990 [N.d.C.]).

² *La philosophie au Moyen Âge*, 1943, p. 177.

³ M. ROGER *L'enseignement des lettres classiques d'Ausone à Alcuin*, 1905, p. 7.

⁴ *Ibid.*, pp. 131-139.

⁵ Cfr. GILSON, *La philosophie au Moyen Âge*, p. 400: «Il *Metalogicon* di Giovanni di Salisbury comincia con una rivendicazione dei diritti dell'eloquenza, rivendicazione che ove fosse stata accettata avrebbe assicurato il trionfo dell'ideale ciceroniano nelle scuole del XIII secolo». Infatti, ecco qual è la conclusione di Giovanni di Salisbury: «Come l'eloquenza non solo non è guidata dalla riflessione ma è anche cieca se la ragione non l'illumina, così una saggezza che non progredisca grazie all'aiuto del discorso non soltanto è debole ma, in un certo senso, è mutila» (n.e., GILSON E., *La philosophie au Moyen Âge*, Paris, Payot, 1999 [N.d.C.]). Non diversa era stata anche la tesi del *De nuptiis Mercurii et Philologiae* di Marciano CAPELLA.

⁶ H. de LUBAC, *Le Surnaturel; études historiques*, 1946. Si può parlare di una specie di scaglionamento delle opinioni. Secondo gli uni, la natura umana è radicalmente pervertita. Altri pensano che la natura buona, quella di prima del peccato originale, si sia conservata malgrado la dannazione che è stata la conseguenza del peccato.

⁷ S. AGOSTINO, *Sermo* 242, VII, 7, *Patr. lat.*, t. XXXVIII, col. 1137, citato da JOLIVET, *Essai sur les rapports de la pensée grecque et de la pensée chrétienne*, 1955, p. 116, nota, e da GILSON, *L'esprit de la philosophie Médiévale*, 2ª ed., 1948, pp. 130-131, nota (n.e., GILSON E., *L'esprit de la philosophie Médiévale*, Paris, Vrin, 1969 [N.d.C.]).

⁸ GILSON, *op. cit.*, p. 131, nota.

⁹ Cfr. *ibid.*, p. 175: «San Bonaventura, San Tommaso, Duns Scoto e direi quasi perfino San Francesco d'Assisi furono uomini che amarono la materia, che rispettarono il corpo, che ne celebrarono l'alta dignità e che non vollero mai separarne il destino da quello dell'anima».

¹⁰ San PAOLO, *I Corinzi*, XV 52-53: «La tromba suonerà e i morti risusciteranno incorruttibili e saranno trasformati. Occorre infatti che questo corpo corruttibile rivesta l'incorruttibilità e che questo corpo mortale rivesta l'immortalità».

¹¹ CHEVALIER, *Histoire de la pensée*, II, 264 nota 1: «P. Vallery-Radot ("Figaro Littéraire" del 15 maggio 1954) vede in Avicenna il tratto di unione tra Ippocrate, Galeno e l'Occidente. Egli parla delle sue "diagnosi folgoranti" e gli fa l'onore di attribuirgli la teoria che la medicina è lo studio dell'uomo in quanto individuo, ossia delle particolari malattie più che non della malattia in astratto. Queste vedute di Avicenna costituirono la base dell'insegnamento impartito a Montpellier fino al XVII secolo».

¹² J.J. JUSSERAND, *Les sports et les jeux d'exercice dans l'ancienne France*, 1901.

¹³ *Ibid.*, p. 42.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 49-50.

¹⁵ *Traité de la forme et devis d'un Tournoi au XV^e siècle*, pubblicato nel tomo II delle *Oeuvres du roi René*, ed. Quatrefages, 1845.

¹⁶ J.J. JUSSERAND, *op. cit.*, p. 132. Cfr. questi dettagli: «Il *pas d'arme* presentava il vantaggio di poter venire variato all'infinito: con la scelta del luogo da difendere, delle armi, delle condizioni del combattimento e infine con l'imitazione di qualche scontro famoso della storia o dei romanzi. Così si dava a questi esercizi un carattere drammatico e romanzesco che ne accresceva l'interesse. Nelle feste del Medioevo ricorre di continuo la riproduzione dell'uno o dell'altro *pas d'arme* famoso, come ad esempio del "passo di Saladino" nel quale si rievocavano le gesta semileggendarie di questo sultano e di Riccardo Cuor di Leone» (*ibid.*, p. 133).

¹⁷ *Ibid.*, p. 160: «Il cavaliere correva a spron battuto, puntava su un ceppo e si esercitava a spezzare la lancia colpendo questo obiettivo, proprio nel mezzo, e a gettare il troncone dell'arma

restando saldo in arcione. Se la lancia non si spezzava o se il troncone non veniva prontamente lasciato, l'urto provocava un arresto brusco che disarcionava il giostratore mentre il cavallo, trasportato dallo slancio, continuava da solo la corsa». La quintana passò fra i contadini, con un tratto comico. Il signore la esigeva dai suoi vassalli nel giorno del loro matrimonio.

¹⁸ *Ibid.*, p. 240: «I testi più antichi riferentisi al gioco della pallacorda, della pelota, o *bonde*, indicano che tali giochi già da tempo erano popolari. Dai registri dei tagliatori del 1292 conservati dalla città di Parigi risulta che in essa esistevano tredici fabbricanti di palle per la pallacorda, il che suppone un commercio considerevole di questi oggetti». Per contro, in quel periodo la città aveva soltanto otto librerie.

¹⁹ In questa ordinanza viene rilevato che «molti artigiani ed altra gente del popolo lasciano il lavoro e le famiglie durante i giorni di lavoro per andare a giocare alla pallacorda, alla palla e a vari altri giochi sciupando tempo e beni». Essa ingiunge loro di darsi a questi giochi solamente di domenica, proibisce il gioco nei giorni di lavoro minacciando come castigo la prigione e una ammenda da fissare a discrezione, un quarto della quale sarebbe andata ai denunciatori (*ibid.*, p. 241).

²⁰ «Nella *soule* veniva usata una palla o un pallone, ora di legno e ora di cuoio a seconda delle regioni, nel secondo caso riempito di fieno o di musco, oppure gonfiato. Si cacciava il pallone a colpi di pugno o a pedate, talvolta coi colpi di un bastone ricurvo... Le due squadre rivali avevano ognuna da difendere o da attaccare un campo o un termine, e con ogni mezzo, a colpi di piede o di pugno, correndo rapidamente e così via, si doveva cercar di far entrare il pallone nel campo o di fargli raggiungere il termine opposto» (*ibid.*, pp. 266-267).

²¹ J.J. JUSSERAND, *op. cit.*, pp. 285-291.

²² *Ibid.*, pp. 305-306.

²³ In origine, la parola “bigliardo” designava lo strumento, un bastone, con il quale si spingevano le biglie o le palle.

²⁴ J.J. JUSSERAND, *op. cit.*, p. 232.

²⁵ *Ibid.*, pp. 179-180.

²⁶ Sembra che la pallacorda continuasse a godere di grande favore presso gli ecclesiastici: «A Auxerre, ogni nuovo canonico era tenuto a fare il dono di un pallone ai suoi confratelli; la partita offriva il singolare spettacolo di esercizi pii mescolati a esercizi sportivi. Il gioco cominciava con la recitazione del canto in prosa *Victimae Pascalis laudes* e finiva con una ronda ballata insieme da tutti i canonici» (*ibid.*, p. 270).

²⁷ Cfr. per es. SAURBIER, *Geschichte des Leibesübungen*, 2^a ed., 1957, pp. 58-71. [Cfr. anche Kl. C. WILDT, *Leibesübungen im deutschen Mittelalter*, Frankfurt am Main, 1957].

²⁸ Cfr. per es. Carl EULER, *Geschichte des Turnunterrichts*, 1891.

²⁹ SAURBIER, *op. cit.*, pp. 40-44.

³⁰ *Ibid.*, pp. 45-48.

³¹ *Ibid.*, pp. 58-60.

³² Leopold EWER, *Geschichte der Gymnastik*, in PUSCHMANN, NEUBURGER e PAGEL, *Handbuch der Geschichte der Medizin*, 3 voll., 1902-1905, a. III, p. 344.

³³ SAURBIER, *op. cit.*, pp. 60-62.

³⁴ STRUTT, *Sports and pastimes of the people of England*, 1801. Cfr. le succinte indicazioni date da LEONARD, *A guide to the history of physical education*, 2^a ed. riveduta da Affleck, 1947, p. 200.

³⁵ Cfr. il programma della giornata di uno scolaro di Tolosa (nel 1545) tracciato da Henri de MESME, in E. FOURNIER, *Variétés historiques*, t. X, pp. 154-155, citato da F. de DAINVILLE, *Naissance de l'humanisme moderne*, 1940, p. 319.

³⁶ Cfr. C. PORTEAU, *Montaigne et le vie pédagogique de son temps*, 1935, pp. 46-47.

³⁷ Il termine consustanziale deriva dal latino *consustantialis* (comp. di *cum* “con” e *substantia* “sostanza”) a sua volta traduzione dal greco *homooúsios*, che letteralmente significa “della stessa sostanza”, ovvero della stessa natura (*N.d.C.*).

LIBRO TERZO

LA GINNASTICA
DAL RINASCIMENTO AL XVIII SECOLO

PARTE PRIMA

LA GINNASTICA MEDICA

Restaurazione del galenismo

Il *De arte gymnastica* di G. Mercuriale

Il XVI secolo aveva scoperto sia la medicina greca sia la letteratura greca. Scoprire la medicina greca significava tornare a Ippocrate e, soprattutto, a Galeno: questo, a sua volta, voleva dire prendere conoscenza della ginnastica medica degli antichi nella sua forma più elaborata e sistematica.

La storia di questa rinascita dell'ippocratismo e del galenismo è stata già scritta¹ e ci fornisce alcuni dati sicuri. I Greci, scacciati dall'impero d'Oriente, vennero considerati in Occidente come dei maestri e si fecero i promotori di un ritorno alle fonti. Il vicentino Nicola Leonicensis e Thomas Linacer (di Cambridge) furono i primi a prendere contatto con gli Arabi. Il secondo fornì perfino i fondi necessari per mantenere, a Oxford e a Cambridge, un professore incaricato di spiegare agli studenti le teorie di Ippocrate e di Galeno. Per i medici di quell'epoca, essere umanisti era il solo modo di essere veramente dei medici. Essi ristabilirono il senso di testi spesso incerti. Tradussero Ippocrate, Galeno, Orisasio e altri medici greci, quali Paolo d'Egina e Alessandro da Tralles e non condividevano i giudizi favorevoli diffusi in quell'epoca nei confronti degli Arabi e di Avicenna, nei quali vedevano invece dei semplici seguaci dotati di poca comprensione.

In un certo numero di trattati l'approfondimento del galenismo riguardò specialmente la ginnastica. Gazi compilò essenzialmente un florilegio² di Ippocrate, di Galeno ed anche dei medici arabi, dei filosofi e dei poeti. Egli ebbe il merito di dedicare undici capitoli (su trecento) di questa antologia agli esercizi corporei considerati come un mezzo per conservare la salute. Symphorien Champier lo imitò³. Leonard Fuchs, che peraltro era un eminente galenista⁴, riservò all'arte degli esercizi fisici una parte delle sue *Institutiones medicinae*⁵: in quest'opera non si trovava nulla di originale che non fosse già contenuto nel *De sanitate tuenda*, tuttavia era diversa soltanto la disposizione delle materie. Sembrava inevitabile, allora, che – a parte gli apoftegmi⁶ e i trattati di medicina nei quali le considerazioni riguardanti propriamente la ginnastica avevano un posto alquanto limitato rispetto alle altre materie – agli esercizi fisici dovesse venire dedicato un intero libro. Questo libro fu il *De arte gymnastica* di Mercuriale, del 1569⁷, che segnò indubbiamente una data memorabile nella storia della ginnastica medica (v. Tav. V).

«Un tempo all'arte della ginnastica veniva attribuito un alto valore; oggi essa è un'arte oscura e quasi distrutta. Mi propongo di rimetterla in luce. Bisognerà scusarmi: pochissimi autori, per non dire nessuno, hanno potuto guidarmi in questa impresa»⁸. In

effetti, questo era lo scopo del libro di Mercuriale: restituire alla ginnastica il suo lustro, corredarla di tutte le giustificazioni mediche, precisare le condizioni nelle quali andava esercitata. Questo progetto implicava inevitabilmente un ritorno a Galeno, ma anche qualcosa di più. La ginnastica galenica era di ordine puramente medico. Ora, Mercuriale distingueva accuratamente la ginnastica militare e la ginnastica atletica dalla ginnastica medica pur ammettendo che quest'ultima potesse trarre profitto dagli esercizi propri alle altre due; l'importante era che essi venissero eseguiti con intenzioni diverse, ossia in vista della salute, e non del piacere popolare o della guerra⁹. Nella sua opera Mercuriale presentava accuratamente, pur nelle sue grandi linee, la ginnastica dell'antichità, tanto che il suo libro potrebbe venire considerato sia come la ricostruzione di uno storico sia come un trattato di medicina.

Dei sei libri del *De arte gymnastica*, i primi tre avevano un carattere soprattutto storico. Trattavano dei ginnasi e delle forme della ginnastica¹⁰, dei principali aspetti della ginnastica antica (l'agonistica, l'orchestrica e la sferistica)¹¹ e di alcuni esercizi speciali¹². I libri quarto, quinto e sesto intendevano avere un carattere maggiormente medico: dopo alcune considerazioni generali sugli esercizi fisici¹³, Mercuriale indicava i vantaggi e gli inconvenienti delle attività da lui di volta in volta descritte¹⁴. Nella stesura dell'opera, il piano generale perdeva però sul piano della chiarezza: le preoccupazioni del medico interferivano con quelle dello storico. L'autore non era in grado di essere uno storico senza essere al contempo un medico né, viceversa, un medico senza essere allo stesso tempo uno storico, per cui al lettore può venire da chiedersi in che modo descrizioni così precise e ricerche così erudite potessero rivelarsi utili a chi volesse praticare la ginnastica al fine di conservare la salute.

Ovviamente, non viene messa in discussione l'erudizione, la ricchezza e la varietà delle conoscenze di Mercuriale, sebbene egli non fosse stato però il primo a trattare dei ginnasi, dei bagni e degli esercizi atletici dell'antichità. Egli stesso, ad esempio, citava, elogiandolo¹⁵, il libro di Baccio¹⁶ e, con meno elogi, quello di Guglielmo Du Choul¹⁷ – il quale tuttavia, a nostro parere, era davvero interessante e ben documentato. Mercuriale, inoltre, accennava anche ad altri predecessori: a G. Budè¹⁸ e a Caelius Rodingius¹⁹.

Oltre a Mercuriale, anche numerosi altri autori, quasi suoi contemporanei, studiarono ora l'uno ora l'altro aspetto della ginnastica antica: Laurent Joubert, che fu uno dei primi critici di Galeno²⁰ – e la sua influenza sul pensiero di Montaigne secondo noi fu maggiore di quanto vollero ritenere alcuni critici²¹ – scrisse anch'egli sui ginnasi e sugli esercizi fisici di Atene²² e sui bagni²³; l'*Agonisticon* di Pietro Du Faur de Saint-Jorri, uscito nel 1592, ebbe una grande diffusione tanto che De Jaucourt, autore della voce "ginnastica" dell'*Encyclopédie*, gli aveva riservato un posto di tutto rispetto nella sua bibliografia; altri autori hanno scritto opere su forme particolari della ginnastica antica, come i giochi²⁴ e il salto²⁵ (v. *Tav.* VI).

Ad ogni modo, non riteniamo sia opportuno, in questo contesto, entrare nei dettagli per quello che riguarda tali opere dedicate ad uno studio più o meno generale della ginnastica degli antichi scritte poco prima o poco dopo rispetto all'opera di Mercuriale²⁶. Da profani, noi ci limiteremo a confessare che nessun altro libro, senza eccettuare i più moderni, ci ha dato l'impressione di aver approfondito meglio del *De arte gymnastica* tutto ciò che concerneva la pratica atletica e medica della ginnastica degli antichi. Ma in questo capitolo ci interesseremo più del medico che dello storico.

Mercuriale, certamente, non disse esplicitamente di essere un discepolo di Galeno.

Egli citava tutti coloro che nell'antichità sia pagana che cristiana avevano scritto sulla ginnastica: filosofi (Platone, Aristotele), medici (Ippocrate, Galeno, Oribasio, Ezio, Antillo, Celso), padri della Chiesa (Clemente d'Alessandria) e eretici (Avicenna). Egli dava l'impressione di accettare ogni opinione – se ad esprimerla era stato qualche personaggio autorevole²⁷ –, senza analizzarla o vagliarla in maniera approfondita e critica. Specializzato nel *Corpus Hippocraticum*²⁸, in alcune occasioni, tuttavia, non esitava a esporre anche tesi in contrasto con le concezioni di Galeno²⁹. Ciò nonostante Mercuriale era incontestabilmente un discepolo di Galeno, da lui considerato «esperto più di ogni altro nell'arte della ginnastica»³⁰. In lui si ritrovavano molte tesi autentiche di Galeno, e questo non era un fatto privo d'importanza in un'epoca dove predominava un galenismo mutilo³¹.

A noi sembra che quei *De sanitate tuenda* – a cui abbiamo accennato³² e che in varie forme e sotto vari nomi fiorirono nel XVI secolo –, anche quando pretendevano di rifarsi a Galeno prescindevano spesso dal naturalismo di questo medico. La ragione era, forse, che tale naturalismo appariva strettamente legato al paganesimo; ma può anche darsi che i medici, in quanto interessati alla terapeutica più che alla metafisica, avessero trascurato la teoria galenica della natura malgrado il suo essere parte essenziale della dottrina del medico di Pergamo. Invece questa teoria veniva riaffermata dovunque in Mercuriale e, anche a prescindere dal problema allettante – ma difficile – delle influenze, non si può non rilevare l'affinità delle sue idee con il naturalismo della scuola di Padova e, ancor più, con la filosofia di Telesio la quale, preoccupata di mantenersi nel dominio dell'immanenza, si era astenuta dal fare oggetto delle sue considerazioni tutto ciò che andasse al di là della natura individuale³³. Per Mercuriale anima e corpo, pur essendo distinti, erano comunque uniti; data la molteplice varietà delle sue citazioni, non appare ben chiaro se egli propendesse per la teoria di Platone oppure per quella di Aristotele³⁴. Non c'era alcun riferimento al cristianesimo e non venivano prese nemmeno le “precauzioni d'uso” per evitare l'accusa di irreligiosità³⁵. In realtà Mercuriale ragionava *come se* il cristianesimo non fosse mai esistito; egli lo ignorava. La sua era una filosofia da medico, di un medico, inoltre, che stava attento a non andare al di là di quello che, secondo lui, insegnava l'esperienza. Questa esperienza, di carattere puramente medico, sembrava attestare il finalismo della natura.

Per Mercuriale, la natura rassomigliava a una saggia governatrice³⁶. Gli istinti, specialmente l'istinto di correre, erano stati dati agli animali «per la conservazione della loro vita»³⁷; anche nell'uomo, la corsa era un “dono della natura” che ugualmente aveva come fine la sua conservazione: la natura aveva dato all'uomo i piedi «a che potesse camminare e, camminando, compiere tutte le azioni per le quali era nato»³⁸. Essa manifestava il suo finalismo con forme sorprendenti di preveggenza³⁹. Nei confronti del caso speciale dell'uomo, aveva dimostrato la sua predilezione creando per lui tutti gli animali⁴⁰. Una tale natura può venire chiamata «la madre delle cose e la loro migliore padrona»⁴¹. Verrebbe da chiedersi se, stando così le cose, per Mercuriale la natura fosse sempre una realtà distinta da Dio⁴².

Ma non è molto importante ai nostri fini chiarire questo punto. Più interessante e più ricco di conseguenze era il fatto che in Mercuriale la natura galenica perdesse il suo sfondo metafisico. Le sue relazioni con Dio non erano esplicite e, per quanto sappiamo, anche se a Mercuriale era capitato di parlare dell'anima umana nel *De arte gymnastica*, non si trattava però di un'anima che, come in Galeno, era strettamente connessa alla natura. Con Mercuriale ci si avviava verso una specie di interpretazione positivista

del galenismo, libera da preoccupazioni speculative. È ad una tale concezione della natura che si sarebbe riferita la maggior parte di coloro che pretenderanno di costruire una “ginnastica naturale”; come da loro stessa ammissione, costoro avevano letto Mercuriale⁴³.

Mercuriale non aveva ritenuto opportuno esporre sistematicamente la sua fisiologia. Nell'essenziale, egli si rifaceva alla dottrina seguita ai suoi tempi, ovvero quella di Galeno. Il corpo era composto di umori, di spiriti (animali) e di parti solide⁴⁴. «La salute consiste in una giusta proporzione di tutti gli umori»⁴⁵. La cozione, che corrispondeva alla digestione, trasformava i cibi in carne lasciando però residui inutili che dovevano venire espulsi «attraverso vie e canali diversi»⁴⁶, soprattutto mediante la traspirazione e la defecazione. Si ispirava «quando l'aria era attirata nel profondo del petto onde temperare il calore del cuore e produrre gli spiriti»; si espirava «quando i fumi prodotti dal cuore venivano espulsi attraverso la cavità del petto». La vecchiaia derivava dal fatto che, in seguito ad un difetto di calore, con l'età si accumulava nel corpo una quantità di scorie⁴⁷; come secondo l'insegnamento di Galeno, Mercuriale vedeva in essa una malattia. Quanto alle malattie in generale, esse si potevano distinguere in tre categorie: la prima comprendeva quelle che erano la conseguenza di un disordine, ed era nei loro riguardi che gli esercizi fisici si dimostravano particolarmente efficaci. «Tutto il corpo – o una delle sue parti – diviene caldo o freddo; o s'inumidisce o si dissecca; o diviene freddo e, insieme, secco; o diviene freddo e, insieme, umido; o, infine, diviene caldo e secco»⁴⁸. Gli altri generi di malattia derivavano da una malformazione, ovvero dal non collegamento di certi organi.

Stando così le cose, era evidente che per la conservazione della salute e per la guarigione delle malattie si dovesse ricorrere a tutti i procedimenti atti a rafforzare o a indebolire una o più qualità fondamentali: il caldo, il freddo, la secchezza, l'umidità.

In questo quadro, la teoria specifica della ginnastica nella sua essenza non poteva che rifarsi a Galeno. La ginnastica medica rientrava nell'igiene, ossia in quella delle due parti della medicina che aveva per oggetto il mantenimento della salute⁴⁹. Essa non era esistita da sempre. In origine si conoscevano soltanto esercizi atletici eseguiti in occasione di feste religiose e altri esercizi considerati come preparazione alla guerra. La medicina e la ginnastica medica erano apparse con il moltiplicarsi delle malattie, dovute al lusso e all'ozio⁵⁰. Lo scopo della ginnastica, sul quale Mercuriale tornava continuamente nel suo libro⁵¹, era duplice: conservare la salute se già la si possedeva, ovvero raggiungere un buono stato generale del corpo e renderlo duraturo⁵². Queste impostazioni, e altre ancora su cui non ci soffermeremo per non ripeterci, erano galeniche. A noi però interessano due divergenze del suo discepolo Mercuriale le quali, a nostro parere, avrebbero esercitato una notevole influenza sull'evoluzione ulteriore della ginnastica.

Innanzitutto, a differenza di Galeno – il quale considerava la ginnastica come una scienza⁵³, e questo era quasi equivalente a fare di essa una *sophia* seguendo l'esempio di Filostrato –, Mercuriale riteneva che fosse inesatto pensare che la ginnastica, per il fatto che fosse ordinata ad un determinato fine, potesse essere una scienza. Erano in molti a commettere questo errore. Egli invece la considerava come un'arte. Noi aggiungerei: essa è un'arte riguardante un modo di agire, una pratica⁵⁴. Nel rifiutarsi di vedere nella ginnastica una scienza, Mercuriale ne metteva in rilievo l'eteronomia. Ad un'arte i fini vengono assegnati da altre discipline; così, in fondo, la ginnastica doveva essere subordinata ad una scienza. Diveniva concepibile, allora, che la ginnastica

un giorno cessasse di essere un'arte puramente medica e che senza perdere, o perdendo, le sue pretese mediche ne avanzasse altre: pretese, ad esempio, di ordine pedagogico.

In secondo luogo, Mercuriale divergeva da Galeno su un punto che soltanto in apparenza era di minore importanza⁵⁵. Galeno aveva creduto che ai tempi di Omero la ginnastica non esistesse, che essa avesse cominciato ad esistere solamente poco prima di Platone. Mercuriale obiettava che già durante la guerra di Troia i soldati si dedicavano ad esercizi ginnici: scendevano sulla sabbia (arena) dalle loro navi, e proprio questo fatto – diceva Mercuriale – poteva aver dato luogo all'espressione “scendere nell'arena”; si esercitavano al combattimento gareggiando fra loro nel lancio del disco, nella lotta, nel tiro con l'arco e nella corsa, tanto da presentarsi come i veri iniziatori dell'arte agonistica e ginnastica⁵⁶. Non solo: la ginnastica, secondo Mercuriale, doveva essere esistita perfino prima di Omero, perché «per l'uomo essa era cosa naturale»; così poteva essere stata praticata senza avere questo nome e senza che ne fossero state formulate le regole. Era dunque la natura ad incitare l'uomo a fare della ginnastica. «Il suo principio vero e più essenziale, questa ginnastica l'ha ricevuto dalla natura»⁵⁷. Fin dalla nascita gli animali – e anche i bambini – si muovevano. Gli esseri che avessero rinunciato ad ogni genere di movimento non sarebbero vissuti a lungo⁵⁸. Del resto, la spiegazione dell'origine così remota della ginnastica, intesa in un senso generale, l'aveva fornita lo stesso Galeno dicendo che gli uomini erano nati con una duplice disposizione, per la musica e per la ginnastica, perché queste attività potevano favorire enormemente l'unione del corpo con l'anima.

Sembrirebbe che Mercuriale avesse soltanto corretto lievemente le ipotesi di Galeno circa la genesi della ginnastica. In realtà, egli aveva fatto di più. Aveva, infatti, affermato l'origine naturale della ginnastica, aveva dunque conosciuto l'esistenza di una ginnastica anteriore a quella codificata. Quali erano le relazioni di questa ginnastica con la ginnastica medica? Non c'era dubbio che per Mercuriale l'una non si confondesse con l'altra; dalla sua opera risultava che per lui la ginnastica medica fosse una ginnastica sapiente alla quale erano noti gli effetti dei vari esercizi sul corpo e sugli umori del corpo. La natura aveva immesso nell'uomo l'impulso a muoversi. Come medico, Mercuriale non giungeva a dire che esistesse una ginnastica naturale; affermava, tuttavia, che la ginnastica si legava ad «una inclinazione conforme alla natura»⁵⁹. Anche altri, dopo di lui, avrebbero avuto questa reticenza e questi scrupoli: molto prima di Rousseau, essi avrebbero riflettuto proprio sull'esistenza di una ginnastica naturale, che non solo avrebbero distinto dalla ginnastica medica ma che, dal momento che non furono troppo amici dei medici, avrebbero preferito a quest'ultima appunto per via del suo carattere naturale. Ad esempio, Montaigne fu di questo avviso. Altri autori, come l'abate Fleury, avrebbero affermato altresì che i precetti della salute e gli esercizi da raccomandare ai ragazzi in fondo non differissero da quelli ai quali conduceva la natura⁶⁰. Era dunque plausibile che a Mercuriale si potesse ricondurre il degradarsi del naturalismo galenico in un naturalismo che, senza contrapporsi ad esso, gli avrebbe fatto prendere una direzione nuova – o assai antica, se si considera che l'ippocratismo non l'avrebbe di certo esclusa.

Comunque, Mercuriale definiva i vantaggi e la pratica della ginnastica basandosi su Galeno. Come Galeno e Avicenna avevano affermato, gli esercizi fisici erano preferibili ai medicinali. Entrambi avevano uno scopo comune, cioè l'eliminazione dal corpo dei residui, ma i medicinali presentavano alcuni inconvenienti. Invece la ginnastica,

se ben praticata, non solo assolveva a questa funzione eliminatrice, ma poteva dare anche altri risultati supplementari: accresceva il calore naturale e l'attrito delle varie parti del corpo, da essa provocato, rendeva più compatta la carne e riduceva la sensibilità al dolore⁶¹. Contribuendo a favorire la cozione, l'accrescimento del calore era d'aiuto alla digestione, la quale era anche aiutata dal sonno in cui cadevano coloro che avevano praticato energici esercizi⁶². Inoltre, non c'era da temere che l'accrescimento del calore potesse essere pregiudizievole per l'umidità naturale e risultare nocivo alla salute. Al contrario, il calore vivificava l'umidità: come diceva Galeno, le carni di coloro che si dedicavano agli esercizi fisici assomigliavano a "formaggi ben rassodati"; negli altri, la materia era ancora "molle".

I benefici attribuiti agli esercizi non dovevano però far credere che dovessero essere praticati da tutti. In effetti, secondo le concezioni di Galeno, ben poco modificate da Mercuriale⁶³, gli esercizi facevano perdere il fiato e il loro primo effetto era l'aumento del calore. Così essi non sarebbero stati adatti per chiunque. Un assioma del galenismo concerneva il riguardo che si doveva avere per la natura particolare di ogni individuo. Mercuriale accettava questo assioma⁶⁴, che offriva la possibilità di giustificare le eccezioni di nocività che alcuni esercizi fisici avrebbero potuto determinare. Ad esempio, le persone con una, "complexione calda e secca", potevano risentire del maggior calore generato dagli esercizi soltanto in forma negativa⁶⁵. Bisognava poi considerare alcuni malati: la febbre alta esigeva il riposo; in una certa misura, il riposo era da consigliare anche a chi era molto magro perché il riposo gli avrebbe dato l'umidità di cui aveva bisogno⁶⁶. Spettava al medico stabilire per quali temperamenti, per quali generi di malattia e in quali forme erano utili gli esercizi. Mercuriale faceva molte distinzioni⁶⁷ e le sue direttive mediche erano assai minuziose, ma non ci sembra opportuno entrare troppo nei dettagli⁶⁸ visto il diverso scopo del presente volume.

Tuttavia, possiamo riassumere brevemente che il medico avrebbe dovuto tenere conto dei moltissimi fattori che intervenivano in questo campo; avrebbero dovuto essere considerati: le idiosincrasie, gli aspetti generali degli esercizi che potevano essere detti preparatori, o "apoterapeutici", o degli esercizi in senso proprio; inoltre, la natura di esercizi a carattere speciale e le forme in cui essi dovevano essere praticati⁶⁹. Se questo, da una parte, induceva Mercuriale a fare delle sottigliezze, dall'altra si doveva però lodare lo scrupolo di una medicina così attenta alla particolarità dei vari casi, tanto che essa avrebbe dovuto servire come esempio utile per la ginnastica odierna e non come qualcosa da ridicolizzare. Con quanta cura questo medico del XVI secolo indicava i vari esercizi preparatori⁷⁰, il luogo in cui avrebbero dovuto essere eseguiti gli esercizi veri e propri⁷¹, il tempo adatto⁷², i segni che avrebbero fatto riconoscere che l'addestramento era durato a sufficienza⁷³! In confronto, le precauzioni che i nostri contemporanei ritengono di dover prendere nei riguardi degli esercizi fisici appaiono sommarie e quasi irrilevanti.

A proposito degli esercizi patrocinati da Mercuriale, si possono fare due osservazioni. Innanzitutto, nell'enumerarli l'autore non volle seguire Galeno, benché allora i medici si rimettessero a lui non meno di quanto i pitagorici seguissero il loro maestro⁷⁴. In effetti, Galeno «procedette ad una suddivisione degli esercizi, più che dell'arte ginnastica», il che voleva dire che un'avversione per la ginnastica atletica lo portò a trascurare le caratteristiche principali e quasi ufficiali della ginnastica e a non accettare il significato ad essa usualmente attribuito. Mercuriale avrebbe seguito, dunque, l'esposto fatto da Platone al principio del libro VIII delle *Leggi*. Mercuriale rilevava, natu-

ralmente, che Platone non era un medico (e questo, per un medico, rappresentava un difetto “redibitorio”⁷⁵) ma imitò Ippocrate, e prese in considerazione anche la ginnastica militare che tuttavia, diversamente dal suo maestro, non rigettò in blocco, ritenendo che le sue forme potessero venire adattate anche al fine perseguito dal medico, ovvero alla salute. Così Mercuriale affermava che la ginnastica propriamente detta comprendeva quegli esercizi autentici (esercizi volontari, che modificavano il respiro) che figuravano nella classificazione platonica della ginnastica. Come sappiamo, si trattava dell’orchestrica (la quale a sua volta si suddivideva in sferistica, o arte del gioco della palla, e in arte della danza)⁷⁶ e della palestra, comprendente l’insieme degli esercizi praticati nel ginnasio. Oltre a questi, ve ne erano altri che soddisfacevano le condizioni richieste per essere chiamati esercizi, ma non rientravano nella ginnastica propriamente detta: ad esempio, il marciare o lo stare in piedi, ed altri ancora che il medico poteva ammettere benché non fossero né veri esercizi (dato che in essi il movimento non era prodotto dal soggetto) né ginnastiche: ad esempio il ridere, l’andare a cavallo, il farsi portare su un carro o la “gestazione”⁷⁷ in lettiga, il dondolarsi in letti sospesi, la navigazione, la pesca e via dicendo, naturalmente senza trascurare i massaggi e le unzioni. Era probabile che il disaccordo tra Mercuriale e Galeno derivasse dal desiderio del primo di rivalorizzare a fini medici tutta la ginnastica che il secondo aveva elaborato. Così egli aveva ritenuto opportuno ampliare il dominio degli esercizi che Galeno aveva ritenuto utilizzabili dal punto di vista della medicina⁷⁸. Attraverso Mercuriale, tutta la ginnastica greca aveva potuto, dunque, essere trasmessa in blocco e senza limitazioni fino ai tempi moderni facendo in modo che avvenisse una saldatura con l’antichità (v. *Tav.* VII).

In secondo luogo, bisognava osservare che, pur avendo scritto un libro che si prefiggeva di far conoscere la ginnastica antica fin nei minimi dettagli e pur preconizzando il ritorno all’antichità, Mercuriale spesso ricordava che fosse vano sperare di poter tornare indietro, in quanto le condizioni di vita erano cambiate: talvolta mancava il tempo libero; non esistevano più ginnasi e pedotribi e nemmeno un’arte delle unzioni; a differenza degli antichi, si facevano due pasti al giorno. Alcuni giochi della sua epoca corrispondevano a quelli dell’antichità, ma se ne conoscevano anche altri molto diversi. Che si doveva fare, dunque? Il ripristino sia degli esercizi antichi sia del genere di vita dell’antichità – se fosse stato realizzabile – avrebbe certamente esaudito i desideri di Mercuriale. Ma non era possibile. Stando così le cose, pertanto, gli esercizi dell’antichità potevano essere soltanto adattati al nostro modo di vita. In primo luogo, la conoscenza della medicina antica avrebbe permesso di dare, a coloro che avevano del tempo libero da dedicare al corpo, utili consigli sulla pratica degli esercizi fisici, modificando eventualmente tale pratica in modo da renderla compatibile con le nostre usanze dell’epoca: così, ad esempio, gli esercizi avrebbero potuto avere luogo la mattina, unica parte della giornata in cui si era a digiuno. Tutto questo comportava anche talune conseguenze per quello che concerneva gli esercizi in se stessi. Naturalmente, gli esercizi antichi riscoperti spontaneamente nella nostra epoca – come il gioco della palla, la lotta e il lancio del disco – avrebbero potuto naturalmente, pur se seguendo regole diverse, essere ancora praticati, ma si sarebbero potuti utilizzare anche i nuovi giochi del tempo, perché «quasi tutti gli effetti attribuiti dagli antichi ai loro esercizi possiamo attribuirli parimenti ai nostri»⁷⁹. Così Mercuriale approvava il gioco della palla e della pallacorda perché era assai diffuso ed aveva effetti benefici⁸⁰. Egli giungeva perfino a non respingere in maniera categorica ed assoluta la danza nelle forme moderne,

benché essa mirasse a procurare soddisfazioni diverse da quelle della danza antica: a condizione però di non cimentarsi in essa dopo i pasti o di notte, come generalmente si usava⁸¹. Così verrebbe da pensare che Mercuriale aveva saputo riconoscere che il compito che si era assunto, cioè quello di far rivivere la ginnastica di altri tempi, implicava anche l'adattamento di essa alla vita presente.

Le numerose edizioni del libro di Mercuriale attestano il suo grande successo. Fu letto dai medici ma anche da quegli educatori che nel XVI, nel XVII e nel XVIII secolo avrebbero incluso la ginnastica nella pedagogia. Guts Muths e Vieth, di solito considerati – a torto o a ragione – come gli iniziatori dell'educazione fisica moderna, citarono il libro con parole di elogio⁸².

Forse oggi ci troviamo in una posizione migliore della loro, almeno dal punto di vista cronologico, per fare delle considerazioni sulla portata di questa vera *Summa* della ginnastica. La sua importanza fu notevole e derivava sia per gli elementi di galenismo autentico che conteneva sia per le divergenze stesse da Galeno. Mercuriale aveva attinto a fonti numerose; purtuttavia, il suo maestro restò sempre Galeno, di cui era riuscito a riunire in un'unica opera l'insieme delle sue concezioni sulla ginnastica medica. Così alla ginnastica non veniva più attribuita, come in precedenza, una semplice funzione accessoria. Essa veniva valorizzata dal punto di vista medico e non più, marginalmente, in qualche capitolo di un trattato, bensì in base all'autorità di figure che nessun altro aveva venerato tanto quanto gli uomini del XVI secolo. Ma forse erano proprio le divergenze o "infedeltà" di Mercuriale rispetto a Galeno a rivelare maggiormente la fecondità della sua opera. Un modo del tutto positivo di considerare la natura per scoprirne il finalismo, unitamente all'idea che la natura predisponesse in via generale gli esseri al movimento e in particolare a tipi ben definiti di movimento, avrebbe permesso alla ginnastica di emanciparsi dalle basi metafisiche e mediche del galenismo e, nel contempo, dagli esercizi fisici specificamente greci. Grazie a Mercuriale avrebbe potuto nascere una ginnastica moderna, i cui rapporti con il galenismo sarebbero stati sia di filiazione e di conformità sia di distacco e di opposizione. Per questo è assai difficile dire in quale momento la ginnastica galenica ebbe fine.

Influenza del *De arte gymnastica*

È certo, in ogni modo, che le opere di medicina del XVI secolo posteriori al *De arte gymnastica* non poterono fare a meno di ispirarsi a Galeno e, quando trattarono della ginnastica, forse anche a Mercuriale. In genere, qui ci riferiamo a quei libri che, pur avendo quasi tutti il titolo *De sanitate tuenda*, andavano oltre i quadri dell'opera di Galeno. Mentre gli argomenti di quest'opera erano l'igiene e la medicina preventiva, molti di quelli erano infatti anche dei veri trattati, spesso voluminosi, di patologia e di terapeutica. Comunque, essi seguivano tutti la linea data da Galeno, che entrassero o meno nei dettagli per quello che concerneva gli esercizi fisici. Così Walther Rivius⁸³ richiedeva che gli esercizi dovessero liberare il corpo dai residui del cibo, causa di molteplici malattie⁸⁴. Eobanus affermava che gli esercizi fisici fossero indispensabili per la salute: senza di essi non si poteva mantenere la salute, così come il fuoco non poteva alimentarsi se mancava l'aria⁸⁵ – e nel 1585 Wittich poteva scrivere⁸⁶ che i medici riconoscessero unanimemente l'indispensabilità, per la salute, degli esercizi. Il *Salubrium sive de sanitate tuenda* (1575) era una vera *Summa* di medicina. In esso un

libro era dedicato agli esercizi⁸⁷, un altro alle terme e ai bagni⁸⁸. Il punto di vista di Galeno non veniva modificato, ancor meno superato: agli esercizi venivano attribuite le stesse funzioni⁸⁹; essi venivano suddivisi allo stesso modo⁹⁰ e venivano date le stesse prescrizioni per la pratica dei vari movimenti. Sembrava che, nel trattare della ginnastica, l'autore non si fosse allontanato affatto da Galeno⁹¹. In lui, forse, abbiamo riscontrato un'unica idea personale⁹²: quella in base alla quale l'uomo dovesse muoversi perché in questo mondo tutto si muoveva, mentre la stasi significava la morte. Quando, nell'istruire i figli, Rantzaus insegnava loro il modo di conservare la salute⁹³, egli seguiva le orme di Galeno. Le sue suddivisioni erano galeniche e si premurava soltanto di aggiungere, alle cause "naturali" e agli agenti "non naturali" – che determinavano lo stato dei corpi – una terza causalità, quella degli astri⁹⁴. La parte attribuita alla ginnastica era notevole perché per lui «l'arte di conservare la salute consisteva essenzialmente nella pratica di esercizi adatti»⁹⁵. Tuttavia, questo autore ignorava Mercuriale. I consigli che forniva erano abbastanza mediocri, però si deve dare merito a Rantzaus di aver incluso negli esercizi atti a conservare la salute, oltre agli esercizi tradizionali, altri esercizi che – egli diceva – «sono in uso nella nostra epoca e nelle nostre regioni»⁹⁶.

Né Mercuriale né Galeno e nemmeno Ippocrate ignoravano che coloro il cui lavoro fosse più cerebrale che fisico conoscessero un genere speciale di stanchezza. Così, per tali persone vennero considerati procedimenti che avrebbero mantenuto in buono stato un cervello "troppo caldo", pur mantenendo fermo il concetto che, in questi stessi casi, la ginnastica non avesse una funzione diversa da quella che aveva per tutti gli altri uomini. Però i medici non avevano dedicato trattati speciali ad un particolare tipo di individuo infermo. Bisognava dunque considerare come molto significativi per valutare l'importanza dei movimenti i tentativi compiuti esaminando le turbe presentate da uomini la cui professione interdiceva quasi del tutto il movimento, ossia gli intellettuali. Prima Horst⁹⁷, poi Gratarolus⁹⁸ e Plempius⁹⁹, nel trattare separatamente gli intellettuali, dimostrarono una certa originalità¹⁰⁰; nel contempo diedero l'avvio a considerazioni che in seguito vennero sviluppate e che si concretizzarono nel libro di Simon-André Tissot¹⁰¹. Ciò nondimeno, i loro scritti deludevano. Horst seguiva la linea galenica¹⁰², la sua originalità stava evidentemente nelle sue intenzioni, nonché nel fatto che egli studiava il modo per agire sul cervello, sul giudizio e sulla memoria esaminando i fattori che propiziavano le operazioni intellettuali. Però la sua trattazione era insufficiente: le affezioni specifiche degli intellettuali venivano trascurate perché, tutto sommato, si limitava ad una igiene o terapeutica generale. Dopo Mercuriale, gli esercizi fisici¹⁰³ diedero luogo semplicemente ad esercizi assai comuni.

A prescindere da certi rilievi accidentali sulla cura che si doveva avere per la testa¹⁰⁴, il libro di Gratarolus non era che uno tra i molti trattati d'igiene dell'epoca, e nemmeno il migliore. Il trattato di Plempius era più serio: quest'ultimo sarebbe stato letto fino nel XIX secolo: aveva il merito di passare in rassegna i mali che colpivano i magistrati e le lamentele che gli intellettuali esprimevano¹⁰⁵ ormai esplicitamente nei riguardi del proprio stato fisico. Ma il medico rispondeva con un compendio di igiene galenica simile a tanti altri. Di certo, egli insisteva in modo particolare sulla necessità che i magistrati – i condannati all'immobilità dalla falsa credenza che la giustizia venisse meglio amministrata da persone sempre sedute – praticassero gli esercizi¹⁰⁶. Tuttavia, Plempius si limitava alle sole considerazioni che poteva avergli ispirato la lettura di vari autori antichi, la maggioranza dei quali non era nemmeno costituita da medici;

Mercuriale non era stato preso in considerazione¹⁰⁷ e gli esercizi che venivano consigliati erano pochi¹⁰⁸. Decisamente, Plempius si era dimenticato degli intellettuali: ne parlava solo incidentalmente, alla fine del suo libro¹⁰⁹, per insegnare a questi uomini «dal cervello umido» i mezzi da usare per non addormentarsi nel tempio, al tribunale o alla scuola – mezzi che, oltretutto, non erano più desunti dalla ginnastica. Quello che si raccomandava era, infatti, di aspirare «ruta¹¹⁰ pestata e imbevuta di aceto forte profumato alla rosa», o di «provocare lo starnuto mettendosi polvere da sparo nelle narici».

Come Galeno e Mercuriale, tutti i medici del XVI secolo incorporarono la ginnastica alla medicina. Forse furono più vicini a Galeno che non a Mercuriale perché, conoscendo o volendo conoscere, in merito alla ginnastica, soltanto gli esercizi considerati e menzionati da Galeno, trascurarono l'aspetto propriamente ellenico e romano di essi, tanto da attribuire loro un'atemporalità che avrebbe favorito il loro mutamento e che avrebbe permesso loro di riassorbire gli esercizi e i giochi del secolo.

Note

¹ Cfr. per es. SPRENGEL, *Histoire de la médecine*, t. III, c. I.

² *Florida Corona*, 1491.

³ *Rosa gallica*, 1518. Il titolo preciso e completo (che permette di giudicare l'originalità dell'autore) è: *Rosa gallica aggregatoris lugdunensis domini Symphoriani Champerii, omnibus sanitatem affectantibus utilis et necessaria quae in se continet praecepta, auctoritates atque sententias memoratu dignas ex Hippocratis, Galeni, Erasistrati, Asclepiadis, Dioscoridis, Rasis, Haliabatis, Isaac, Avicennae multorumque aliorum clarorum virorum libris in unum collectas, quae ad medicam artem rectamque vivendi formam plurimum conducunt*.

⁴ SPRENGEL, *op. cit.*, l. III, p. 11.

⁵ *Institutionum medicinae ad Hippocratis, Galeni aliorumque veterum scripta recte intelligenda mire utiles libri quinque*, L. II, sez. III. L'opera è del 1566.

⁶ Gli apoftegmi sono delle brevi sentenze o proverbi arguti (*N.d.C.*).

⁷ Questo libro, uscito nel 1569, ebbe molte edizioni. Le nostre citazioni si riferiscono all'edizione del 1672, pubblicata ad Amsterdam. [Cfr. trad. it. di I. GALANTE, *Arte Ginnastica*, Roma, 1960; cfr. M. DI DONATO, *Girolamo Mercuriale medico ed umanista dello sport del secolo XVI*, in «Hermes», Napoli, 1964, v. bibliografia; idem, *L'utilizzazione degli esercizi fisici nella Città del Sole di Tommaso Campanella*, in «Chirone», Trapani, 1966; G. NOVARA, *Girolamo Mercuriale ed il suo trattato sull'arte ginnastica*, Trapani, 1966; M. BARTOLI, *La problematica degli esercizi fisici nel De Arte Gymnastica*, in «Hermes», Napoli, 1966].

⁸ *De arte gymnastica*, p. 214.

⁹ *Ibid.*, p. 12.

¹⁰ *Ibid.*, l. I.

¹¹ *Ibid.*, l. II.

¹² *Ibid.*, l. III.

¹³ *Ibid.*, l. IV.

¹⁴ *Ibid.*, l. V e VI.

¹⁵ «*Andreas Baccius Elpidanus, multae lectionis atque doctrinae vir post primam horum commentationum editionem universam de Balneis materiam absolute tractavit*», p. 43.

¹⁶ *Sulle terme*, 1571.

¹⁷ *Discours des bains et antiques exercitations grecques et romaines*, 1567.

¹⁸ *Annotations sur les pandectes*. Peraltro Budè venne duramente rimproverato per aver affermato che i Romani si esercitavano poco nei ginnasi e nelle palestre (p. 19).

¹⁹ *Lectiones antiquae*, 1516.

²⁰ SPRENGEL, *op. cit.*, III, pp. 208-209.

²¹ VILLEY, *Les sources et l'évolution des essais de Montaigne*, 1933, I, pp. 168-169.

²² *De gymnasiis et generibus exercitationum apud antiquos celebrium (Oeuvres Latines, Lyon, 1582).*

²³ *De balneis antiquorum tum graecorum tum romanorum libellus (ibid.).*

²⁴ STUCKI, *Antiquitatum convivalium libri III*, 1582. Vi si parla spesso dei giochi da compiere prima o dopo i pasti.

²⁵ TUCCARO, *Trois dialogues de l'exercice de sauter et voltiger*, 1599. Il primo dialogo tratta degli esercizi corporei degli antichi, il secondo si occupa specialmente del salto.

²⁶ Si può trovare una interessante bibliografia riguardante queste opere in DALLY, *Cinésiologie*, libro che raccoglie un materiale ricco ma assai confuso.

²⁷ Cfr. p. 243: «Data la mancanza di testimonianze di autori illustri, mi sembra di esprimere una opinione troppo audace».

²⁸ *Censura et dispositio operum Hippocratis*, 1585, e *Hippocratis Coi opera omnia graece et latine*, 1588.

²⁹ *De arte gymnastica*, p. 314.

³⁰ *Ibid.*

³¹ Come già accennato in precedenza, le opere di Galeno erano state fino ad allora divulgate in maniera incompleta e lacunosa, per non dire talvolta travisate o mal interpretate, soprattutto nelle traduzioni in arabo che più frequentemente erano sopravvissute attraverso i secoli (*N.d.C.*).

³² Cfr. precedentemente, Libro I, capitolo primo, specialmente alla nota 69 e Libro I, capitolo terzo (*N.d.C.*).

³³ J. ROGER-CHARBONNEL (*La pensée italienne au XVI^e siècle et le courant libertain*, 1917, pp 454-455) ha rilevato questa limitazione della filosofia di Telesio: «Anziché intervenire in tutti i punti del *cosmos*, Dio si è limitato a dotare ogni essere e ogni cosa di una natura e di un modo di agire particolari che, al massimo, si armonizzano come gli organi di un tutto mirabilmente ordinato. La sapienza divina si palesa appunto in tutto ciò che avviene secondo le leggi necessarie aventi in se stesse il loro fine. Si tratta di una finalità immanente e in qualche modo individualizzata, impressa fin dalle origini a ogni parte, a ogni membro dell'universo».

³⁴ *De arte gymnastica*, p. 14.

³⁵ *Ibid.*, p. 29. Per la pratica degli esercizi fisici da parte delle donne egli non prescrive la nudità, dice di non voler affrontare questo argomento; pp. 302-303: parla assai liberamente dell'atto sessuale chiedendosi in quale momento è preferibile praticarlo.

³⁶ *Sagax natura, ibid.*, p. 251.

³⁷ *De arte gymnastica*, p. 157.

³⁸ *Ibid.*, p. 181.

³⁹ Ippocrate e altri autori pensavano che nelle donne incinte il salto potesse provocare facilmente l'aborto. GALENO (*De usu partium*, c. XIV) aveva dimostrato che animali che sono costretti a saltare, come le capre, avevano ricevuto dalla natura sostegni supplementari per il feto. La natura, nei riguardi delle donne, non avrebbe avuto la stessa previdenza dimostrata nei riguardi delle capre. «Io penso che la sua intenzione fu che gli uomini sapessero che, quando le donne sono incinte, esse debbono evitare ogni occasione di saltare» (p. 323).

⁴⁰ *Ibid.*, p. 242.

⁴¹ *Ibid.*, p. 323: «*Rerum parens optimaque magister natura*».

⁴² *Ibid.*, p. 181: «... questo camminare accordatoci, perché necessario o perché particolarmente comodo, sia da Dio, sia dalla natura».

⁴³ Ad esempio, l'abate Coyer, che di certo risentì notevolmente dell'influenza di Rousseau ma che non ignorava Mercuriale. Cfr. il suo *Plan d'éducation publique*.

⁴⁴ *De arte gymnastica*, p. 262.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 250.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Ibid.*, p. 271.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 262.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 5, 9, ecc.

⁵⁰ Cfr. specialmente tutto il cap. V del libro I.

⁵¹ Per es. p. 12.

⁵² Ci si permetta di tradurre così l'espressione *bonus habitus* (equivalente latino dell'"*euexia*" galenica). Di rigore, si dovrebbe tenere presente la differenza, sempre considerata da Mercuriale, fra la salute e il *bonus habitus*. È probabile che qui l'espressione *bonus habitus* sia stata usata in un senso un po' diverso da quello che Galeno dava all'"*euexia*". A nostro parere, essa serve per designare una salute "acquisita".

⁵³ *E téchne gymnastiké éstin epistéme tês en pâsi gymnasiois dynameos*, cit., e critica p. 10.

⁵⁴ È il senso che sembra avere la parola *facultas* in questa frase: «*Artem gymnasticam esse facultatem quamdam omnium exercitationum contemplantem, ecc.*».

⁵⁵ Su questo punto cfr. libro I, cap. V, al principio.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 18.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 115.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 253.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 116. E per questo credente nel finalismo obbedire alle inclinazioni naturali è una norma (p. 255).

⁶⁰ «Per star bene è anche utile esser puliti, respirare aria pura, bere acqua buona, nutrirsi di cibi semplici. Benché la natura ci insegni a sufficienza tutto ciò, è opportuno ricordarlo ai ragazzi e riflettervi di frequente» (*Traité du choix et de la méthode des études*, ed. del 1740, p. 157).

⁶¹ *De arte gymnastica*, pp. 8-9.

⁶² *Ibid.*, p. 250.

⁶³ Galeno definì l'esercizio come «un movimento veemente che modifica il respiro». Per MERCURIALE (*op. cit.*, p. 114) l'esercizio propriamente detto ha due caratteristiche: a) è un movimento volontario; b) esso accelera la respirazione. Però è possibile trovare una di queste caratteristiche senza l'altra: vi sono movimenti involontari che accelerano il respiro e movimenti volontari che non lo accelerano. Anche in questi due casi – dice Mercuriale – è lecito parlare di esercizi: è un modo di esprimersi usuale e accettabile. Ma allora alla parola "esercizio" non si dà il suo significato proprio.

⁶⁴ «Per via della loro natura e delle loro condizioni di vita gli uomini sono assai diversi; non si potrà mai trovare un uomo identico ad un altro (secondo Galeno). Vi sono persone alle quali i farmaci giovano, mentre ad altre nuocciono. Ad alcuni il coito ripetuto fa bene (secondo Ippocrate, Aristotele e Galeno); ad altri già un solo coito fa male» (*ibid.*, p. 255).

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 256-257.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 268.

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 268-270: esistono tipi diversi di temperamenti e di malattie, e questo porta a distinzioni complicate (pp. 270-273); i malati in via di guarigione, che non sono né uomini in buona salute né malati, e i vecchi, che Mercuriale, seguendo Galeno, assimila ai primi, possono trarre vantaggio da esercizi fisici moderati. Nel loro caso particolare bisogna tener conto di quattro fattori: delle loro energie, delle loro affezioni corporee, delle loro abitudini e dei loro vizi particolari.

⁶⁸ Accenneremo soltanto a queste direttive generali: «Non è bene far esercitare in modo alcuno i corpi caldi e secchi. Quelli caldi e umidi sono atti agli esercizi, purché siano moderati, non intensi né rapidi; quelli freddi e secchi debbono esercitarsi in vista della loro qualità fredda, però in vista della qualità secca non richiedono movimenti rapidi e energici, ma soltanto movimenti moderati e piuttosto lenti; i corpi freddi e umidi sono aiutati, più di tutti gli altri, dagli esercizi intensi e rapidi i quali eliminano l'eccesso di umidità e eccitano e accrescono il calore congenito» (*ibid.*, pp. 277-278).

⁶⁹ Così le passeggiate possono essere veloci, lente, violente e non violente – frequenti, poco frequenti, piuttosto frequenti – lunghe o brevi, andando dritto in avanti o in curva, tornando o non tornando indietro – a piedi, sulla punta dei piedi – con o senza calzature – in terreno montuoso o piano – all’aria libera, sotto il sole o all’ombra – possono venir fatte la mattina o la sera, prima o dopo i pasti (*ibid.*, libro V, c. XI).

⁷⁰ *Ibid.*, p. 260.

⁷¹ *Ibid.*, pp. 278-282.

⁷² *Ibid.*, pp. 282-286.

⁷³ *Ibid.*, pp. 291-293.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 116.

⁷⁵ L’azione redibitoria, dal lat. *redhibere*, “far restituire”, era l’azione giudiziaria attraverso la quale il compratore di una merce, nel caso in cui il venditore ne abbia occultato in malafede i vizi e i difetti che la rendano inutilizzabile, può richiedere o la rescissione del contratto o una riduzione del prezzo di vendita precedentemente stabilito e richiedere il risarcimento del danno (*N.d.C.*).

⁷⁶ Mercuriale chiama la danza anche “arte saltatoria”. Però, di rigore, la parola *saltatio* non designava soltanto la danza ma anche la pantomima, l’azione teatrale e l’azione oratoria. Cfr. ROLLIN: «Non si deve restringere il senso della *saltatio* a quello che nella nostra lingua si dà alla parola danza» (cit. da LITTRÉ, *Dictionnaire de la langue française*, alla voce “*saltation*”).

⁷⁷ In questo senso la parola “gestazione” viene poco usata, ma traduce esattamente il latino *gestatio*. Inoltre essa è stata considerata anche da Littré, che la spiega così: «Lo stato di un individuo che viene portato: gestazione a cavallo, in una vettura, ecc.». Così crediamo di poterla usare.

⁷⁸ Ammettere il pancrazio e il pugilato; il secondo esercizio, però, se praticato *adversus aërem* (*De arte gymnastica*, libro V, cap. VI).

⁷⁹ *Ibid.*, p. 301.

⁸⁰ *Ibid.*, pp. 365-366.

⁸¹ *Ibid.*, p. 305.

⁸² GUTS MUTHS (*Gymnastik für die Jugend*, 2^a ed., p. 141) scrive: «Mercuriale, la cui celebre opera sulla ginnastica non fu scritta semplicemente per coloro che fanno ricerche sull’antichità ma da un medico che voleva soprattutto rendersi utile ai suoi contemporanei e incoraggiarli a rimettere in uso antichi, ottimi esercizi onde rendere più forti e più sani i loro corpi». VIETH (*Enzyklopädie der Leibesübungen*, I, p. 524) concede un’“attenzione speciale” al *De arte gymnastica*, opera “importante e illustre”. Siccome è difficile procurarsela, ne fa un riassunto di sei pagine (*Ibid.*, I, pp. 225-230).

⁸³ *Spiegel und Regiment der Gesundheit*, 1564.

⁸⁴ ROSSOW, *Italienische und deutsche Humanisten und ihre Stellung zu den Leibesübungen*, 1903, p. 110.

⁸⁵ *De tuenda bona valitudine*, 1551.

⁸⁶ Nella sua traduzione tedesca, uscita nel 1585, del trattato di Heinrich von RANTZAU, *De conservanda valetudine*, 1573, cit. da Rossow, *op. cit.*, p. 110.

⁸⁷ Il libro VI.

⁸⁸ Il libro VII.

⁸⁹ *Salubrium sive de sanitate tuenda*, 141 b.

⁹⁰ *Ibid.*, 142 b.

⁹¹ ALESSANDRINI è anche l’autore di un libro di commenti sull’opera di Galeno, intitolato *Julii Alexandrini a Neustain in Galeni praecipua scripta annotationes quae commentariorum loco esse possunt*, Basilea, 1581.

⁹² *Salubrium sive de sanitate tuenda*, 141 b-142 a.

⁹³ *De conservanda valetudine liber*, 1573 (citiamo dall’edizione del 1617).

⁹⁴ *Ibid.*: «*pendent enim interiora ab superioribus*» (p. 13).

⁹⁵ *Ibid.*, p. 35.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 40.

⁹⁷ *De tuenda sanitate studiosorum et literatorum*, 1615.

⁹⁸ *De literatorum et eorum qui magistratum gerunt conservanda valetudine*, 1555.

⁹⁹ *De togatorum valetudine tuenda*, 1670.

¹⁰⁰ Nella prefazione del suo libro Horst afferma che egli non ebbe alcun predecessore tranne Marsilio Ficino il quale, a sua volta, si era ispirato a Cardano.

¹⁰¹ Cfr. più oltre, cap. III.

¹⁰² Per poter parlare agli intellettuali della loro salute è necessario sapere innanzitutto che cos'è, in generale, la natura umana. Pertanto, una prima parte è dedicata a questi *praecognita*, dove la natura umana viene studiata dapprima in generale, poi nelle sue specie. La trattazione si ispira a Galeno.

¹⁰³ Parte prima, cap. IX.

¹⁰⁴ Pp. 136-137. Il cervello deve essere mantenuto fresco. Così la maggior parte della gente si sbaglia quando crede che non ci si debba lavare la testa.

¹⁰⁵ Scrivendo all'autore e chiedendogli un aiuto, Xylander dice: «Siamo giunti a tal punto, che sembriamo aver perduto l'uso dei piedi».

¹⁰⁶ *Ibid.*, pp. 283-284.

¹⁰⁷ A quanto ci risulta, lo si nomina una sola volta (a p. 297) per dichiarare che «questo sapiente dall'erudizione vasta e profonda» ha confessato di non sapere esattamente in che consisteva l'esercizio a cui Oribasio diede il nome di *cricilasia*.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 290: «I generi degli esercizi sono la pronuncia, la passeggiata, il gioco alla palla, l'andare a cavallo o in vettura, il gioco del *trochus* (si tratta del cerchio), il lancio del disco, la *cricilasia* (gioco che doveva essere simile a quello del *trochus*)».

¹⁰⁹ Cap. X, § 8.

¹¹⁰ Pianta di un sapore aspro.

Deterioramento progressivo del galenismo

Nella storia delle scienze e nella storia della filosofia sembra che non si sia mai presentato il caso di una teoria antica e illustre che venisse abbandonata improvvisamente. Fino a tutto il XVI secolo, il galenismo venne considerato come una teoria insostituibile, essendo divenuto parte integrante di tutto il pensiero medico in generale: fino a quando dal punto di vista filosofico predominò l'aristotelismo, Galeno non ebbe avversari. Nel XVII secolo, però, l'aristotelismo dovette lasciare spazio anche ad altre teorie filosofiche, ma bisogna tenere presente che, comunque, tali teorie non riuscirono mai a soppiantarlo del tutto. Il fatto che, ad esempio, l'insegnamento dei Gesuiti – la cui importanza è ben nota – non avesse riservato un posto al cartesianismo dimostrava che nello stesso XVII secolo il galenismo non era privo di appoggi filosofici. Inoltre, la ricchezza e varietà di spiegazioni nonché la dovizia di particolari presenti nell'opera di Galeno poterono essere vagliate a parte e indipendentemente rispetto a quando il principio ispiratore del galenismo venne messo in crisi e poi abbandonato. Per queste ragioni sembra importante chiedersi in quale data precisa scomparve la medicina galenica. Senza disconoscere la portata delle modificazioni delle concezioni anatomiche dovute a Vesalio¹ e ad altri – e nemmeno l'influenza, forse decisiva, che poté avere una scoperta fisiologica come quella di Harvey² –, si deve comunque convenire che tutto questo non bastò per far abbandonare il galenismo.

Del resto, a noi non interessa in modo particolare il problema della scomparsa del galenismo preso nel suo insieme, tuttavia, dobbiamo sempre tenere presente che la ginnastica era compresa all'interno del suo sistema; il galenismo ne costituiva il fondamento. Esso, infatti, come abbiamo ricordato già in precedenza, non solo stabiliva la necessità della ginnastica in generale, ma, attraverso i suoi principi, spiegava anche gli effetti di ogni esercizio. Anche l'incorporazione degli esercizi tradizionali della ginnastica greca nel galenismo sembrò aver dato ad esso una sanzione, sembrò averne fatto il simbolo stesso della ginnastica ellenica.

L'esistenza dei giochi moderni di cui abbiamo parlato, i quali non avevano a che fare con la ginnastica medica, non era sufficiente per mettere in discussione la ginnastica galenica presa nel suo insieme. Pur professando per la ginnastica greca la fedeltà più ortodossa, Mercuriale aveva messo in evidenza le caratteristiche essenziali di ogni esercizio ed aveva riconosciuto che ogni tema potesse ammettere molte variazioni. La ginnastica galenica doveva dunque condividere le sorti dell'intero galenismo. Pertanto, non era possibile attaccare il galenismo senza che gli stessi principi della ginnastica ne risultassero modificati. Le trasformazioni della ginnastica medica andarono di pari passo con gli attacchi subiti dal galenismo.

Il *De sanitate tuenda* di Marsilio Cagnati

Il *De sanitate tuenda* di Marsilio Cagnati³, al contrario di quanto si potrebbe pensare di primo acchito, non può essere considerato a pieno titolo come una “macchina da guerra anti-galenica”. Cagnati, infatti, si trovava spesso in disaccordo non soltanto con Galeno – e lo dichiarò apertamente –, ma perfino con lo stesso Ippocrate. D’altra parte, Galeno era un’autorità talmente indiscussa che, secondo gli usi del tempo, veniva citata in qualunque occasione. Cagnati, perciò, pur non muovendo contro Galeno un attacco in piena regola, lasciava trasparire però l’impressione di una sua ostilità assai più insidiosa e forse più efficace. Sebbene il suo trattato fosse stato qualificato come galenico e sembrava dunque rientrare nella stessa linea dei tanti che pullulavano allora e che avevano un uguale titolo, l’autore tuttavia si rifaceva non a Galeno, bensì a Ippocrate. Anzi, si potrebbe dire che, nell’insieme, egli quasi ignorò Galeno.

Allo stesso modo in cui la medicina preventiva della scuola di Cos comprendeva una parte dietetica e una parte ginnastica, anche l’opera di Cagnati era divisa in due libri, di cui il primo trattava della continenza, il secondo della ginnastica. La salute veniva definita senza riferirsi ai quattro umori tradizionali: essa era «la costituzione naturale dei corpi umani o di altri corpi»⁴. La necessità medica della ginnastica veniva affermata riferendosi a Ippocrate, in base alle ragioni spiegate nel trattato *Sul regime*: bisognava impedire ogni ristagno dei residui⁵. Il movimento e il lavoro erano necessari per mantenere la vita e la salute, per acquistare vigore⁶.

Gli esercizi non venivano più definiti in relazione ai mutamenti del respiro. Nel suddividerli, non ci si perdeva più – come accadeva invece con Galeno – in faticose distinzioni. Per Cagnati, infatti, era inutile considerare separatamente i *ponoi* e i *gymnasia*. Gli esercizi venivano definiti dal punto di vista medico e non linguistico: essi erano «ogni movimento compiuto per salvaguardare la salute»⁷. Anche l’interessante distinzione fra esercizi attivi e esercizi passivi, che per secoli aveva riscosso ampi consensi, veniva invece respinta. Secondo Cagnati, infatti, era assurdo⁸ sforzarsi per scoprire le sfumature in base alle quali *exercitationes* e *labores* non erano la stessa cosa, perché queste, per il medico, avevano poca importanza. Inoltre, per Cagnati non era il caso di prendere in considerazione unicamente gli esercizi praticati dai Greci in altri tempi: si proponeva di prendere in esame gli esercizi ritenuti i più essenziali, ma anche di quelli che sembravano più adatti per la sua epoca. Tuttavia, la sua fedeltà verso Ippocrate gli impediva di mettere completamente in atto questo suo proposito. In effetti, Cagnati seguiva il suo maestro nella distinzione fra esercizi secondo natura e esercizi violenti. Buona parte del suo libro era dedicata allo sviluppo che avrebbero potuto avere gli esercizi naturali: quanto agli altri, veniva considerato solamente il camminare, di cui, sempre come Ippocrate, si riconosceva l’affinità con gli esercizi naturali. L’analisi di tali esercizi era molto minuziosa e, per quello che li riguardava, il libro di Cagnati era molto più ricco e particolareggiato del trattato *Sul regime*.

Questo ritorno all’ippocratismo non era la sola caratteristica del libro in questione: il suo tratto più personale era rappresentato dallo sforzo di dare alla medicina un orientamento morale. La dietetica, che era una delle due parti della medicina, veniva considerata più come una teoria della continenza che non come una teoria dei regimi. Essa insegnava a limitarsi, come esige la natura. Quanto alla ginnastica, Cagnati le riconosceva utili effetti morali: essa era un efficace ausiliario nella lotta contro i *veneris impetus et irritamenta*⁹. In generale, la medicina insegnava che le passioni avevano sul

corpo gli stessi effetti delle malattie e che esse, dunque, erano malattie. In questo¹⁰, il medico si univa al sacerdote e al moralista nel raccomandare una “igiene delle passioni”. Non tutte le passioni, però, erano da respingere: ad alcune, come il dolore, la gioia e l’inquietudine, la natura aveva assegnato una funzione, una finalità; ma bisognava tenerle sotto sorveglianza. Se, come abbiamo visto, la ginnastica era stata considerata d’aiuto per la morale, essa qui, dunque, sembrava essere direttamente condizionata da istanze morali: Cagnati cercava di darle un orientamento morale. Il medico non poteva limitarsi a preoccuparsi soltanto della salute, favorendo tutte le “sollecitazioni” del corpo umano in maniera inconsiderata. Questo non significava, comunque, che la morale modificasse realmente l’orientamento medico della ginnastica, o che si dovessero conciliare ginnastica e morale; entrambe erano ordinate al compimento di una natura che tendeva verso la salute e verso il bene. Qui l’ippocratismo vide la sua più bella fioritura, che gli era invece mancata nell’antichità. La *mens sana* e il *corpus sanum* si realizzavano congiuntamente. La salute dell’anima e quella del corpo non potevano venire separate.

Il *De sanitate tuenda* di Marsilio Cagnati era meno brillante del libro di Mercuriale. Scritto dopo di questo, non aveva quindi il merito di essere stato il primo ad affermare in modo fermo e deciso il valore della ginnastica. Tuttavia, pur non avendo la portata storica del *De arte gymnastica*, a noi sembra che la sua importanza non sia affatto trascurabile. Il ritorno a Ippocrate e l’attenzione che l’autore prestava agli insegnamenti di questo maestro non avevano significato la sostituzione di una scolastica ad un’altra scolastica. Seguire il vecchio sapiente di Cos voleva dire, invece, per Cagnati, apportare una certa chiarezza laddove regnava l’oscurità, sostituire il buon senso alle sottigliezze. Non ci si doveva perdere nei dettagli. A che serviva una definizione minuziosa della salute quando se ne conosceva l’essenza? Perché darsi a laboriose classificazioni degli esercizi? Non bastava forse sapere che l’esercizio era un movimento che doveva giovare alla salute? Perché limitare il numero degli esercizi se, dopo quelli dei Greci, ne erano apparsi tanti altri che non si aveva alcuna ragione di respingere? Queste erano le istanze di Cagnati, che altri autori – pur non essendo ippocratici – avrebbero seguito, abbandonando la distinzione fra esercizi naturali e esercizi forzati, o mantenendo la distinzione fra gli esercizi naturali e quelli non naturali senza però farla quadrare completamente con la ripartizione fatta da Ippocrate.

La parte assolta da Cagnati ci sembra essenziale, anche per l’importanza che, come abbiamo visto, egli aveva attribuito alla morale all’interno della ginnastica. Egli aveva congiunto armoniosamente due tendenze che erano soprattutto proprie l’una dei medici, l’altra degli educatori. I primi chiedevano alla ginnastica di procurare all’uomo la salute. Gli altri vedevano nella salute non un fine ma un mezzo per una educazione intellettuale o morale. Cagnati non ammetteva questa separazione; forse non si era reso del tutto conto delle incompatibilità che potevano presentarsi, comunque, cercò i mezzi per giungere ad una unità.

Cardano, Du Chesne, Andry e Borelli

Accanto a Cagnati si potrebbe collocare Cardano, anche se questo matematico, fisico e astrologo¹¹, averroista¹², non si era mai ispirato, in qualità di medico, a Ippocrate né aveva svolto considerazioni sistematiche sulla ginnastica; egli, tuttavia, aveva

«scosso le catene dell'antico sistema galenico nella misura in cui un medico italiano del XVI secolo poteva farlo»¹³. Come nel regime, egli vide anche nella ginnastica un coadiuvante per mantenere la salute¹⁴; elaborò un programma per una educazione fisica adatta ai vari periodi della fanciullezza¹⁵; riconobbe, infine, l'utilità della ginnastica per la guarigione di diverse malattie¹⁶. Peraltro, non si astenne dal praticare egli stesso alcuni esercizi fisici, specialmente la corsa e il salto. Cardano apparteneva dunque al gruppo di coloro che, senza abbandonare completamente il galenismo, aveva contribuito a separare da esso la ginnastica e a dare un'impronta medica a esercizi nuovi, moderni, la cui validità ovviamente non poteva essere sottoposta al vaglio né di Galeno né dei Greci.

Joseph Du Chesne¹⁷ può essere considerato come il principale sostenitore, in Francia, del sistema di Paracelso¹⁸. Non era, dunque, da galenista che nel suo libro trattava della ginnastica¹⁹: non faceva alcun riferimento a Galeno, non adduceva alcun dogma galenico per giustificare la ginnastica o per definirne gli effetti. Tuttavia, in fondo, l'originalità e la stessa indipendenza di questo autore nei riguardi del galenismo erano relative. Egli non citava Galeno, ma citava Oribasio. Il suo atteggiamento nei riguardi della ginnastica derivava più da un galenismo semplificato, nel quale la teoria dei quattro umori veniva messa da parte, che non da un anti-galenismo. Du Chesne non diceva nulla di nuovo quando spiegava l'utilità della ginnastica attraverso il fatto che essa avrebbe impedito l'accumularsi nel corpo dei residui. Non diceva neanche qualcosa di nuovo, in un certo senso, quando passava in rassegna i mezzi da usare per l'addestramento ginnico. Per lui, questi mezzi erano la lotta, la corsa, il pugilato, la danza, il lancio di pietre, di dischi o di giavellotti: esercizi di base, ai quali egli aggiungeva alcune "varianti". Ugualmente, non si trovava nulla di nuovo nelle considerazioni di Du Chesne sulla ginnastica atletica e su quella militare. Mercuriale, di cui l'autore elogiava «il libro bello e ddotto»²⁰, aveva già detto le stesse cose. Era più interessante, semmai, il riferimento ai giochi e agli esercizi moderni, che Du Chesne non tralasciava mai di confrontare con quelli di altri tempi. La «corsa è ancora in uso, fra noi, in molti luoghi della Francia, anche nella nostra Guascogna»²¹, e l'autore descriveva il piacere che tali corse procuravano ai "paesani". Affermava che la lotta veniva praticata in Francia e soprattutto nella Bassa Bretagna, e in molteplici forme. Per ogni tipo di esercizio, egli faceva «vedere la concordanza degli esercizi degli antichi con quelli di oggi»²². Ma non si limitava a stabilire questi parallelismi e a giustificare gli esercizi attuali rifacendosi a quelli di altri tempi: era chiaro che egli considerava i cinque esercizi antichi più importanti come i ceppi da cui si era sviluppata una quantità di altri esercizi. Così «oggi abbiamo quattro tipi del gioco della palla e della pallacorda che non sono affatto simili a quelli degli antichi»²³. Gli esercizi venivano da lui giustificati tanto per mezzo di esempi moderni quanto rifacendosi agli antichi.

Sebbene le loro concezioni potessero anche essere diverse, Cagnati, Cardano e Du Chesne concordavano, comunque, nell'aggiungere agli esercizi antichi altri esercizi più recenti e diffusi o nel sostituire ai primi i secondi. Così la ginnastica galenica tramontò nelle sue forme pratiche e concrete ancor prima che il galenismo venisse unanimemente abbandonato.

Il saggio di Andry de Boisregard, *L'exercice modéré est-il le meilleur moyen de se conserver en santé?*²⁴, confermava che all'inizio del XVIII secolo gli esercizi degli antichi avevano perduto la loro posizione privilegiata; ad esempio, nelle forme della passeggiata, del dondolamento, della caccia e dell'equitazione, essi venivano praticati so-

lo in forma generale, senza nessuna delle caratteristiche particolari presentate dagli antichi, ed erano completati da esercizi più moderni, quali il gioco della pallacorda, del maglio, della palla, la scherma, il gioco dei birilli e del biliardo, i cui effetti non erano ritenuti affatto da meno di quelli degli altri. Venne affermato che i giochi fossero molto importanti per i bambini; per i più piccoli si raccomandava il gioco a rimpiattino, il saltare su un piede solo, il giocare a mosca cieca, al volano e alla trottola; per i ragazzi la corsa, la lotta, i balletti e i caroselli.

Esercizi moderni *versus* esercizi antichi: ci troviamo di fronte qui ad un particolare caso di disputa che andava spiegato negli stessi termini e che si concludeva allo stesso modo: gli esercizi moderni, di origine popolare e spontanea, acquistavano ormai il diritto di venire trattati, da parte dei medici, allo stesso titolo dei più famosi *gymnasia* dell'antichità. Il medico non attribuiva più una posizione di privilegio ad una data categoria di esercizi, ma li giudicava tutti soltanto in base alla loro efficacia.

Fin dal 1590 Argentier²⁵ si era dedicato ad una critica dei fondamenti del galenismo: aveva mostrato che le qualità secondarie di un corpo non implicavano l'esistenza di qualità primarie omologhe. Negò la teoria delle anime multiple dell'uomo, sostenuta da Galeno. È interessante notare che in questa critica o, per meglio dire, in questo ridimensionamento del galenismo Argentier fu seguito dalla Facoltà di Montpellier, nella persona del suo decano, Laurent Joubert²⁶, di cui era noto²⁷ il suo interesse per la ginnastica degli antichi. Con la sua spiegazione delle malattie non più in base alle qualità fondamentali (il caldo, il freddo, il secco e l'umido) ma in base a cause chimiche, la dottrina di Paracelso fu come una "macchina da guerra" diretta contro il nucleo centrale stesso del galenismo, contro la teoria delle qualità elementari e contro quella degli umori. Infine, il colpo più grave al galenismo fu sferrato dalla critica cartesiana delle qualità secondarie.

Una volta respinta la teoria degli umori, era impossibile rappresentarsi la salute e la malattia al modo di Galeno, e gli effetti degli esercizi fisici dovevano venire valutati ad una diversa stregua. Il criterio preciso e comodo – ma illusorio – della salute indicato dal galenismo veniva meno. Si può quasi affermare che insieme al galenismo andò perduta anche la possibilità di stabilire che cosa fosse essenzialmente la salute. Invece che ad una teoria della salute, ormai, ci si sarebbe potuti riferire soltanto ad un insieme di fattori condizionanti la salute: l'eliminazione dei residui, l'appetito, la facile digestione – dei quali, peraltro, Galeno aveva già parlato. Ad essi sarebbe stato aggiunto il fattore da cui certamente dipendevano gli altri: l'assenza di ostacoli per la circolazione del sangue, cioè la facilità di tale circolazione. Alla ginnastica si chiedeva altresì di agire sugli umori, ma era impossibile coglierne e controllarne gli effetti. Come poteva il movimento modificare gli umori? Come si poteva accertare se esso effettivamente li modificasse? Invece, l'esperienza offriva l'opportunità di stabilire se la ginnastica agisse sul sangue e una corrispondente teoria della salute faceva capire l'importanza che il movimento aveva per la salute.

Così la critica di fondo dei postulati filosofici e medici del galenismo non portò a disconoscere la funzione della ginnastica, ma fece concepire tale funzione in modo diverso. Oltre ad accentuare la dissociazione della ginnastica dal galenismo, il trionfo della teoria iatromatematica avrebbe condotto alla costituzione di una ginnastica nuova.

Lo iatromatematico era in essenza una considerazione del corpo umano alla stregua di una macchina, tanto da spiegarne il funzionamento con le leggi della meccanica

e dell'idraulica. Così Borelli²⁸ applicava la teoria delle leve ai movimenti delle membra; le ossa erano leve, i muscoli erano una sorta di corde che azionavano queste leve. Il rendimento e la forza dei muscoli venivano spiegati con i principi della statica. Da parte sua, Baglivi paragonava «i denti alle forbici, lo stomaco ad una bottiglia, le vene e le arterie a tubi idraulici, il cuore allo stantuffo di una pompa, le viscere a setacci, il torace ad un mantice»²⁹. Ma in se stessa tale dottrina non portava necessariamente a spiegare la contrazione muscolare in un modo davvero incompatibile col galenismo. I seguaci di essa potevano, come Sténon³⁰, limitarsi ad applicare il calcolo al gioco dei muscoli senza formulare ipotesi sulle cause della contrazione muscolare, oppure, come Borelli, potevano far intervenire una causalità di ordine chimico, o ancora – come i cartesiani – ricorrere ad una causalità meccanica, o, infine, – come i newtoniani³¹ – far entrare in gioco una forza attrattiva.

Il galenismo quale teoria del movimento non risentì molto delle concezioni iatromatematiche, tanto più che quando ad esse si unì una spiegazione della contrattilità muscolare, questa si basò sulla teoria, di origine essenzialmente galenica, degli spiriti animali. Non era nemmeno certo che, quando verso la metà del XVIII secolo una esperienza di Swammerdam³² aprì nuove prospettive alla spiegazione della contrazione muscolare, le concezioni galeniche nel loro insieme fossero considerate come superate: Boerhaave, infatti, non escluse che nella contrazione muscolare avessero una funzione certi spiriti animali e Stahl – nello spiegare la tonicità dei tessuti, proprietà vitale essenziale, con il fattore psichico – non poté dimenticare la funzione già attribuita da Galeno, appunto, all'anima³³.

Da sola, quindi, senza l'appoggio delle critiche di fondo da noi prima accennate, la dottrina iatromatematica – la quale era lungi dal farle proprie – non era sufficiente per abbattere il galenismo. Nell'indicare la necessità della ginnastica e gli effetti degli esercizi fisici, essa, semplicemente, li aveva separati dal galenismo: abituò a considerare il movimento indipendentemente dalla sua spiegazione. Dal momento che esistevano tante teorie e che, oltretutto, proponevano spiegazioni contrastanti del movimento muscolare, si cominciava a trattare questo tipo di movimento senza formulare ipotesi sulla sua origine. Così quando, nel 1708, Hoffmann trattava del «movimento considerato come la migliore medicina del corpo», si restava colpiti nel constatare che un uomo, il quale – insieme a Boerhaave e a Stahl – era uno dei tre più grandi medici della sua epoca, ripetesse semplicemente temi galenici. Vi si ritrovavano le stesse definizioni dell'esercizio e del lavoro e le stesse considerazioni sui benefici del movimento. Ma se, da una parte, l'autore manteneva le formule galeniche, dall'altra egli, come abbiamo visto, le svuotava del loro significato propriamente galenico. Inoltre – e soprattutto – l'autore doveva certamente aver avuto un'opinione personale sulle cause della contrazione muscolare, anche se non ne parlava e continuava a considerare il movimento come un semplice fatto dell'esperienza.

A nostro parere, questa fu l'incidenza delle idee iatromatematiche sulla ginnastica galenica. Esse non le recarono pregiudizio, contribuirono soltanto a staccarla dal suo sfondo metafisico. Si continuò a definire gli esercizi come Galeno; si parlò dei loro vantaggi quasi negli stessi termini. Ma il galenismo non venne più seguito: le teorie iatromatematiche invitarono a considerare il movimento più nei suoi effetti che non nella sua origine.

Note

¹ Il *De humani corporis fabrica* è del 1543.

² A tale riguardo DAREMBERG (*Essai sur les déterminations et les périodes de l'histoire de la médecine*, in «Gazette médic. de Paris» 1850, p. 40) ritiene decisiva la scoperta di Harvey.

³ Uscita nel 1580; noi citiamo dall'edizione del 1605.

⁴ *Ibid.*, p. 133.

⁵ *Ibid.*, p. 91.

⁶ *Ibid.*, p. 92.

⁷ *Ibid.*, p. 134.

⁸ *Ibid.*, p. 135.

⁹ *Ibid.*, p. 93.

¹⁰ Cap. XVIII, *De vitiis perturbationibus*. Cagnati era un sacerdote.

¹¹ LENOBLE, *Mersenne ou la naissance du mécanisme*, 1948, pp. 121-126.

¹² Cfr. BUSSON, *Le rationalisme dans la littérature française*, ed. del 1957, pp. 348-387.

¹³ SPRENGEL, *op. cit.*, III, p. 279.

¹⁴ GERINI, *Gli scrittori pedagogici italiani nel secolo decimosesto*, p. 246 nota 4.

¹⁵ *Ibid.*, p. 247.

¹⁶ «Il disco, i manubri, le piastrelle di ferro sono eccellenti per chi soffre di debolezza delle reni, degli intestini o della vescica. ma a costoro si consiglia di esercitarsi solamente con le membra superiori. Questi esercizi sono specialmente adatti per gli intellettuali (*studiosis*), se associati alla passeggiata. Il gioco della palla attiva in modo uguale tutti gli organi [...]. Il gioco con la grande palla è faticoso ed è utile soltanto a coloro che desiderano irrobustire il proprio corpo. Col remare, le braccia si esercitano con molta forza, e questo esercizio è utile non soltanto per la salute del corpo ma anche per accrescerne il vigore», cit. da Rossow, *op. cit.*, p. 120.

¹⁷ *Le pourtraict de la santé*, 1608.

¹⁸ SPRENGEL, *op. cit.*, III, pp. 373-374.

¹⁹ *Le pourtraict de la santé*, 2^a sez., cap. XI, frammento riportato per intero da DALLY, *Cinésiologie*, pp. 415-438. Noi citiamo dal testo di Dally.

²⁰ *Ibid.*, p. 417.

²¹ *Ibid.*, p. 418.

²² *Ibid.*, p. 425.

²³ *Ibid.*, p. 428.

²⁴ Uscito nel 1723, riportato in *extenso* nell'opera già citata di DALLY, pp. 501-520. Cfr. soprattutto pp. 503-506, 510.

²⁵ SPRENGEL, *Histoire de la médecine*, III, pp. 202-204.

²⁶ *Ibid.*, III, pp. 208-209.

²⁷ Cfr. più sopra, p. 132.

²⁸ *De Motu animalium*, 1680-1681 [tr. it. Bruscolini M. T., Urbino, Argalia, 1970 (N.d.C.)].

²⁹ SPRENGEL, *op. cit.*, V, p. 144.

³⁰ CANGUILHEM, *La physiologie animale au XVIII^e siècle*, in TATON, *Historie générale des sciences*, II, p. 604.

³¹ CANGUILHEM, *op. cit.*, p. 605.

³² *Ibid.*, pp. 605-606.

³³ *Ibid.*, pp. 606-608.

La nuova ginnastica medica

Ormai la ginnastica galenica veniva attaccata nelle sue parti più essenziali. Nessuno difendeva più la teoria degli umori e la salute non veniva più concepita in funzione di un equilibrio umorale. Il movimento del corpo, volontario o involontario, non veniva più considerato e studiato – dai medici che si occupavano di ginnastica – dal punto di vista delle cause; essi si limitavano a registrarne gli effetti.

Il campo di studio di questi effetti si era notevolmente ampliato, al punto che la ginnastica riprese i due domini dell'igiene e della terapeutica. Infine anche gli esercizi – anzi, essi per primi – si erano modernizzati. Restava da organizzare una ginnastica che non soltanto prendesse il posto di quella di Galeno, ma che ne costituisse anche il completamento.

La ginnastica igienica e terapeutica di Fuller, Andry e Cl. J. Tissot

L'avvento di tale ginnastica si deve a Francis Fuller, ad Andry de Boisregard e Clément-Joseph Tissot. Indicare quali fossero stati i contributi di ognuno è abbastanza agevole: Fuller fondò una ginnastica medica diversa da quella di Galeno; Andry creò una forma di ginnastica in precedenza mai esistita, la ginnastica chirurgica, o ortopedica; infine, nella sua opera *Gymnastique médicinale et chirurgicale*, Tissot coordinò e sintetizzò la ginnastica rinnovata e la nuova ginnastica.

La *Medicina Gymnastica* di Fuller¹ non era un'opera polemica. Essa si rifaceva a Baglivi² senza volerlo contrapporre a Galeno, riconoscendogli soltanto il merito di aver saputo comprendere che l'organismo fosse composto sia di parti solide sia di umori; non era nemmeno un'opera libresco: se si riferiva a Sydenham³ – e lo citava ampiamente⁴ –, questo avveniva non tanto per invocare una autorità quanto per corroborare con le idee di un maestro gli insegnamenti che lo stesso autore aveva tratto dalla propria esperienza⁵. Fuller non si faceva sfuggire nessuna occasione per dichiararsi contro ogni ipotesi e ogni teoria⁶, e valorizzare soltanto l'esperienza. Era un empirista che intendeva far parlare i fatti senza risalire ad un ordine superiore. Era, infatti, proprio l'esperienza che gli aveva fatto scoprire un errore assai diffuso. La maggior parte delle persone malate si curava usando farmaci, ossia agendo sul sangue e sugli umori⁷. Questo metodo, però, secondo l'empirista presentava molti inconvenienti. Innanzitutto esso disconosceva che il corpo umano non fosse costituito soltanto dagli umori ma anche da parti solide; quindi, era un metodo insufficiente. Poi, in genere, era nocivo: un farmaco energico, pur riuscendo a ridestare per un momento la natura, una

volta digerito e ridotto ai suoi principi, tuttavia, si faceva correre il pericolo che, con i residui, finisse con ostacolare la natura anziché aiutarla⁸.

Inoltre, chi prescriveva i farmaci trascurava la diversità degli individui: pretendendo di agire su tutti con gli stessi mezzi, rischiava di recare danno all'uno o all'altro, appunto perché le caratteristiche di ognuno non venivano considerate⁹. Era opportuno, dunque, che nel curare non ci si dimenticasse che l'uomo non si riduceva ad una mescolanza di umori e che non si ricorresse esclusivamente ai farmaci. Alla solidarietà esistente fra teoria degli umori e uso dei farmaci, Fuller opponeva l'idea di un'azione sulle parti solide del corpo, con un uso ridotto delle medicine. Secondo l'empirista, questa azione sulle parti solide, da realizzare con la pratica della ginnastica, presentava effettivamente un triplice vantaggio. Innanzitutto, essa raggiungeva parti che nessun farmaco riusciva a penetrare. In secondo luogo, esercitava una influenza proprio su quegli umori che si pretendeva di modificare usando i farmaci. Mentre una medicina, quando anche agisse efficacemente sugli umori, non aveva effetti sulle parti solide del corpo, l'opposto non era vero: l'azione sul solido si estendeva al liquido. Così quando si modificava il sangue, non si otteneva alcun risultato per quello che riguardava, ad esempio, una certa "flaccidità" dei nervi; ma se si azionavano i nervi, il sangue e gli umori ne avrebbero guadagnato in calore e movimento. Pertanto, gli esercizi fisici avrebbero favorito la circolazione¹⁰, nonché la produzione del sangue¹¹ e delle altre secrezioni¹². Infine la pratica degli esercizi fisici presentava un terzo vantaggio: non pretendeva di sostituirsi alla natura, come faceva la farmacopeutica. Gli esercizi fisici davano alla stessa natura «la forza di scacciare il nemico che l'opprimeva»¹³.

L'empirismo di Fuller si associava ad una grande fiducia nella natura. L'esperienza dimostrava le virtù dell'esercizio fisico. Ma essa insegnava anche che queste virtù dipendevano dalla conformità di esso alla natura. Di ciò ci si poteva convincere considerando i mezzi usati normalmente dalla natura per difendersi: lo starnuto, ad esempio, preservava dall'infreddatura; il vomito svuotava uno stomaco troppo pieno; la risata era utile perché metteva in moto i muscoli del torace¹⁴. In tutti i casi ci si trovava, comunque, sempre di fronte a movimenti. La natura, quando si sentiva in pericolo, preservava dunque se stessa per mezzo del movimento. Ci si poteva facilmente spiegare questa speciale prerogativa del movimento se si considerava nel modo giusto «quel capolavoro dell'opera divina che è il corpo dell'uomo»¹⁵. A differenza delle opere umane, che il tempo modificava e logorava, era proprio della natura del corpo umano l'essere continuamente in movimento. Anche quando sembrava immobile, essa era animata da movimenti continui¹⁶. Stando così le cose si poteva capire lo speciale effetto terapeutico dei «movimenti o scuotimenti del corpo, volontari o involontari»¹⁷, i quali costituivano gli esercizi fisici e ai quali ricorreva la ginnastica. Essi non violentavano né deviavano la natura, anzi, addirittura, l'animavano.

Il rigetto della teoria degli umori e forse anche, in genere, di ogni fisiologia troppo precisa, l'associazione del finalismo della natura corporea alla motricità differenziavano già il pensiero di Fuller dal galenismo, ortodosso o meno. Ma l'originalità alla quale Fuller teneva di più risiedeva nella funzione assegnata agli esercizi fisici. Fino ad allora in essi si era visto un aspetto dell'igiene, un mezzo per conservare la salute. Ora veniva loro attribuita la capacità di guarire. Come si è visto, essi avrebbero guarito senza sostituirsi alla natura, aiutandola solo ad essere se stessa, a manifestarsi. Sembrerebbe che Ippocrate e forse anche Galeno non avessero detto nulla di diverso. Certamente, a questi antichi maestri gli esercizi fisici sembravano più atti a preservare

la salute che non a ristabilirla, ma la loro terapeutica si basava su una fedeltà alla natura. Come si spiegava che Fuller – il quale conosceva a sufficienza la medicina e la ginnastica dell'antichità¹⁸ – disconoscesse a tal punto il suo debito? Forse è possibile comprendere il suo atteggiamento e immaginarci le ragioni che lo avevano indotto ad affermare il carattere innovatore della sua opera nei termini che di seguito tenteremo di enucleare.

Secondo Fuller, gli antichi facevano dipendere la salute da un equilibrio degli umori – e, quindi, la guarigione dal ripristino di tale equilibrio. Pensavano che i farmaci avessero la virtù di ricreare un equilibrio perduto, tanto da guarire. Per contro, alla ginnastica essi non potevano riconoscere questo potere. Ignoravano l'influenza della ginnastica sugli umori ed erano convinti dell'importanza esclusiva degli stessi umori; questo duplice errore li costringeva ad attribuire alla ginnastica soltanto una funzione subordinata, quella cioè di conservare la salute. Da ciò derivava l'insufficienza della medicina antica, che a Fuller era sembrata, sul piano teorico, così grave da fargli affermare che gli antichi non avevano dato alla ginnastica alcuna portata curativa. Sul piano pratico, invece, essa aveva avuto conseguenze meno gravi. Fuller affermava ripetutamente¹⁹ che l'antichità aveva portato la ginnastica ad un livello tale da far arrossire i moderni, anche se essa ignorava le cause delle malattie e anche se la teoria era lungi dall'eguagliare la pratica. Ma tale funzione troppo ristretta riconosciuta alla ginnastica da parte degli antichi era derivante non soltanto da una teoria non esatta della salute e della guarigione. Ciò era dovuto anche ad una teoria sbagliata della natura, che era stata messa in relazione con quella della salute: sia che la fondasse sia che ne fosse la conseguenza. Se la guarigione consisteva nel ristabilimento di un equilibrio degli umori e se i farmaci, agenti esterni, avevano il potere di determinarlo, la funzione della natura si riduceva a nulla. L'intervento medico avrebbe trascurato l'azione della natura, non più considerata come una forza attiva e finalistica. La natura passava in secondo piano rispetto ad un equilibrio che non era essa a produrre e che a poco a poco non aveva più la funzione di esprimere. Alla ginnastica si sarebbe negata la funzione di agente curativo perché questa, come si è visto, presupponeva una virtù terapeutica della natura che la ginnastica aveva il compito di accrescere. Così essa sarebbe stata esclusa dalla medicina. Per Fuller, c'era dunque una sorta di solidarietà fra la teoria della salute, la teoria della natura, la teoria della ginnastica e quella della medicina. Gli antichi non erano stati capaci di attribuire alla ginnastica una importanza teorica proporzionata a quella che essi di fatto le avevano riconosciuta. Quando si affermava che la ginnastica guariva, non ci si limitava ad enunciare una tesi che gli antichi non avevano potuto accettare a causa dei loro presupposti dottrinali; nel contempo, si rettificavano anche questi presupposti, si dava alla natura, alla salute e alla guarigione il loro vero significato. A Fuller sembrava troppo poco attribuire alla ginnastica la virtù di guarire certe malattie; egli si rendeva conto della necessità di una revisione essenziale del concetto stesso di ginnastica, la quale ormai doveva essere messa in relazione con la natura; ancor più, egli riconosceva la necessità di approfondire la ragion d'essere della medicina e di chiarirne i poteri.

Tutti i movimenti erano esercizi fisici. Fuller non escludeva nemmeno il vomito, sottolineandone il finalismo²⁰. In base all'esperienza si sarebbe dovuto precisare adeguatamente il concetto generale della guarigione per mezzo del movimento. Fuller si limitò a considerare i casi che egli aveva avuto occasione di osservare e non li generalizzò senza avvertire che sia gli uomini sia le situazioni in cui essi si trovavano erano troppo diversi perché si potesse ricorrere indiscriminatamente agli esercizi fisici. Fatta

tale riserva, egli affermava che tali esercizi avevano però un potere sovrano nel caso della tisi²¹, dell'idropisia²² e delle malattie mentali²³; contribuivano ad eliminare il dolore, abituavano a sopportare il freddo²⁴. Fuller, tuttavia, non volle procedere ad una classificazione, anzi nemmeno ad una enumerazione²⁵. Qui ci limiteremo a rilevare che per lui la ginnastica non era più connessa ad esercizi il cui prestigio derivava dalla loro antichità. Tuttavia, questo non significava che esercizi del genere fossero da escludere dall'inventario di una ginnastica medica, ma soltanto che Fuller non li esaltava né li respingeva a causa della loro antichità; cercava essenzialmente di accertarne l'efficacia. Se egli lodava gli antichi per l'esercizio fisico che consisteva nello strofinare la pelle con una spazzola e ne raccomandava la pratica²⁶, era perché esso avrebbe favorito lo sviluppo del calore corporeo. Si può rilevare, ad esempio, anche la posizione privilegiata riconosciuta da Fuller all'equitazione, «il più nobile esercizio fisico»²⁷, perché era anche il più efficace²⁸.

Così la ginnastica veniva ormai incorporata nella medicina. In che modo? Fuller non intendeva affatto sostituire la medicina con la ginnastica: la medicina non poteva fare a meno dell'aiuto della ginnastica, che era un vero "coadiuvante dell'arte medica"²⁹, ma, comunque, non si riduceva ad essa. La critica alla medicina basata sull'uso dei farmaci non doveva portare alla svalorizzazione di quest'altra forma tradizionale della medicina: si trattava soltanto di assegnarle dei limiti e di completarla. L'uso dei farmaci e la pratica della ginnastica potevano avere effetti terapeutici solamente a condizione di mettere la nostra natura in grado di resistere alla malattia. Questo era il principio. Una volta che lo si fosse riconosciuto, appariva chiaro che esistessero due modi di aiutare la natura. Il primo, corrispondente alla ginnastica, consisteva nell'imprimere alle parti solide del corpo movimenti grazie ai quali si sarebbero modificate dapprima queste parti, poi le parti liquide. Era così che la ginnastica «metteva la natura in condizione di compiere lei stessa l'opera»³⁰. Il secondo modo seguiva la via opposta. A parte qualche eccezione, le medicine, per Fuller³¹, non erano capaci di produrre la guarigione: come avrebbero potuto esserlo, dal momento che esse agivano soltanto sugli umori e trascuravano le parti solide del corpo? Tuttavia, se si trattava di farmaci naturali³², esse «potevano contribuire molto a guarire»³³. In questo caso si poteva ammettere che l'uso congiunto delle medicine e degli esercizi fisici avrebbe portato ad una reciproca integrazione della loro azione e conferito loro una piena virtù terapeutica.

Si delineava dunque una nuova concezione della medicina e della ginnastica. In altri tempi la ginnastica aveva potuto sperare al massimo di venire utilizzata dalla medicina. Ora essa non era più soltanto medica e, pur riprendendo e valorizzando l'antica medicina, indicava alla medicina contemporanea vie nuove: quest'ultima diveniva tributaria della ginnastica a tal punto da poter parlare di una "medicina ginnastica"³⁴.

In una sua dissertazione accademica, Andry de Boisregard si era battuto esplicitamente per la ginnastica o, più esattamente, per gli esercizi fisici moderati, perché nel momento in cui i medici avevano ritenuto opportuno abbandonare gli esercizi di Aristotele erano stati portati anche a non usare più il termine con cui prima venivano designati. Ma la sua originalità non stava in questo: molti l'avevano detto prima di lui e altri ancora lo dicevano contemporaneamente a lui. Piuttosto, egli fondò l'"ortopedia"³⁵ – e non soltanto la disciplina – ma anche, come egli rilevò, la stessa designazione. Si trattava di considerare le varie parti del corpo nella loro forma esteriore: «Innanzitutto io considero le parti nella loro naturale perfezione e insegno il modo di conservarle in cotesto stato di perfezione; poi le considero in relazione alle deformità

che possono subire e insegno a rettificare queste deformità, partendo da quelle che concernono la corporatura e il viso fino a quelle che colpiscono le unghie e i capelli»³⁷.

L'autore era un amico della natura e ne tesseva l'elogio³⁸. Egli non intendeva procedere in modo violento. Riconosceva tutta l'importanza di prendersi cura spesso dell'anima dei fanciulli per guarirne il corpo³⁹. Quando poteva, ricorreva ai giochi per rimediare ad una infermità infantile⁴⁰. Non voleva che si agisse sul corpo dei bambini dall'esterno, forzandolo⁴¹. Parlava dell'importanza di adattare alla statura dei fanciulli e dei ragazzi, nonché ai risultati che si volevano ottenere, il mobilio ad essi destinato: bisognava dare loro sedie o poltrone che li obbligassero a tenersi dritti, tavolini alti per evitare che stessero con la schiena curva⁴²; proponeva di eliminare il cuscino quando dormivano affinché tutto il corpo restasse ben disteso sul letto.

Benché fosse incline a utilizzare essenzialmente le vie offerte dalla natura, Andry aveva ideato alcuni procedimenti per correggere l'uno o l'altro difetto. Un bambino aveva una spalla più alta dell'altra? Ebbene, secondo Andry, si sarebbe dovuto mettere un peso non sulla sua spalla più alta, come abitualmente si faceva, ma su quella più bassa perché secondo «la meccanica che la natura usava in questa situazione per alleggerire il corpo»⁴³ «la spalla che portava un peso saliva sempre più di quella senza un carico [...]. Altrimenti il corpo sarebbe caduto». A questa meccanica naturale egli ricorreva anche a proposito di altri esercizi correttivi. Contro le deformità della corporatura bisognava far usare ai fanciulli un bastone abbastanza lungo. Essi «debbono tenerlo orizzontalmente per le due estremità, con le braccia ben distese. Il piccolo sforzo che così viene compiuto, ripetendo spesso l'esercizio, costringerà le clavicole ad allungarsi e ad appiattirsi»⁴⁴. «Inoltre bisogna far sì che i fanciulli tengano il petto sporgente senza stancarsi di restare in tale posizione. I movimenti a ciò necessari spingeranno indietro le braccia e, come conseguenza naturale, costringeranno le clavicole a distendersi»⁴⁵.

Con questi accorgimenti e con questi metodi si profilava una ginnastica nuova. La ginnastica medica si annetteva un nuovo dominio, che oggi noi chiameremmo quello della “ginnastica correttiva”. È assai interessante vedere nell'ortopedia la conseguenza e l'applicazione dello iatromatematicismo.

Con l'ortopedia si ebbe l'ultimo elemento che mancava ad una ginnastica che aveva la pretesa di essere, allo stesso tempo, “medica e chirurgica”. Avendo dedicato un libro a tale ginnastica nella sua forma nuova, Clément-Joseph Tissot⁴⁶ faceva il bilancio dei tentativi intrapresi prima di lui. Non ignorava i suoi predecessori, non ne disconosceva il valore, ma ne utilizzava le idee. Egli forse non era molto originale, ma dava della ginnastica nuova una esposizione ben strutturata, resa convincente da una solida dialettica. La mancanza di una sua genialità veniva compensata da un dogmatismo organizzatore che sapeva assegnare il giusto posto anche a dottrine superate. Il suo libro non aveva il carattere di aggressività degli innovatori. Segnavo la fase in cui, essendo state assimilate tutte le novità e tutte le idee più audaci, la ginnastica non-galenica tirava le somme.

«La ginnastica è quella parte della medicina che insegna il modo di conservare o di ristabilire la salute mediante la pratica di esercizi»⁴⁷. Questa definizione preliminare andava ad escludere la tendenza, che – come vedremo – era assai diffusa, di ridurre la ginnastica ad un aspetto dell'educazione. Sarebbe stato dunque in qualità di medico – e in quanto medico che si preoccupava più dei fatti che non delle opinioni o dei principi – che Tissot ne avrebbe trattato. Questo non voleva dire, comunque, che la ricca

letteratura medica e ginnastica esistente gli fosse o ignota o che egli non volesse attingere ad essa. L'inizio del suo libro, contenente un riassunto della storia della ginnastica, dimostrava una sufficiente maestria in fatto di citazioni di autori antichi e di un ordinamento logico di tutto quello che si riferiva alle origini della ginnastica. Però si evinceva che per lui le opinioni degli autori, se non erano fondate sull'esperienza, rivestivano soltanto un significato storico. In un'epoca in cui i massimi sistemi medici si basavano su una metafisica, in cui, quindi, per Tissot sarebbe stato facile seguire qualunque filosofia, l'autore non lasciava sospettare che ne avesse una. Questo autentico *De arte gymnastica* – che chiudeva definitivamente l'era galenica della ginnastica così come il trattato di Mercuriale l'aveva aperta – era, sul suo piano, connotato da una notevole chiarezza scientifica. Una prima parte era dedicata a dati generali sulla ginnastica (la sua storia, i suoi effetti – costanti o condizionati –, i suoi esercizi, le sue norme) e sul riposo. In una seconda parte venivano fornite «le indicazioni in base alle quali nella cura delle malattie si deve prescrivere il movimento o il riposo»; una sezione speciale riguardava l'ortopedia, quella forma più moderna della ginnastica creata da Andry (autore che Tissot, peraltro, seguiva da vicino) la quale non mirava – come la ginnastica tradizionale – ad assicurare la salute o a eliminare le malattie, bensì a rettificare “deformità incipienti del corpo”.

Qualunque ginnastica medica doveva affrontare un certo gruppo di problemi essenziali. Galeno si era già posto tali problemi e vi aveva dato una soluzione; in tal modo, si può rilevare in quale misura Tissot differisse da Galeno. Il riconoscimento dell'importanza che il movimento aveva per la salute da parte di Tissot non derivava né da una definizione del movimento né da una definizione della salute, bensì, innanzitutto, dal nesso da lui stabilito fra movimento e vita⁴⁸. Tissot – che amava poco le teorie – insisteva particolarmente sugli effetti fisiologici positivi del movimento. Questi effetti concernevano sia i fluidi del corpo umano sia le sue parti solide: muscoli e ossa. Il principio era il seguente⁴⁹: numerosi fluidi percorrevano il nostro corpo in vasi di diametri diversi. Se i muscoli intervenivano, si sarebbero avuti tre effetti positivi per questi fluidi. Innanzitutto, le sostanze liquide sarebbero state compresse, ben mescolate, rese più sottili. In secondo luogo, la trasformazione di un liquido in un altro – ad esempio del chilo in sangue, nella linfa e nel “fluido animale” – sarebbe stata facilitata. Infine, la circolazione dei fluidi si sarebbe trovata ad essere favorita dalla pressione esercitata sul sistema circolatorio dalle fibre muscolari⁵⁰. Appariva chiaro, dunque, che l'effetto del movimento si estendesse a tutto quanto il corpo. Naturalmente, il movimento non influiva soltanto sui liquidi: i muscoli da esso interessati acquistavano «la forza e l'elasticità caratterizzanti una buona costituzione». Tissot riteneva che rientrasse tra gli esercizi «ogni azione che potesse imprimere all'organismo un certo movimento capace di azionarlo»⁵¹. Insomma, l'esercizio era “un movimento potenziato”⁵². In tal modo, Tissot lasciava da parte le discussioni e le suddivisioni galeniche. Non si curava di distinguere l'esercizio dal lavoro, ancora meno di articolarne il concetto parlando di esercizi propriamente detti, di esercizi specificamente ginnici e via dicendo. Sembrava che per lui ogni movimento rappresentasse un esercizio, sempre che esso venisse amplificato; e ogni esercizio avrebbe potuto essere definito anche come una ginnastica. Tissot manteneva soltanto la distinzione classica fra esercizi “attivi”, completamente dovuti all'iniziativa di coloro che li eseguivano, esercizi “passivi”, basati su cause esterne al soggetto, ed esercizi “misti”. Questa distinzione gli doveva essere sembrata accettabile per via del suo carattere empirico; d'altra parte, essa rappresentava una ba-

se comune, partendo dalla quale il contrasto fra i fautori e gli avversari della riduzione ad unità dei movimenti volontari e di quelli involontari sarebbe dovuto nascere soltanto in seguito. Essa veniva illustrata da Tissot adducendo esempi moderni. Infatti, Tissot pensava che fosse inutile rifarsi agli esercizi dell'antichità e rimproverava Mercuriale⁵³ di essersi occupato solamente degli antichi «in un trattato che voleva essere di utilità per i suoi contemporanei». Pertanto, il gioco moderno doveva sostituire esercizi ormai invecchiati e troppo austeri: «La nostra attuale ginnastica consiste principalmente in giochi e in piaceri. Dai nostri costumi liberi e gai abbiamo bandito l'imponente apparato che caratterizzava il modo di esercitarsi dei Greci e dei Romani. I nostri giochi principali sono il maglio, il bigliardo, la pallacorda, il volano, il pallone, la palla, i birilli, ecc., giochi che possono venire utilmente usati nell'arte di guarire»⁵⁴. Così, a questo punto non si trattava più di conservare le caratteristiche essenziali degli esercizi degli antichi e di apporvi qualche adattamento o travestimento, né di aggiungere ad essi qualche esercizio moderno. Ormai, i giochi moderni avevano preso il posto della ginnastica antica e, per via di un fenomeno linguistico frequente, la parola ginnastica aveva cessato di riferirsi a esercizi tradizionali eseguiti da uomini nudi. Il significato e lo stesso contenuto del concetto di esercizio ginnico erano dunque mutati. E quando Tissot indicava i vantaggi degli esercizi⁵⁵, quando enunciava le norme da seguire, quando raccomandava la scelta di esercizi moderati e parlava dei loro effetti, non si trattava più degli esercizi di un tempo.

D'altra parte, a tale riguardo questo medico era quanto mai liberale. Lasciava aperto l'elenco degli esercizi e accettava tutto quello che implicava un movimento: il parlare e il ridere erano stati già raccomandati dagli antichi, ma, ad esempio, per «ristabilire i giusti movimenti dell'omero con la scapola o del gomito e dei pugni» Tissot raccomandava «il manubrio, l'ascia, il remare, il violino, il timpano, il gioco della trottoia, ecc.»⁵⁶; contro «l'anchilosi del gomito e la rigidità di questa articolazione» veniva prescritto «il suonare, il tirar acqua da un pozzo, l'arrampicarsi su alberi»⁵⁷. L'essenziale era fare, comunque, del movimento. Tissot lodava Tronchin, «celebre medico uscito dalla scuola dell'Ippocrate olandese», per aver fatto in modo che Parigi avesse accolto «una dottrina [...] del movimento e degli esercizi del corpo»⁵⁸. Compito del medico era di consigliare gli esercizi più adatti nei vari casi particolari. Nella scelta sarebbe stata l'esperienza a guidarlo e ad aiutarlo o, per meglio dire, una presunta esperienza perché malgrado le sue pretese scientifiche Tissot dava prova di una certa credulità ed ingenuità e utilizzava osservazioni non controllate e concezioni del tutto teoriche, come ad esempio quelle riguardanti gli effetti positivi del mal di mare⁵⁹ o la guarigione delle malattie veneree per mezzo di esercizi⁶⁰. Del resto, in questa ginnastica liberale i consigli del medico incontravano presto un limite, data l'impossibilità di regolarsi in anticipo nei casi particolari. Così, in fondo, «non si possono dare norme precise», l'autore diceva che bisognava «consultare se stessi».

Dopo Fuller, Andry e Tissot sembrerebbe che ormai fosse restato ben poco della ginnastica galenica. Non si pensava più che la salute consistesse in un equilibrio interno degli umori; essa sarebbe risultata invece da un gioco di elementi solidi. Così non sarebbe stato più il caso di chiedere alla teoria degli umori di spiegare gli effetti degli esercizi fisici e di fornire una guida alla ginnastica. Gli esercizi, già legati al galenismo per via della loro definizione e della loro classificazione rimasta fino ad allora immutata, perdevano perfino i caratteri grazie ai quali potevano ancora rimandare all'ellenismo; venivano presi dalla vita di ogni giorno e «modernizzati» nel senso proprio del termine.

Il riconoscimento dell'azione della ginnastica sulle parti solide del corpo portava alla costituzione di una ginnastica ortopedica che andava ad agire sulle parti più solide del corpo: sulle ossa. Che cosa restava del galenismo?

Malgrado le apparenze, ne restava l'essenziale. Infatti il galenismo non si riduceva né ad una teoria degli umori né ad un dato modo di intendere l'educazione fisica. Certamente, dopo la restaurazione del galenismo era nata una scolastica galenica che, quanto a minuziosità e a formalismo, non era da meno di quella aristotelica. Ma quello che in Galeno e in Ippocrate vi era di più profondo, riguardava, innanzitutto, la fiducia nella natura: la vita aveva un finalismo, perciò si poteva lasciar fare alla natura. Se non si poteva fare a meno di intervenire, l'arte avrebbe potuto ispirarsi ad essa. Malgrado gli attacchi contro la fisiologia e la medicina galeniche, questo postulato veniva sempre riconosciuto. Abbiamo già notato che spesso anche teorie mediche che respingevano decisamente Galeno non avevano nulla contro il naturalismo⁶², anzi si rifacevano ad un vitalismo che si armonizzava facilmente con quello di Galeno e che poteva avere perfino un nesso storico con esso. Così se Fuller, Andry e Tissot – non riconoscendo più la parte della natura nelle teorie e nelle ginnastiche sclerotiche depositarie dell'eredità di Galeno – avevano modificato la ginnastica, non per questo avevano abbandonato il galenismo⁶³, anzi forse erano tornati alla più profonda fonte di ispirazione di esso, cioè alla fiducia nella natura. Certo, la designazione astratta di “naturalismo” poteva applicarsi ad orientamenti assai divergenti⁶⁴. Era chiaro, filosoficamente, che il finalismo di un corpo ridotto ad un insieme di elementi solidi era diverso dal finalismo galenico e che esso portava a deduzioni del tutto diverse. Tuttavia, non si poteva dire che i medici più disposti ad assumere, insieme a Hoffmann, un atteggiamento “solidista” avessero avuto una particolare sensibilità verso ciò che distingueva filosoficamente lo iatromeccanismo dal galenismo. Essi erano assai più portati a rigettare, nel galenismo, la teoria degli umori che non una filosofia che riconosceva un finalismo nel corpo umano. Spesso fu proprio in nome di una natura finalistica che essi tagliarono i ponti con la teoria degli umori. D'altra parte il loro interesse per la ginnastica li ricondusse ancora di più a Galeno. Essi pensavano che il corpo dovesse imparare di nuovo certi movimenti che la vita sociale gli aveva fatto perdere. Come non riconoscere alla base di queste esigenze – che all'attualismo cartesiano e iatromeccanico riusciva così difficile soddisfare – l'idea di una natura soffocata che aspettava di essere liberata?

Cheyne, S. A. Tissot e Ballexserd

Sebbene nel XVIII secolo in genere predominasse la volontà di conformarsi alla natura e anche di non seguire più le teorie e le pratiche galeniche, questo non voleva dire che fossero state riconosciute in egual misura le pretese della nuova ginnastica. Numerosi erano coloro che continuavano a vedere nella ginnastica non una terapeutica ma un “ausiliario” dell'igiene, richiedendole di essere uno degli strumenti fra i tanti che venivano offerti a chi volesse “conservare la salute”.

Tale era, ad esempio, il punto di vista difeso da Cheyne⁶⁵. Secondo Cheyne, i mali fisici derivavano dal fatto che gli uomini non erano fedeli alla propria natura. Se gli uomini non spingessero la natura «di là da ciò che essa richiede o se non la chiudessero entro limiti troppo angusti, essi godrebbero di una salute migliore»⁶⁶. Analogamente, senza i “disordini” degli uomini il genere umano non avrebbe conosciuto la malattia.

Non c'era dubbio che la natura dell'uomo fosse stata trasformata dalla "caduta" – diceva Cheyne. Ma la "caduta", ovvero il peccato originale, non bastava a spiegare il deteriorarsi della salute umana. «Anche dopo la caduta se noi avessimo seguito i dettami della natura, e della ragione, per non dire quelli della religione, avremmo potuto trascorrere i nostri giorni senza dolori o almeno senza malattie croniche; se avessimo cercato soltanto piaceri innocenti avremmo potuto mantenere liberi i nostri sensi e integrare la ragione fino ad una estrema vecchiaia e dipartirci in pace da questo mondo, come una lampada che si spegne per mancanza d'olio»⁶⁷. Sembrava, tuttavia, che la "caduta" non fosse stata priva anche di certe conseguenze positive. Avendo condannato l'uomo a procurarsi il pane con il sudore della sua fronte, Dio gli aveva «imposto non tanto un castigo quanto un esercizio salutare, un rimedio contro le malattie alle quali poi doveva andar soggetto e un antidoto contro il frutto avvelenato dell'albero proibito»⁶⁸. Così, per Cheyne l'esercizio costituiva una delle sei sezioni nelle quali – secondo la tradizione galenica più ortodossa – veniva suddivisa l'arte di conservare la salute. Fra tutti gli esercizi⁶⁹ la passeggiata aveva una posizione privilegiata perché era "la più naturale". Questa nostalgia per la natura, questo desiderio di ritrovarla al di là dalle deformazioni imposte dall'uomo erano sufficienti per dare alle tesi di Cheyne una connotazione particolare, a distinguerle dalle teorie mediche e ginnastiche prima indicate. Fuller, Andry e Tissot riponevano una completa fiducia nella natura. Per loro, anche se essa avesse dovuto alterarsi a causa della malattia, non sarebbe comunque mai venuta meno. Così facevano appello ad essa, l'aiutavano, la ristabilivano nei suoi diritti. Come medici, limitavano le loro pretese ad un "curare secondo natura".

Per Cheyne, inoltre, sembrava che non esistesse disordine fisico che non fosse anche l'indice di una qualche colpa morale. Soltanto attraverso una trasformazione morale si sarebbe potuto preservare la salute. Per lui l'igiene quasi si confondeva con una morale della natura, e la medicina con una educazione.

Al pari di Cheyne, il medico svizzero Simon-André Tissot⁷⁰ faceva dipendere la possibilità di prevenire le malattie dalla conformità alla natura e associava tale conformità ad un genere di vita semplice e rude, ricca di prove fisiche. Era al popolo che egli dava i suoi consigli in un'opera⁷¹ che, come vedremo, avrebbe dovuto esercitare una innegabile influenza sugli iniziatori della ginnastica pedagogica. In questa opera, dopo aver elencato le sei cause delle malattie dell'uomo del popolo, Tissot mostrava che il contadino ne era quasi completamente immune grazie ad un modo di vivere più naturale e più rude di quello della gente delle città⁷². Egli diceva: «Se si vuole trovare l'uomo fisico nella sua integrità bisogna cercarlo nelle nazioni selvagge: solo là si vede che cosa noi potremmo essere. È certo che adottando la loro educazione corporea noi avremmo solo da guadagnare». Egli aggiungeva che «non è dimostrato che noi perderemmo qualcosa ove con essa barattassimo l'educazione morale». In seguito, Tissot riaffermò questa idea studiando i mali che affliggevano letterati e intellettuali: il modo di vivere di costoro, osservava, era completamente opposto alla natura. Ecco perché si ammalavano. Questo non sarebbe accaduto se avessero rinunciato ad una esistenza così poco naturale⁷⁸.

Ma non era detto che il desiderio di considerare nella ginnastica unicamente i suoi effetti profilattici e la sua funzione igienica avessero portato necessariamente a scrivere niente più che dei *De sanitate tuenda* ad orientamento non galenico. Bisognava che i medici cominciassero ad applicare i loro precetti sui bambini, perché le malattie, le turbe e le infermità degli uomini avevano origine dalla loro infanzia. Per non dover curare gli adulti, bisognava sorvegliare i bambini, far seguire loro un modo di vita adeguato,

che dopo averli irrobustiti avrebbe fatto di loro degli uomini sani. Fino al XVIII secolo la cura per l'infanzia si era manifestata in un duplice modo: nella forma antica, pedagogica, e in una forma più nuova⁷⁴, con pretese pediatriche. Ovviamente, pedagogia e pediatria non si ignoravano a vicenda. Come vedremo, gli autori di opere pedagogiche si preoccupavano anche della salute e dello sviluppo fisico del fanciullo, e la pediatria non era stata mai esclusivamente curativa. Da Vallembert a Desessarts essa avrebbe insegnato alle madri il modo di allevare i bambini e combattuto in tal modo la loro ignoranza⁷⁵. Ma quand'anche essa avesse ridotto a ben poco la funzione che comprendeva nel senso più ampio la cura del corpo, preoccupandosi soltanto della salute del corpo del fanciullo in senso stretto, la pedagogia in genere non era stata in grado di trattarne con competenza. Per l'influenza esercitata da un naturalismo suggerito dallo studio della fisiologia, ovvero ripreso da Ippocrate, o, ancora, di origine filosofica, i medici si rendevano conto che non si poteva separare dall'educazione del fanciullo la cura che si doveva avere del suo corpo. In entrambi i settori, si trattava ugualmente di assicurare lo sviluppo della natura. Conservare, preservare la salute del fanciullo voleva dire dargli una "educazione fisica", o una "educazione somatica", che non poteva venire dissociata dall'educazione complessiva. Come avremo occasione di constatare, gli educatori furono i primi a convincersi di questo. Così, i medici avrebbero trovato già formulata la nozione di educazione fisica, la cui origine fu, dunque, pedagogica. Comunque, il XVIII secolo conobbe tutta una fioritura di opere di un genere non ben definito, dovute le une a medici, le altre a educatori, che attestavano il convergere delle preoccupazioni mediche con le intenzioni pedagogiche.

Fra le opere mediche dedicate all'educazione fisica menzioneremo quella di Ballexserd⁷⁶. Inizialmente, essa non mancò di avere una certa risonanza⁷⁷. Sebbene Ballexserd, sul piano medico – in quanto non aggiungeva nulla a quanto aveva appreso dai suoi maestri –, non fosse affatto un innovatore⁷⁸, egli aveva però sviluppato notevolmente l'orientamento che stiamo cercando di indicare: aveva, cioè, fatto apparire sotto una luce nuova conoscenze già acquisite⁷⁹. Per lui la ginnastica consisteva in un certo numero di pratiche dettate dalla preoccupazione di mantenere in buona salute i fanciulli e di preparare futuri uomini robusti. Era una forma di educazione fisica che era altresì inseparabile dall'educazione presa nel senso più ampio.

Come Fuller, Andry, i due Tissot e Cheyne, anche Ballexserd si rifaceva alla natura, voleva essere solamente l'"interprete" di essa⁸⁰. La natura era «sempre saggia nei suoi impulsi» e «faceva tutto per il meglio»⁸¹. Si poteva perfino dire che fosse "infalibile"⁸². Essa voleva che le madri nutrissero i loro bambini, che il primo latte della madre fosse «sieroso, chiaro, un po' acido»⁸³. Provvedendo a far crescere nel bambino, al momento opportuno, i denti, la natura indicava anche quando era arrivato il momento dello svezzamento. Non vi era aspetto della vita infantile che non fosse regolato nel miglior modo da una natura previdente. Ma quale pur fosse il finalismo che presiedeva ai suoi vari comportamenti, il corpo non poteva venire considerato separatamente dall'anima. Questo era vero anzitutto perché secondo gli insegnamenti della religione il corpo, sostanza materiale, era strettamente unito all'anima, sostanza spirituale⁸⁴, ma anche perché l'esperienza dimostrava in ogni momento quanto fosse intima questa loro congiunzione: così le emozioni, la paura ad esempio⁸⁵, le passioni e sentimenti, come la gelosia e l'invidia, nuocevano alla salute⁸⁶. Era dunque impossibile mantenere sano un bambino senza renderlo coraggioso⁸⁷ e forse anche felice, se era vero che «la gioia era un ottimo antidoto contro le ostruzioni del mesenterio»⁸⁸. Più in generale, nel defi-

nire i fini dell'educazione fisica, il medico non poteva trascurare quello che al fanciullo, divenuto grande, avrebbe potuto riservargli la vita sociale che si sarebbe trovato a condurre. Poteva darsi che sconvolgimenti sociali avrebbero destinato il fanciullo ad una vita tormentata, priva di tutte le comodità che il rango dei suoi genitori sembra garantirgli⁸⁹. Così, quando si trattava dell'infanzia Ballexserd non poteva essere soltanto un medico. Il suo libro costituiva la risposta ad una problematica medica posta da una società erudita⁹⁰. È significativo che con questa risposta ci si allontanava dal terreno puramente medico per parlare dell'educazione fisica.

La credenza nel finalismo della natura, il rifiuto di considerare lo sviluppo fisico del fanciullo separatamente dall'educazione generale avrebbero costituito le due basi fondamentali dell'educazione fisica di Ballexserd. Dal momento che bisognava soltanto seguire la natura, la regola era di evitare ogni costrizione. Ballexserd era contrario all'uso delle fasce, delle stecche di balena, delle vesti troppo strette⁹¹. Si burlava di coloro che avrebbero voluto preservare il fanciullo dal freddo, quasi che la natura non avesse "costruito" gli esseri in modo da poter vivere alla temperatura dell'ambiente⁹². Proponeva, inoltre, alimenti non diversi da quelli di cui la natura indicava la convenienza: ovvero quelli che si mangiavano con gusto⁹³. Non ammetteva che al fanciullo venisse imposto uno schema di alimentazione rigido: se un bambino non aveva fame, egli poteva restare digiuno. Ma evitare ogni costrizione non voleva dire trattare allo stesso modo tutti i bambini, perché, dal punto di vista del temperamento, essi differivano notevolmente gli uni dagli altri. Ad ogni temperamento si addiceva un regime appropriato⁹⁴. Per Ballexserd i principi ai quali doveva ispirarsi l'educazione corporea non erano che la specificazione di principi educativi più generali. La natura non voleva che i bambini venissero educati per condurre una esistenza mondana. Una educazione che si proponeva di rendere il corpo "sano e robusto" si sarebbe forzata affinché nei giovani «l'animo sia retto, il cuore buono»⁹⁵. Dato che «allo stato attuale delle cose»⁹⁶ bisognava che i bambini studiassero, essi avrebbero dovuto almeno essere avviati agli studi «lungo un dolce pendio ove si seminerà qualche fiore perché alla natura, nella maggior parte dei casi, le spine dello studio ripugnano assai»⁹⁷.

Sempre secondo Ballexserd, nell'educazione fisica la ginnastica – insieme al modo di vestire e al cibo – aveva una posizione privilegiata. I tre periodi dell'infanzia avrebbero avuto ognuno una propria ginnastica. Nel primo periodo, che andava fino allo svezzamento, gli esercizi fisici avrebbero cominciato al nono mese e si sarebbero associati all'apprendimento, peraltro naturale, del camminare⁹⁸. Dallo svezzamento all'età di cinque anni si sarebbe dovuto concedere ai bambini molta libertà, tenerli all'aria libera, sia che facesse freddo sia che facesse caldo. I loro esercizi fisici sarebbero stati quelli ai quali la natura li predisponesse e che quindi avrebbero dato loro un piacere: ad esempio, «si farà loro stendere orizzontalmente le braccia per allargare e sviluppare il petto, poi si farà loro fare una breve corsa all'aperto, qualunque sia il tempo. Si dovranno loro permettere tutti quegli esercizi che scuotano moderatamente l'organismo perché ogni movimento che la natura suggerisce e che sia di loro gusto è assai utile per la loro salute»⁹⁹. Dai cinque ai dieci anni gli esercizi fisici del periodo precedente sarebbero stati mantenuti, perché favorivano «lo sviluppo dell'organismo»¹⁰⁰ però avrebbero dovuto essere integrati con altri: corse non eccessive su diversi terreni avrebbero rafforzato la funzione respiratoria, piccole lotte avrebbero fatto nascere il coraggio, vari generi di giochi avrebbero suscitato in loro la destrezza. I ragazzi

avrebbero dovuto imparare ad affermarsi nelle circostanze che forse gli avrebbe riservato l'avvenire: così si sarebbe insegnato loro a fare delle scalate, li si sarebbe temprati al freddo e al caldo senza curarsi delle infreddature¹⁰¹. L'infanzia terminava verso i quindici anni. Dai dodici anni alla pubertà si sarebbe cercato «di forzare un poco questi esercizi»¹⁰². Tutti i mezzi erano buoni, a condizione che non richiedessero subito grandi sforzi. Forse avrebbero dovuto essere considerati soprattutto «gli esercizi del salto, della danza, della pallacorda, delle armi e dell'equitazione». Non si sarebbe potuta mantenere la salute se non ci si fosse allontanati talvolta dalla vita normale. Pertanto, Ballexserd non esitava a lodare perfino l'«intemperanza»: il giovane che voleva rafforzare il proprio temperamento avrebbe dovuto permettersela, via via che avanzava con l'età¹⁰³. «Non è male che un giovane si abitui un poco a tutti gli eccessi del corpo»¹⁰⁴. Ma per Ballexserd il medico non poteva separarsi dall'educatore: così egli si affrettava ad escludere dagli eccessi autorizzati quelli che si riferivano al sesso o che potevano offendere la religione e le leggi.

Il libro di Ballexserd uscì lo stesso anno dell'*Émile*. Entrambi erano stati scritti da ginevrini. E senza voler mettere allo stesso livello una esposizione di medicina infantile con uno dei più grandi libri che siano stati scritti sull'educazione, si sarebbe portati, tuttavia, a stabilire tra questi un certo parallelismo. Vi si può notare un comune impulso ad ispirarsi alla natura, il desiderio di non fare violenza all'indole infantile separando in essa l'anima dal corpo e assoggettandola ad una costrizione pedagogica. Come per molti medici del suo tempo¹⁰⁵, secondo Ballexserd la ginnastica doveva avere un suo posto nel sistema dell'educazione. Insieme alle altre forme di educazione fisica, essa tendeva a rendere inutile la medicina¹⁰⁶. Noi sappiamo che, a quell'epoca, da parte di altri medici la ginnastica non era stata messa completamente al servizio dell'educazione e contrapposta alla medicina: non perché avessero una qualche fiducia nella natura ma perché essa veniva considerata come lo strumento essenziale di una ginnastica curativa.

Questo era stato, nel XVIII secolo, il destino della ginnastica. Essa si era emancipata dal galenismo, ma nel mostrarsi in grado di svolgere una duplice funzione si trovava divisa. Se guariva, si rifaceva alla medicina, si confondeva con essa anche se, seguendo Fuller nell'assegnarle la parte principale, veniva riconosciuto che la medicina a sua volta si trasformava in ginnastica. Se aveva una funzione preventiva, diveniva inseparabile dalla pedagogia. In questo caso, correva pericolo di divenire una semplice appendice dell'educazione confondendosi con quella educazione fisica alla quale, come vedremo, già i filosofi antichi gli avevano riconosciuto una ragion d'essere e della quale essi, con ausilio dei medici, avevano cominciato a precisare alcune caratteristiche.

Note

¹ *Medicina gymnastica, ou traité concernant le pouvoir de l'exercice à l'égard de l'économie animale*, 1704. Citiamo dalla tr. tedesca del 1750, basata sulla sesta edizione dell'opera.

² *Ibid.*, p. 35.

³ *Ibid.*, pp. 177-178.

⁴ Estratti dalla *Dissertatio epistolaris* e dal *Trattato sulla podagra* alla fine del quinto capitolo.

⁵ Cfr. l'appendice, che Fuller dedica al racconto dei suoi mali e della loro guarigione.

⁶ *Medicina gymnastica*, p. 35, 155.

⁷ Prefazione, b, *recto*.

⁸ Prefazione, b 3, *verso*.

⁹ Prefazione, c 3.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 13-14.

¹¹ *Ibid.*, p. 19.

¹² *Ibid.*, p. 22.

¹³ *Ibid.*, p. 4. Tema analogo in ANDRY (*L'exercice modéré*, p. 503): «Le medicine ci ripu-
gnano mentre l'esercizio è gradevole; l'effetto delle prime è incerto, quello del secondo è im-
mancabile; in genere le une agiscono soltanto sulle parti fluide del corpo e ancora prima di es-
sere penetrate nel sangue subiscono tali alterazioni che quando vi arrivano hanno perduto qua-
si del tutto la loro virtù. Invece l'esercizio agisce sia sulle parti fluide, sia su quelle solide con
un'azione immediata su entrambi. Inoltre esso è un aiuto sempre pronto a cui, per così dire, si
può mettere mano non appena lo si vuole».

¹⁴ *Ibid.*, pp. 5-9.

¹⁵ *Ibid.*, p. 12.

¹⁶ *Ibid.*, p. 13.

¹⁷ *Ibid.*, p. 4.

¹⁸ Cfr. *Medicina gymnastica*, cap. VII; «Abitudini e pratiche degli antichi».

¹⁹ Ad es. nella prefazione, cap. 7 e p. 197.

²⁰ *Ibid.*, pp. 263-265.

²¹ *Ibid.*, cap. II.

²² *Ibid.*, cap. III.

²³ *Ibid.*, cap. IV.

²⁴ *Ibid.*, cap. VII.

²⁵ *Ibid.*, p. 150.

²⁶ Ad esso è dedicato il capitolo VI.

²⁷ *Ibid.*, p. 150.

²⁸ *Ibid.*, pp. 153 sgg.

²⁹ *Ibid.*, p. 62.

³⁰ *Ibid.*, p. 210.

³¹ *Ibid.*, p. 100.

³² Fuller considera specialmente i decotti di certe cortecce (pp. 64-65), le acque minerali (pp.
66-67) e i prodotti balsamici. Insiste sull'uso dei vegetali (pp. 85-87) i quali si accorderebbero
assai bene con il sangue e agirebbero nutrendo.

³³ *Medicina gymnastica*, p. 100.

³⁴ Se volessimo parlare dei meriti dei vari autori che hanno trattato della ginnastica e non
soltanto seguire l'evoluzione delle dottrine e dei concetti, dovremmo insistere assai più di quan-
to abbiamo fatto sulle idee di quel grande medico che fu Hoffmann. Quasi contemporaneamente
a Fuller, Hoffmann vide nel movimento «la migliore medicina del corpo» (*Du mouvement con-
sidéré comme la meilleure médecine du corps*, che è una delle dodici dissertazioni pubblicate
nel 1708 con il titolo *Dissertationes physico-medicae*; DALLY l'ha tradotta e pubblicata nella
sua *Cinésiologie*, 1857, pp. 211-243). Non soddisfatto di affermare, seguendo una lunga tradi-
zione galenica, l'importanza che il movimento ha per l'igiene (pp. 214-220), Hoffmann attribuì
ad esso una funzione terapeutica. Egli si appellò all'esperienza (p. 221) oltre ad appoggiarsi a
Sydenham (pp. 224-225). [Una traduzione italiana (s. n.) del lavoro di Hoffmann è in «Hermes»
anno XIV, fasc. I e II, gennaio-giugno, Napoli 1966].

Come Fuller, Hoffmann riteneva che il movimento non può non favorire l'azione delle
medicine. Nella dissertazione di Hoffmann si trova una sistematicità, una cultura e un rigore
scientifico che forse non si possono riconoscere a Fuller. Ad esempio, colpisce la chiarezza
della spiegazione data da Hoffmann alla funzione del movimento: il movimento favorisce la
circolazione del sangue; se il movimento del sangue «viene mantenuto in uno stato perfetto,

le materie inutili e superflue che debbono essere eliminate saranno espulse per vie adatte, soprattutto mediante la traspirazione, mentre le materie utili resteranno nel corpo» (p. 217). Tuttavia abbiamo ritenuto opportuno soffermarci sul libro di Fuller più che sulla dissertazione di Hoffmann, per le seguenti ragioni: 1) il libro di Fuller è anteriore alla dissertazione di Hoffmann; 2) per quello che riguarda la ginnastica, Hoffmann è meno rivoluzionario di Fuller, è meno originale, meno caratteristico per un'epoca che cercava di rompere con il galenismo. Continua Galeno più che combatterlo. Come abbiamo accennato, Hoffmann riprende vari temi del *De sanitate tuenda*. Galeno gli fornisce anche la caratterizzazione delle varie specie del movimento (pp. 228-327). Le considerazioni svolte sull'utilità dei diversi esercizi sono assai spesso tratte dagli antichi; lo stesso si può dire per i "precetti della pratica" (pp. 237-243).

³⁵ ANDRY de BOISREGARD, *L'orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps – le tout par des moyens à la portée des pères et mères et de toutes les personnes qui ont des enfants à élever*, 2 voll., 1741.

³⁶ *Ibid.*, I, 1.

³⁷ *Ibid.*, I, xxxi.

³⁸ *Ibid.*, I, 144.

³⁹ *Ibid.*, I, 158.

⁴⁰ *Ibid.*, I, 86-87.

⁴¹ *Ibid.*, I, 101.

⁴² *Ibid.*, I, 70-75.

⁴³ *Ibid.*, I, 127.

⁴⁴ *Ibid.*, I, 65-66.

⁴⁵ *Ibid.*, I, 66.

⁴⁶ *Gymnastique médicinale et chirurgicale, ou essai sur l'utilité du mouvement et des différents exercices du corps et du repos dans la cure des maladies*, par M. TISSOT, docteur en médecine et chirurgien-major du 4^e régiment de cheveau-légers, 1780. [Cfr. tr. ital. (s. n.) *Ginnastica medico-chirurgica, o sia saggio sull'utilità del moto*, Venezia 1782].

⁴⁷ *Ibid.*, p. 1.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 17: «Il movimento è l'anima di tutta la natura; è con esso che cominciamo la nostra esistenza, la quale finisce quando ci abbandona».

⁴⁹ *Ibid.*, p. 21.

⁵⁰ Qui si possono riconoscere varie idee diffuse in quell'epoca. Cfr. CANGUILHEM, *op. cit.*, pp. 602-603: «Fu Haller (*De motu sanguinis*, 1752) a riconoscere definitivamente che il potere del cuore si estende fino ai vasi capillari osservando la simultaneità delle pulsazioni nelle arterie e nei vasi capillari. La dottrina dell'irritabilità gli permise – come a Stahl glielo permise la sua dottrina della tonicità – di attribuire alla tunica dei vasi capillari la casualità ausiliaria del movimento circolatorio che vi si cela. Con le sue memorie, Spallanzani diede un importante contributo a questo problema».

⁵¹ *Gymnastique médicale et chirurgicale*, p. 23.

⁵² *Ibid.*, p. 24.

⁵³ *Ibid.*, pp. 10-11, nota.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 13.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 29-30.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 76-77.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 347.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 12-13.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 347.

⁶⁰ Cfr. *ibid.*, p. 296: «Vansvieten riferisce alcuni esempi di guarigione del vaiolo per mezzo di soli esercizi forzati».

⁶¹ *Ibid.*, p. 130.

⁶² È così che nel libro di Tissot si trova espressa abbastanza spesso la fiducia nella natura.

Tissot raccomanda “alle donne di qualità” di passare «la bella stagione in campagna» (p. 41). Per lui gli animali selvaggi sono molto in vantaggio su quelli domestici (p. 26). Egli mostra come gli animali che durante il caldo del pomeriggio fanno una siesta «in ciò sembrano seguire lo spirito della natura» (p. 140).

⁶³ A Tissot è accaduto di trarre più di una ispirazione dal galenismo, anzi di accettarne alcuni dogmi. In una sua opera (*De l'influence des passions de l'âme dans les maladies et des moyens d'en corriger les mauvais effets*, 1798) dove l'origine delle passioni viene riferita a cause suggerite visibilmente dalla fisiologia di Haller (ad esempio, Tissot dice che nella gioia tutto è dimostrazione dell'eretismo che regna nell'organismo, tutto indica l'aumento dell'irritabilità nei solidi e del movimento nei fluidi, p. 171) e dopo la classificazione delle passioni (cfr. parte I: “Immagine dell'uomo morale”) prende come base, in modo del tutto galenico, i temperamenti (sanguigno, bilioso, malinconico, pituitoso), le età, il sesso, «il genere di vita e le varie condizioni sociali».

⁶⁴ Abbiamo cercato di indicare tali divergenze nel nostro libro *La nature et l'éducation*, 1964.

⁶⁵ *An essay of health and long life*, 1724. Citiamo dalla traduzione francese del 1735 pubblicata da Laurent-Charles d'Horuy figlio, con il titolo *L'art de conserver la santé des personnes valétudinaires et de leur prolonger la vie*.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 324.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 325.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 170.

⁶⁹ Gli esercizi vengono enumerati nelle pp. 175-176.

⁷⁰ Da non confondere con Clément-Joseph Tissot di cui abbiamo parlato più sopra.

⁷¹ *Avis au peuple sur sa santé*, 1761. Citiamo dalla quarta ed., 2 voll. 1770.

⁷² *Ibid.*, I, p. 189.

⁷³ *De la santé des gens de lettres*, 1768. Citiamo dall'edizione pubblicata nel 1859 da Bertrand de Saint-Germain. Secondo Tissot «le malattie dei letterati hanno due cause principali: il lavoro continuo della mente e il riposo prolungato del corpo. Per tracciarne un quadro esatto basta indicare partitamente gli effetti funesti di queste due cause» (p. 15). Dopo aver elencato tali effetti in un modo completo che ancora oggi appare acuto, Tissot studia i rimedi da usare contro tutto ciò che di negativo presenta una vita consacrata troppo esclusivamente al lavoro della mente (pp. 156). Il rimedio più efficace sarebbe l'esercizio fisico. «I principali effetti dell'esercizio sono: fortificare le fibre, mantenere i fluidi in uno stato conveniente, far nascere l'appetito, favorire le secrezioni e soprattutto la traspirazione, accrescere il coraggio, produrre una sensazione gradevole in tutto il sistema nervoso» (pp. 80-81). La passeggiata e l'equitazione vengono particolarmente raccomandate, così pure il gioco. Ma gli intellettuali devono imparare a giocare: non devono affidarsi al caso (p. 169), e non devono vergognarsi di coltivare giochi semplici e popolari («gli esercizi a cui io do maggiore importanza [...] sono quelli che impegnano tutte le parti del corpo, come il gioco della palla, del volano, del bigliardo, del maglio, la caccia, i birilli, le piastrelle, le bocce», p. 172). Gli intellettuali devono anche imparare a nutrirsi come si deve.

In quest'opera, dovuta ad un discepolo assai vicino a Haller che fu anche un traduttore (l'editore attribuisce a Tissot la traduzione anonima del libro di HALLER, *Deux mémoires sur le mouvement du sang et sur les effets de la saignée, fondés sur les expériences faites sur des animaux*, Lausanne, Bousquet, 1756) non si fa intervenire nessuna teoria medica. Ci si appella alla sola esperienza e si accettano gli insegnamenti desumibili dalla vita di Cornaro (pp. 212-213), dal libro di Mercuriale («tutti i letterati dovrebbero leggere la bella opera di Mercuriale», p. 172 nota) e dai precetti di Boerhaave (p. 166).

⁷⁴ Essa risale al XV secolo. Sui primi pediatri cfr. BROUZET, *Essai sur l'éducation médicale des enfants et sur leurs maladies*, 2 voll., 1754, introd., pp. XXVII-XXX.

⁷⁵ Al proposito cfr. Simon DE VALLEMBERT, *De la manière de nourrir et de gouverner les enfants dès leur naissance*, 1565; Scévole de SAINTE-MARTHE, *Paedotrophia*, 1584, tr. fr. 1698; DESESSARTS, *Traité de l'éducation corporelle des enfants en bas âge*, 1760.

⁷⁶ *Dissertation sur l'éducation physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de la puberté*, 1762.

⁷⁷ Jahn lo cita.

⁷⁸ È quello che egli dichiarò nell'epistola dedicata a Antoine Petit, il quale era stato suo maestro alla Facoltà di medicina di Parigi.

⁷⁹ È forse quello che intese dire Baron-le-Jeune, dottore e rettore della Facoltà di medicina di Parigi, incaricato dal Cancelliere di leggere l'opera di Ballexserd per dare la sua approvazione, quando accennò «alla nuova luce sotto la quale viene presentata al pubblico una dottrina conosciuta e insegnata da molto tempo».

⁸⁰ *Dissertation sur l'éducation physique des enfants depuis leurs naissance jusqu'à l'âge de la puberté*, p. 32.

⁸¹ *Ibid.*, p. 71.

⁸² *Ibid.*, p. 99.

⁸³ *Ibid.*, p. 40. [Sull'allattamento dei bambini cfr. anche il lavoro giovanile di G. MERCURIALE, *Nomothelasmus seu ratio lactandi infantes*, Padova 1552, dal Morgagni apprezzato e dal Marchesi segnalato; tr. ital. di G. B. GRANDI, Faenza 1823].

⁸⁴ *Ibid.*, p. 4.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 127.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 132.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 173.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 141.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 206.

⁹⁰ La Società Olandese delle Scienze.

⁹¹ *Ibid.*, pp. 99-109.

⁹² *Ibid.*, p. 126.

⁹³ *Ibid.*, p. 188.

⁹⁴ La classificazione dei temperamenti di Ballexserd è quella di Galeno (pp. 220-227). È da notare, tuttavia, che il temperamento non viene riferito esclusivamente alla crasi. «La diversità dei temperamenti deriva dalla diversa costituzione dei solidi o dei fluidi» (p. 219).

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 177-178.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 175.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 174.

⁹⁸ *Ibid.*, pp. 89-91.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 139.

¹⁰⁰ P. 180.

¹⁰¹ *Ibid.*, pp. 181-182.

¹⁰² *Ibid.*, p. 234.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 212.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 213.

¹⁰⁵ Cfr. ad esempio *Avis aux mères qui veulent nourrir leurs enfants* (par une Mère), con prefazione di S. A. Tissot, 1767; RAULIN, *Traité de la conservation des enfants*, 1768; DE FOURCROY, *Les enfants élevés dans l'ordre de la nature*, 1774. (Avendo constatato su se stesso la giustezza delle idee di Tissot l'autore si dichiara "suo discepolo e ammiratore", p. 35. Così applica ai fanciulli il naturalismo di Tissot. Questo riferimento al naturalismo del secolo non gli impedisce, tuttavia, di citare e di accettare la definizione galenica della natura).

¹⁰⁶ BALLEXSERD, *op. cit.*, p. 169.

PARTE SECONDA

LA GINNASTICA EDUCATIVA

Preludi all'educazione fisica

Nelle pagine precedenti abbiamo visto che, contrariamente ad una opinione tuttora diffusa, il Medioevo non dispregiò il corpo. I giochi, in quell'epoca, interrompevano molte meditazioni, ristoravano dopo i combattimenti o dopo il duro lavoro per il pane quotidiano. Però i *magistri* del Medioevo li avevano intransigentemente esclusi, li avevano addirittura vietati agli scolari, che erano tenuti a seguire un orario di una severità spossante. Ci si chiede spesso, a ragione, come giovani corpi e giovani menti avessero potuto trovare la forza e la resistenza richieste per sopportare il carico di lavoro ad essi imposto. Ma ci si dovrebbe anche chiedere quali motivi avessero spinto i maestri a sottoporre i giovani a così dure costrizioni. In tal caso, sarà facile riconoscere che essi partivano da una particolare concezione dell'educazione e della scuola. Per loro, l'educazione riguardava esclusivamente l'anima e la mente, mentre non aveva nulla a che fare con il corpo; la scuola aveva il compito di provvedere all'istruzione dei ragazzi, non alle loro distrazioni. Questa concezione non fu propria soltanto del Medioevo cristiano. Sappiamo, infatti che il Medioevo l'aveva ereditata dall'antichità pagana; ma favorito – bisogna pur riconoscerlo – da un certo modo di intendere il cristianesimo, esso fu portato ad applicarla fino in fondo. A partire dalla metà del XV secolo e, soprattutto, nel XVI secolo, però, la situazione sarebbe cambiata.

Umanesimo e Rinascimento

In questo periodo nei paesi cattolici furono compilati molti volumi o trattati riguardanti l'educazione. Già questo era un fatto significativo. Una educazione che ritenesse di aver raggiunto la soglia della perfezione non sentirebbe il bisogno di rinnovarsi o di ridimensionarsi. Inoltre, si può aggiungere che in tutte quelle esposizioni venne assegnato all'educazione fisica un posto non trascurabile.

Una fioritura di tali opere si ebbe soprattutto in Italia. La patria di Mercuriale e di Cagnati fu anche quella di numerosi pedagogisti che si preoccuparono dello sviluppo del corpo¹. Qui potremo menzionare soltanto i trattati più importanti o più caratteristici. Vergerio² ritenne come compito essenziale dell'educazione quello di formare il ragazzo alla virtù. Ma la virtù non riguardava soltanto l'animo, occorreva anche che il corpo imparasse a sopportare, a obbedire: a tale riguardo, era naturale che si presentasse l'esempio degli Spartani e che gli esercizi raccomandati fossero soprattutto quelli praticati a Sparta (la corsa, il salto, la lotta, il tiro con l'arco, l'equitazione, il nuoto, il portare pesi). Occorreva anche che le ricreazioni ristorassero il corpo e che del corpo si

avesse una particolare cura. In Vergerio si trovava già una relazione fra la ginnastica, la ricreazione e la cura del corpo, la quale, come vedremo, non era accidentale.

Vergerio voleva formare il giovane come un militare e i fini da lui perseguiti erano di carattere soprattutto sociale. Molto più ampi furono, invece, gli scopi considerati da Vittorino da Feltre, che indubbiamente fu il più grande educatore della sua epoca, nonché, sotto vari aspetti, un vero e proprio precursore³. Secondo lui, dal momento che la persona umana era costituita da un corpo, da uno spirito e da un cuore, la pedagogia avrebbe dovuto sviluppare tutti e tre questi principi. Bisognava dunque curare anche il corpo. La ginnastica, che per lui era quella dei Greci e dei Romani, presentava numerosi vantaggi. Produceva il migliore dei “calori”: a differenza del fuoco, il calore suscitato dall’esercizio non riscaldava soltanto le parti più vicine del corpo. Ma Vittorino non insisteva unicamente sui vantaggi comunemente riconosciuti alla pratica della ginnastica (accrescimento della forza, miglioramento della salute e delle varie funzioni organiche): nelle sue esposizioni si trovava anche espressa l’idea, veramente nuova, dell’importanza che la ginnastica ricopriva per l’istruzione. Le passeggiate in campagna abituavano l’occhio all’osservazione e offrivano l’occasione di parlare delle pietre e degli insetti. Veniva anche sottolineata l’importanza morale della ginnastica: essa allontanava dai vizi favoriti dall’ozio e dava modo di non lasciarsi sorprendere dai disegni della Provvidenza; qualsiasi fossero le prove che essa gli riservava, l’uomo sarebbe stato preparato ad affrontarle. J. Burckhardt aveva ragione nel ritenere⁴ che per Vittorino da Feltre la ginnastica non era più un insieme di giochi e di esercizi guerrieri. Ma è ancora più importante sottolineare fin da subito che si potrebbe considerare Vittorino da Feltre, più che un precursore, il vero creatore dell’educazione fisica per il fatto di avere egli stesso insegnato la ginnastica nella sua *Casa Giocosa* ed avere introdotto, dunque, la ginnastica nella scuola. Così Vergerio e Vittorino da Feltre concordavano nell’attribuire agli esercizi corporei una influenza salutare sulle attività della mente. Ma i fini posti dall’uno e dall’altro all’educazione, invece, non erano gli stessi. Per Vergerio, l’educazione aveva fini sociali e, specialmente, militari. Vittorino da Feltre, che invece non si curava nella stessa misura di una educazione destinata alla nobiltà, mirava piuttosto allo sviluppo e alla crescita dell’essere umano preso nel suo complesso. Per questa divergenza di vedute, i due autori possono essere presi come validi punti di riferimento per una ripartizione di quegli scrittori che, in generale, svilupparono temi analoghi. Sulla linea di Vergerio potremmo collocare, ad esempio, i consigli che Enea Silvio Piccolomini⁵ diede al suo allievo regale⁶: egli si preoccupava di conservarlo in buona salute e di fargli addestrare il corpo perché era destinato a combattere contro i Turchi. Al contrario, lo scopo che si prefiggeva Alberti era simile a quello di Vittorino da Feltre: occorre badare alla salute del corpo non meno che a quella della mente, e provvedere al mantenimento della prima mediante norme di vita sane ed esercizi ginnastici.

Queste due grandi correnti dell’educazione fisica si manterranno nel Cinquecento italiano. Alcuni pedagogisti considerarono soprattutto gli effetti sociali degli esercizi fisici, con particolare riferimento a fini militari e patriottici. Altri furono maggiormente portati a considerare il corpo in un contesto umano generale e insisterono sull’importanza che esso aveva per l’anima e come elemento essenziale dell’uomo. Ma il XVI secolo avrebbe aggiunto alcuni tratti originali a questa tematica.

Innanzitutto l’educazione sociale non veniva più identificata con quella militare. I costumi erano cambiati: la nobiltà non si dedicava più esclusivamente alla guerra e conduceva anche una vita meno tumultuosa. In quest’epoca di sviluppo delle arti e di

raffinatezza veniva riconosciuta l'importanza delle qualità fisiche: la bellezza e la destrezza del corpo erano fattori che seducono, che portavano avanti chi le possiede. I trattati di educazione concepiti per la nobiltà risentirono di questo mutamento – lo si può constatare nel *De educatione* (1504) di Antonio de Ferraris, detto *Il Galateo*⁷, e soprattutto nel *Cortegiano* (1528) di Baldassare Castiglione. Questo “classico del XVI secolo”⁸, che ebbe una grandissima risonanza sia in Francia che in Italia, si proponeva di formare il perfetto gentiluomo. Vi si trovava esposta anche una concezione delle relazioni fra anima e corpo oltre ad insegnare le buone usanze e formare il perfetto uomo di corte: esso aveva, quindi, il carattere tanto di un manuale del saper vivere quanto quello di un trattato di educazione. Gli esercizi fisici non risentirono del fatto di venire considerati sotto una visuale così specialistica. Se ad essi venne dato un posto importante, non c'è ragione di stupirsene. Nel XVI secolo il rinnovamento dell'educazione fu dovuto, in gran parte, al fatto che una vita mondana che accordava una importanza speciale al modo di presentarsi e all'aspetto esteriore si era andato a sostituirsi ad un genere di vita più bellicoso o più contemplativo. Gli esercizi e i giochi cessarono di essere una preparazione alla guerra. Tuttavia, restarono gli stessi, trovando soltanto in misura più rilevante la loro intrinseca ragion d'essere.

Senza concedere agli esercizi e alla cura del corpo un'attenzione maggiore dei loro predecessori, anzi seguendone le orme, i pedagogisti del XVI secolo furono portati, tuttavia, a precisare il carattere di tale cura e di tali esercizi. Incapaci di innovare, o ritenendo che, nel campo dei fini non vi fosse nulla da innovare, essi, quasi per compensazione, insistevano sugli effetti. Alessandro Piccolomini⁹, a proposito degli esercizi fisici da eseguire, fissò una progressione in funzione delle varie età.

Inoltre, si fece poi sentire l'influenza della ginnastica medica che si estese alle speculazioni dei pedagogisti. Da qui derivò l'insistenza di Meduna¹⁰ sull'importanza degli esercizi, la cura con cui definì le condizioni più favorevoli per la loro pratica, la trattazione particolareggiata dei regimi¹¹, del modo di masticare, di riposarsi, dell'igiene del corpo. Ai futuri genitori egli indicava le condizioni da tenere presente per procreare un “bel bambino” e raccomandava l'allattamento materno. Anche il cardinale Silvio Antoniano¹² trattò temi analoghi. In generale, il nucleo essenziale degli esercizi raccomandati era costituito dai cinque esercizi fondamentali dell'antichità: la corsa, il salto, la lotta, il lancio del giavelotto e del disco – ma a poco a poco si dette la preferenza ai primi due, perché la crescente avversione per i giochi violenti allontanò dalla lotta, mentre l'importanza rivestita dalle recenti armi da fuoco fece apparire antiquato il lancio del giavelotto e dello stesso disco. In genere, gli educatori non si curavano degli esercizi propriamente medici, ereditati dai medici greci e ripresi da Mercuriale e da Cardano, però davano una grande importanza alle passeggiate: queste avrebbero permesso agli allievi rinchiusi nelle scuole di “respirare l'aria pura”. Le divergenze essenziali fra i vari autori, nei quali la ripetizione degli stessi temi, invece, talvolta stancava il lettore, vertevano sui bagni e sulla danza. Esigenze mondane, esigenze religiose e preoccupazione per la salute vennero gerarchizzate dai vari scrittori in modo diverso.

Il rinnovamento pedagogico fuori dall'Italia

La tendenza ad un rinnovamento pedagogico non si manifestò soltanto in Italia. Come oggi è stato ampiamente riconosciuto¹³, l'influenza di Erasmo da Rotterdam fu

assai rilevante. Per quanto riguardava l'introduzione della ginnastica nelle scuole, essenzialmente le idee di Erasmo andavano senz'altro incontro a quelle dei pedagogisti italiani. Erasmo conosceva gli "antri" nei quali venivano gettati i giovani del tempo, senza che ci si preoccupasse della sua salute e delle sue aspirazioni, ma sottoponendola, invece, assai spesso a maltrattamenti¹⁴. Non gli sfuggì, quindi, l'importanza dell'educazione fisica. Così egli si oppose a coloro che gli rimproveravano di occuparsi troppo, in modo poco cristiano, del corpo. Egli sosteneva che la salute era richiesta non solo per le attività della mente ma anche per una condotta morale, perché la collera, l'invidia e la maggior parte delle brame derivavano *a corporis habitu*. Le ricreazioni erano indispensabili per la salute. Dapprima Erasmo le aveva considerate nella forma assai modesta di diversivi: come il cambiare rapidamente disciplina, passando dal greco al latino e poi ad altri studi. In seguito, in esse incluse il gioco e le passeggiate, per ritemperare lo spirito e tenere vive le forze fisiche. Come Plutarco, egli riteneva che, per dissetarsi, le piante avessero bisogno soltanto di poca acqua; troppa acqua, invece, avrebbe arrecato loro danno. Pensava, però, che anche quando i fanciulli e i ragazzi si riposavano o giocavano con la palla o con il cerchio oppure passeggiavano era difficile che la loro mente fosse del tutto sgombra: in uno dei suoi *Colloqui* mostrava l'esempio di due compagni che, mentre giocavano agli "aliossi", non potevano fare a meno di ricordarsi di quello che gli autori antichi avevano detto di tale gioco e si sforzavano, poi, in tal modo, di imitare gli antichi stessi. «Non so se si possa apprendere più facilmente di come accade quando si impara dal gioco» – dice Erasmo¹⁵. Questo non è sufficiente, però, per poterlo considerare un predecessore di Rousseau o di Froebel: per Erasmo il gioco non era mai gioco puro. La sua mentalità di intellettuale non gli faceva scorgere nel bambino il piacere puro del gioco. Se il gioco favoriva lo studio, questo sarebbe derivato dal fatto che esso in fondo non differiva da esso: sarebbe stato soltanto un tipo di studio attraente.

Vivès¹⁶ era più liberale, anche se sotto alcuni aspetti era assai vicino a Erasmo e che come lui si preoccupava di assicurare la salute dei ragazzi per mezzo di ricreazioni, di impedire, cioè, come egli diceva, che in essi il corpo rendesse "pesante" l'anima¹⁷. Non sottillizzava sulle ricreazioni che egli concedeva ai giovani. Secondo Vivès, infatti, i giovani potevano giocare tranquillamente, divertirsi e distrarsi: era sufficiente che le loro ricreazioni fossero sane, che in esse il piacere non fosse disgiunto dall'onestà. Così i ragazzi avrebbero potuto giocare con la palla (*pila*) o con il pallone (*globus*), fare corse e anche lunghe passeggiate fuori dalle città, nei campi. «Ci debbono essere portici – egli dice – o sale spaziose dove possano riunirsi quando il tempo è piovoso. È allora che esposizioni, narrazioni e discussioni li divertiranno»¹⁸.

Anche gli educatori inglesi si erano resi conto dell'importanza di una riforma degli studi intesa a concedere al corpo quel posto che fino ad allora gli era stato negato. Thomas Elyot¹⁹ se ne era interessato in modo particolare perché aveva il compito di preparare il figlio di un *gentleman* al servizio della sua comunità. Egli riconosceva che «certe forme di esercizio fisico erano necessarie per un *gentleman*»²⁰. Si trattava essenzialmente di quelle che gli avrebbero procurato «una ricreazione e un profitto»²¹. Leggendo Elyot si riscontra facilmente che egli proponesse al suo allievo soltanto alcuni esercizi tradizionali rifacendosi, per la loro definizione²² e per le loro modalità, a Galeno²³ o all'esempio offerto dagli antichi²⁴. Ci si accorgeva, qui, che l'allievo era un *gentleman* sul quale sarebbero gravati obblighi mondani unicamente per l'importanza accordata alle armi²⁵ e a taluni passatempi, come la caccia²⁶ e la danza²⁷. Nel libro da lui dedicato all'educazione²⁸,

Mulcaster non intendeva rivolgersi ad un giovane *gentleman*; egli non mirava così in alto²⁹. Pur essendo numerose le pagine dove si parlava di educazione fisica, l'originalità di quello che veniva esposto era scarsa. Si rilevava l'ispirazione di Galeno nella definizione della salute³⁰, nell'enumerazione delle cause che potevano alterarla³¹, nella teoria della "natura" e della funzione dell'esercizio³². La scelta degli esercizi, la loro giustificazione, gli stessi fattori di cui si doveva tenere conto per renderne ragionevole la pratica³³: veniva tutto ripreso dagli antichi; e questo, peraltro, faceva nascere il sospetto che Mulcaster avesse conosciuto Galeno solamente attraverso Mercuriale³⁴. Come Elyot, Mulcaster trasferiva nell'educazione esercizi che fino ad allora erano stati prescritti da medici o che venivano considerati come piacevoli passatempi. In più, comunque, Mulcaster aveva tratto dai suoi principi conseguenze propriamente pedagogiche: si preoccupava delle condizioni richieste dall'insegnamento degli esercizi fisici, si poneva il problema se fosse opportuno, o meno, affidare ad un unico maestro il compito di coltivare e sviluppare l'anima e il corpo del giovane³⁵. In Inghilterra l'educazione fisica entrava a far parte non soltanto dei programmi di una educazione destinata a giovani *gentlemen* o a figli di commercianti. Nelle raccomandazioni lasciate al figlio³⁶, dopo avergli ricordato i doveri di un re cristiano innanzitutto verso Dio³⁷, poi verso il suo popolo e il suo Stato³⁸, Giacomo I parlava dell'atteggiamento che il figlio di un re avrebbe dovuto assumere di fronte alla propria persona. Egli non tralasciava di annoverare «fra le cose meno necessarie ma che, tuttavia, sono lecite e utili» «gli esercizi della persona, specie quelli che potevano rendere il corpo più sano, ben disposto e agile»³⁹. Egli escludeva esercizi troppo violenti⁴⁰ o buffoneschi. «Ciò che vi raccomando – diceva⁴¹ – è correre, saltare, lottare, danzare, tirar d'armi, tirare con l'arco, giocare alla pallacorda o alla pallamaglio e soprattutto andare a cavallo». A questi esercizi egli aggiunse anche la caccia e la "ruberia"⁴². Così i giovani Inglesi, quale pur fosse il loro ambiente, avrebbero chiesto all'educazione fisica la salute, la forza, l'agilità ma anche la preparazione ai loro futuri doveri politici e lo svago. Stando così le cose, poco importava che nelle sue linee generali tale educazione si rifacesse o no a Galeno: l'essenziale era l'inserimento degli esercizi del corpo nell'educazione.

L'esercizio fisico nei collegi dei Gesuiti

Quasi tutti gli autori di cui abbiamo ora parlato erano dei teorici o, come Vittorino da Feltre, avevano diretto soltanto istituzioni non durature. Nei paesi cattolici gli esercizi fisici dovevano ancora penetrare all'interno della scuola. Tale innovazione avrebbe preso origine dai Gesuiti. La *Ratio Studiorum* prescrisse di moderare il lavoro degli allievi, di limitare gli orari per non recare danno alla loro salute. «L'orario di Billom, primo collegio dei Gesuiti in Francia, che secondo l'uso parigino nel 1556 assegnava sei ore al giorno alle lezioni e agli esercizi scolastici (tre ore della mattina, tre della sera), qualche anno dopo, seguendo l'esempio del Collegio romano ridusse tale tempo a cinque ore e mezza e a partire dal 1567 [...] a cinque ore per le classi di lettere, a sole quattro ore per la filosofia, ripartite in modo uguale nella mattina e nel pomeriggio»⁴³. Ben presto per ogni settimana sarebbe stata contemplata un'intera giornata di vacanza.

Nei collegi dei Gesuiti erano diffusi diversi giochi: quei giochi virili che abbiamo già incontrato, quali le corse, il gioco del pallone, il gioco della pallacorda, la *soule*, ed anche il gioco delle sbarre, della pallamaglio, della palla al muro. Come si può vedere, si trattava di giochi popolari, folkloristici. Così agli esercizi praticati nell'antichità e patrocinati

dagli umanisti italiani, Erasmo e Vivès, avevano preferito quelli ai quali la nobiltà, la borghesia e il popolo si dedicavano al di fuori della scuola. Questo sembrerebbe attestare, nell'educazione gesuitica, la preoccupazione di non isolare dall'intera vita una giovinezza che essa voleva formare, a ragione, non per lo studio e per la contemplazione, ma per la stessa vita. Pur senza proibirlo, San Francesco Borgia disapprovò il gioco degli scacchi e della dama, preferendo i giochi che rappresentavano un vero esercizio⁴⁴ per il corpo. I collegi gesuiti compravano tutta l'attrezzatura che occorreva per i giochi.

«A La Flèche nell'estate dopo cena si va nel parco»⁴⁵. Un po' dappertutto venivano organizzate passeggiate. Se ne facevano almeno ogni quindici giorni, riservando ad esse un intero pomeriggio. In certi giorni d'estate o nelle festività, gli allievi venivano condotti nella casa di campagna dei Gesuiti⁴⁶.

Più tardi, i giansenisti non si sarebbero preoccupati meno dei Gesuiti di mettere i ragazzi, come diceva Lancelot⁴⁷, "in buon umore". Pertanto, sarebbero state concesse lunghe ricreazioni e accordata una speciale attenzione agli esercizi del corpo⁴⁸.

L'esercizio fisico nei paesi protestanti

La Riforma, diffusasi principalmente nei paesi tedeschi, favorì gli esercizi corporali. Nella sua costante preoccupazione di eliminare il monachesimo Lutero non dimenticò di accordare al corpo quel posto che, secondo lui, l'ascetismo cattolico gli aveva negato. Egli riteneva che i giochi e i divertimenti fossero necessari ai fanciulli e ai ragazzi non meno della salute. Fra questi divertimenti egli considerava soprattutto la musica, perché essa avrebbe scacciato i pensieri malinconici, poi i giochi coltivati dalla nobiltà, perché essi avrebbero assicurato la salute, avrebbero dato alle membra le giuste proporzioni e avrebbero formato il carattere⁴⁹. Però, dopo Lutero, non tutti i teorici protestanti furono inclini a riconoscere l'importanza degli esercizi fisici: così Zwingli fece rientrare i giochi nelle semplici distrazioni della gioventù. Ma Bugenhagen, Trotzendorf⁵⁰ e soprattutto Camerarius⁵¹, tutti e tre pedagogisti, ritennero che bisognasse riservare agli scolari alcune ore di distensione e di gioco. «L'anima – scrisse Camerarius – non può venire coltivata e formata nel modo retto se si trascura il corpo, né il corpo lo può senza l'anima. È dunque inevitabile che entrambi prosperino o decadano insieme».

In tal modo, si può riscontrare che molte scuole protestanti avessero accordato agli esercizi del corpo una parte non trascurabile. Lo attestavano anche i regolamenti di queste scuole⁵². Veniva riconosciuto che le ricreazioni e gli esercizi fisici fossero necessari ai ragazzi, per cui si dispose che ad essi venisse riservato un tempo adeguato. Le *Constitutions de l'illustre école de Bregenz*, che nel capitolo XX consideravano «i giochi degli allievi e una ricreazione liberale delle anime», indicavano il modo di far giocare gli adolescenti pur tenendo lontane le loro anime da ogni "leggerezza": tutti i mercoledì gli allievi avrebbero dovuto essere condotti fuori dalla città, ad una certa distanza dall'Oder.

In genere, i giochi degli scolari si svolgevano fuori dalla scuola. E siccome non sempre si disponeva di un prato, magari anche vicino all'acqua, ci si arrangiava nei posti più diversi, talvolta perfino nei cimiteri⁵³.

Sarebbe facile illustrare anche con altri dati l'importanza che alla fine del XV secolo e durante il XVI secolo fu accordata al riposo e alle ricreazioni dei giovani. Ma tutto ciò richiede una spiegazione. Come si poteva legittimare un tale cambiamento dell'atteggiamento?

In genere, venne giustificato con ragioni religiose desunte dalla teoria delle relazioni dell'anima con il corpo. Dio non aveva creato soltanto l'anima; egli era anche l'autore del corpo. «Compenstratevi di questa idea – scrisse nel 1548 Sant'Ignazio a San Francesco Borgia – che l'anima e il corpo sono stati creati dalle mani di Dio; noi dobbiamo rendergli conto di queste due parti del nostro essere e non siamo tenuti ad indebolirne una per amore del Creatore. Dobbiamo amare il corpo nella stessa misura in cui egli ha saputo amarlo»⁵⁴. Questa fu l'idea generalmente sostenuta dai pedagogisti cristiani, unitamente a quella secondo cui il corpo aveva, per l'anima, una funzione determinante: poteva accrescerne o indebolirne le capacità intellettuali, poteva favorirne o pregiudicarne l'equilibrio morale.

È difficile rendersi conto esattamente, oggi, del carattere innovatore di tali concezioni, probabilmente anche a causa del modo un po' semplicistico e riduttivo in cui, dopo il Seicento, vennero trattati e sviluppati, seppur anche ampiamente, i temi relativi agli esercizi corporei.

Il cristianesimo aveva certamente sempre insegnato l'intima unione dell'anima con il corpo, e noi ci rifiutiamo di condividere il diffuso pregiudizio secondo il quale sarebbe esistita un'opposizione profonda fra cristianesimo e cura del corpo: questo non impedisce, tuttavia, che parole, come quelle di Ignazio, abbiano un suono del tutto nuovo. Perché pronunciare tali parole, e proprio in quel periodo? Come spiegare il fatto che l'epoca di cui ci stiamo occupando fece cadere l'accento proprio sulla cura del corpo?

Partendo dal presupposto che nessuna trasformazione storica lascia apparire in modo netto e inconfutabile le sue cause più profonde, ci limiteremo a cercare qualcuno dei fattori che intervennero contemporaneamente alla trasformazione delle idee di cui si è detto e che secondo noi è probabile e attendibile che abbia avuto influenze su di essa. Il mutamento delle condizioni di vita ebbe indubbiamente un ruolo assai importante: la borghesia conobbe sempre maggiore sviluppo, e ad essa non poteva addirsi né l'educazione quasi puramente spirituale dei chierici né l'addestramento soltanto militare della nobiltà. I pedagogisti italiani non educavano unicamente giovani nobili. Le scuole tedesche accoglievano soprattutto i plebei. Gli alunni dei Gesuiti erano destinati a dedicarsi alle cose mondane. I medici galenici avevano fatto conoscere agli educatori l'importanza della salute.

La società e le usanze mondane che gli allievi avrebbero dovuto seguire, inoltre, portavano a fissare precisi fini educativi. Cominciava a delinearsi la figura dell'uomo compito, la cui cultura sarebbe stata letteraria, ma che avrebbe saputo anche servirsi del corpo.

Non va nemmeno disconosciuta l'importanza che ebbe il rinnovamento umanistico nei confronti del nuovo atteggiamento verso il corpo assunto dall'educazione cristiana. L'antichità, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, aveva sempre dimostrato un interesse per il corpo: le sue opere d'arte e i suoi scritti lo attestavano e la sua filosofia lo aveva giustificato. Tuttavia, è pur vero che talvolta il retaggio dell'antichità, nel XVI secolo, era pervenuto nella forma di un platonismo non sempre favorevole al corpo e di un aristotelismo ancora notevolmente orientato nel senso della filosofia medievale. Ma ora l'antichità si presentava sempre più nei termini di un naturalismo, del naturalismo padovano⁵⁵, epicureo⁵⁶ o stoico⁵⁷: la Natura era creatrice; la Natura era buona. Da qui derivava la valorizzazione del corpo, nel quale si propendeva a vedere l'espressione stessa di tale natura tanto erano intimi i suoi rapporti con esso.

Seguire la natura avrebbe spesso significato, ormai, voler riconoscere al corpo

quell'importanza che, si pensava, la religione gli aveva negata. Non c'era bisogno di forzare il naturalismo di quest'epoca e nemmeno quello di Rabelais e di Montaigne per giungere alla tesi che il corpo valesse quanto l'anima, che esso meritasse le stesse cure, che entrambi esprimevano, ognuno a proprio modo, la natura.

Il cristianesimo, la vita mondana e il naturalismo d'origine pagana convergevano dunque nell'idea che al corpo si doveva assegnare un ruolo assai più importante di quello fino ad allora concessogli. Ma l'accordo era alquanto illusorio, perché il cristiano subordinava il corpo all'anima, il naturalista l'eguagliava ad essa mentre il punto di vista mondano faceva propri entrambi gli atteggiamenti.

Tuttavia, furono certamente pochi coloro nei quali le preoccupazioni religiose non si accompagnavano ad un amore per l'antichità, e alcuni si sforzarono di conciliare le une con l'altro. Proprio per questo, alla posizione che Erasmo ebbe nel suo tempo oggi viene riconosciuto un valore nuovo. Anche a prescindere dall'influenza da lui esercitata sulla sua epoca, Erasmo si presentava come un paradigma. Era un sincero cristiano ma anche un amico della natura. Egli diceva: «Gli uomini più felici sono quelli che sono potuti fuggire il più lontano possibile dalle scienze e assumere come sola maestra la Natura, la quale non è in difetto in nessuna sua parte»⁵⁸. Di questa natura, intrinsecamente buona, avevano parlato gli scrittori dell'antichità. In una forma più alta, come natura di prima della caduta, essa era stata riconosciuta dal messaggio del Cristo. «La filosofia del Cristo, da lui stesso chiamata *renascentia*, è forse qualcosa d'altro che una riabilitazione della Natura perfetta del momento della creazione?»⁵⁹. Così l'educazione avrebbe dovuto cominciare con l'umanismo antico, poi il cristianesimo l'avrebbe completata. In Erasmo si trovavano riuniti tutti gli aspetti e tutte le aspirazioni di un secolo che si era sforzato di conciliare cristianesimo e paganesimo, che aveva cercato di accordare la dottrina cristiana della grazia con una teoria pagana della natura umana.

L'idea di educazione fisica

Dunque, ormai, educatori e scuole si preoccupavano della salute dei giovani: cercavano di assicurarla mediante l'igiene, gli svaghi dopo il lavoro e i giochi praticati nella scuola o fuori. Forse ci si chiederà per quale ragione insistiamo su quello che, in fondo, fu soltanto un cambiamento del regime degli istituti destinati all'insegnamento.

Si potrebbe dire che il rivoluzionamento delle idee riguardanti il valore del corpo sia stato importante, ma che le trasformazioni che ne seguirono negli istituti deputati all'insegnamento non meritino di venire altrettanto sottolineate, in quanto sarebbero una conseguenza, oltretutto modesta, in un dominio particolare della vita scolastica.

A noi invece sembra che l'apertura della scuola agli svaghi e ai giochi ebbe conseguenze pedagogiche determinanti, e che, nei termini che preciseremo più avanti, segnò l'avvento di ciò che può essere chiamata educazione fisica in senso proprio.

Secondo noi, la comparsa dell'idea di un'educazione fisica ha rappresentato un evento molto importante. Come mai, allora, finora questo è stato disconosciuto? Anche se in questo volume ci preoccupiamo di seguire il percorso storico delle idee più che di discutere le opinioni, non possiamo esimerci dall'esaminare le tesi più diffuse che hanno fatto nascere, a tale riguardo, false interpretazioni. Questo ci darà anche modo di precisare quei caratteri dell'educazione fisica che l'avrebbero resa una nuova realtà e un nuovo ideale.

Molti, ad esempio, non hanno riconosciuto il carattere di novità della teoria dell'educazione fisica perché in questa educazione hanno voluto vedere una realtà antica. Secondo questa impostazione, essa si perderebbe nella notte dei tempi: gli uomini avrebbero sempre coltivato giochi che permettevano di esplicitare qualità fisiche, ovvero sarebbero sempre esistite determinate professioni o funzioni le quali richiedevano che ci si temprasse fisicamente, che si possedessero particolari capacità e qualità corporee.

Altri concepivano l'educazione fisica in un modo meno indeterminato e la confondevano con la ginnastica che si rifaceva all'ellenismo.

Invece, obietteremo, innanzitutto, che la *pratica* dei giochi non può venire confusa con l'*educazione* fisica. Indubbiamente l'attività ludica, almeno nella forma qui considerata, si esprime nei termini di un'attività somatica. Ma perché l'attività fisica implicita nel gioco dovrebbe essere più educativa di qualsiasi altra? Non certo per via del carattere gratuito del gioco. Se l'educazione fisica è stata spesso confusa con il gioco, questo è dovuto al fatto che quando il gioco si svolge all'aria aperta non è altro che una competizione fisica. Esso presuppone nei competitori determinate qualità fisiche, dovute assai spesso ad una loro preparazione speciale.

Non si può negare che la maggior parte degli uomini considerino il gioco come un passatempo importante, e neanche che essi dedichino lunghe ore allo sviluppo di abilità e attitudini corporee che hanno come unico fine la riuscita, il trionfo e gli applausi in occasione di feste e di giochi. Ma quale pur sia il significato che si attribuisce al gioco e per serio che possa anche essere l'allenamento grazie al quale il corpo viene messo in grado di compiere le prodezze che ci si attende da esso, né le attività che preparavano al gioco né quelle con le quali il gioco si realizza potrebbero venire considerate nei termini di una educazione. Altrimenti, si dovrebbe chiamare educazione qualsiasi addestramento e il concetto di educazione dovrebbe essere ampliato a tal punto che ben presto svanirebbe in esso ogni distinzione fra i vari generi di attività fisiche. Se l'insieme della preparazione grazie alla quale il giocatore si rendeva capace di guadagnarsi, in un giorno di festa, un prosciutto o il bacio di una fanciulla – ricompense di colui che si arrampicava più velocemente o che faceva il salto più alto – avesse dovuto essere chiamata educazione fisica, educazione fisica sarebbe stato anche ogni apprendistato e, al limite, ogni movimento. Il termine "educazione fisica", in tal modo, avrebbe corso il pericolo di perdere ogni significato specifico.

Si può dire lo stesso, ai nostri giorni, a proposito dello sport: si "fa dello sport" quando si cammina, quando si zappa il proprio giardino, quando ci si curva per cogliere fiori, e via dicendo.

Per la stessa ragione, la preparazione che richiedeva l'assolvimento dei doveri inerenti al proprio stato sociale, anche se avesse imposto un lungo e difficile addestramento fisico, non poteva venire confusa completamente con l'educazione fisica.

Tuttavia, è anche vero che gli appartenenti ad alcuni popoli – come gli antichi Germani – o ad una data classe – come la nobiltà – erano tenuti a superare prove durissime per essere qualificati ad affrontare determinati compiti o a svolgere determinate attività. Però la preparazione alla caccia rappresentò soprattutto una preparazione alla guerra, e la preparazione alla guerra fu principio e fine a se stessa. Anche quando essa concerneva il fisico dell'uomo, una educazione specifica che mirasse a sviluppare un'abilità o a creare un atteggiamento non poteva senz'altro essere definita una vera e propria educazione fisica. Il XVI secolo non tralasciò di trarre spunto dagli esempi offerti dalla cavalleria. Ma a parte il fatto che questi esempi potevano valere difficilmente

anche per classi diverse dalla nobiltà, secondo gli uomini del tempo essi non sembrarono presentare un carattere esplicitamente educativo. Corrispondevano piuttosto ad una preparazione speciale, quasi professionale, custodita gelosamente dagli uni, non invidiata dagli altri. Quando Montaigne diede a Diana d'Estissac consigli per impartire la migliore educazione al figlio che ella stava aspettando e che sarebbe stato di altissimo lignaggio, egli non raccomandò che il giovane praticasse l'equitazione o s'impegnasse in giostre, poiché tutto questo era talmente naturale ed implicito che non c'era nemmeno bisogno di farvi accenno. La nobiltà vi vedeva una speciale preparazione ai doveri inerenti al proprio stato sociale più che un'esplicita forma di educazione, tant'è vero che l'idea di educazione veniva più intimamente associata a quella della cultura della mente. Occorreva una specie di rivoluzione pedagogica, forse anche qualcosa di più, per far valere il principio che l'educazione della nobiltà dovesse contemplare anche una educazione del corpo. E quando, nel XVII secolo, Fleury avrebbe difeso l'idea di una educazione fisica egli avrebbe dichiarato⁶⁰ che non bisognava prendere come esempio «coloro che sono destinati a fare la guerra». In effetti, «nelle accademie dove si addestrano i gentiluomini non si dà alcun peso a quel che è veramente essenziale per conservare la salute e rendere robusti i corpi». Gli esercizi fisici figuravano formalmente soltanto nella preparazione all'attività guerriera e nessuno, nemmeno coloro che si sarebbero dedicati al mestiere delle armi, considerava dichiaratamente tale preparazione come una "educazione". Ancor meno si poteva pensare che l'educazione potesse prendere come modello gli esercizi fisici degli artigiani e dei contadini.

Crediamo dunque che la pratica dei giochi e l'apprendimento dei doveri inerenti al proprio *status* non possano venire confusi con l'educazione fisica nel suo significato più completo.

Ma volendo affermare l'originalità del XV e del XVI secolo non si disconosce forse che, tutto sommato, l'educazione fisica si limitò ad una ripresa di contatto con la ginnastica greca, della quale rappresentò la resurrezione o riapparizione dopo un lungo periodo di latenza? D'altra parte, non sarebbe lo stesso linguaggio a confermare questa identità essenziale della ginnastica e dell'educazione fisica, se è vero che ancora oggi continuiamo a usare in modo più o meno indifferente l'uno o l'altro termine? A questo punto, è opportuno considerare la questione un po' più da vicino.

Innanzitutto bisogna rilevare, come abbiamo già messo in evidenza precedentemente, che gli esercizi contemplati dalla ginnastica greca avevano essenzialmente il carattere di competizioni agonistiche. Finché Atene fu libera ed ebbe un regime democratico, queste competizioni rientravano anche tra i mezzi usati per preparare gli efebi alla vita militare. Dopo che Atene ebbe perso la sua indipendenza e più tardi, nel periodo ellenistico, il collegio efebico venne trasformato sempre più in una specie di club dove una *jeunesse dorée* oziosa apprendeva modi di vivere conformi al proprio *status*. Le prove fisiche sul genere di quelle che figuravano tra gli esercizi militari erano richieste da un certo tipo di società. Così quando i giovani le affrontavano, avevano semplicemente la coscienza di adeguarsi a certe esigenze generali⁶¹. In nessun loro aspetto gli esercizi fisici trovavano dunque la loro ragion d'essere o giustificazione nell'idea esplicita che il corpo avesse diritti o bisogni propri. Quando gli esercizi ginnastici cessarono di essere una propedeutica al combattimento, essi prepararono ad un modo di vivere che una determinata classe o casta rivendicava per sé, e che essa riteneva indispensabile per un costume aristocratico. Questa è la ragione per la quale, nel parlare delle

caratteristiche della ginnastica greca, non abbiamo potuto non rilevare quello che di incerto presentava tale ginnastica quando non era propriamente né una ginnastica militare autentica né una ginnastica medica, ma costituiva un aspetto della *paideia*⁶²: i Greci non la definirono mai riferendosi specificamente al corpo. Il loro sistema educativo era rappresentato dall'insieme dei mezzi grazie ai quali un giovane poteva esser portato a comportarsi come il cittadino di una città libera o come il membro di una classe dominante.

Ad un Platone una simile educazione sembrò indubbiamente assai insufficiente: egli non poteva ammettere che i fini educativi non avessero una giustificazione filosofica. Ci si ricorderà dei tentativi fatti nel *Timeo* per assicurare un diritto ad una ginnastica veramente filosofica e per precisarne i dettagli. Ma si può notare che la concezione platonica della ginnastica avesse oscillato fra due diversi punti di vista. Da una parte, si vedeva nel corpo umano una imitazione del Corpo del Mondo, e la ginnastica, prescrivendogli i movimenti di un Corpo diverso dall'Anima del Mondo solamente come un meno si distingueva da un più, lo trasformava in un'anima minore e lo spiritualizzava. In questo quadro, la ginnastica poteva venire promossa dalla morale e perfino dalla metafisica. Dall'altra, quando Platone considerava soprattutto i bisogni del corpo, la sua ginnastica confluiva nella ginnastica medica della tradizione ippocratica. In nessuno dei due casi abbiamo veramente la teoria di una educazione che sia educazione del corpo.

Per gli educatori e i pedotribi dell'antichità, la ginnastica era un insieme di pratiche preparatorie ordinate a comportamenti sociali diffusi e usuali oppure propri di una categoria di cittadini ben definita. Per i filosofi consisteva in alcune delle attività mediante le quali l'uomo realizzava la propria vocazione o si teneva all'altezza del proprio *status*. Non si trova traccia, nel mondo antico, di una ginnastica che definisse quei movimenti che fossero utili al corpo in quanto corpo. Il corpo veniva tralasciato, dimenticato, mentre veniva preso in considerazione il cittadino; oppure esso veniva disconosciuto in quanto corpo, perché nella sua essenza sarebbe stato un riflesso necessario e degradato dell'intelligibile nel quale lo stesso intelligibile finiva di compiersi. Non contesteremo di certo la profondità della teoria che ravvicinava e separava in tal modo la corporeità e l'intelligibile, definendo la prima partendo dal secondo; vi sarebbe motivo di preferirla ad una teoria intesa a mostrare quanto il corpo fosse estraneo all'anima, tanto da differenziarsene nettamente. Per quanto riguarda la ginnastica greca, si può riconoscere che la *paideia* si realizzava anche per suo mezzo, e che dunque essa faceva parte dell'educazione. Ma, come vedremo, l'educazione fisica non si limita a questo.

Nel momento in cui comincio ad affacciarsi in modo esplicito, il concetto di educazione fisica presentò subito tratti differenti. Il cristianesimo aveva affermato l'esistenza di una differenza essenziale o di una opposizione fra anima e corpo. Anche se per taluni filosofi cristiani l'una e l'altro sarebbero stati uniti da un intimo nesso, essi avevano potuto vedere nel corpo niente altro che una realtà a cui Dio aveva deciso di legare un'altra realtà di un ordine del tutto diverso, ovvero l'anima. L'anima era sovrannaturale, mentre il corpo apparteneva alla natura.

A prima vista, sembrerebbe che ogni dottrina che scindesse l'anima dal corpo fosse assai pregiudizievole per la ginnastica. La ginnastica non richiedeva forse che si collegassero corpo e anima non meno strettamente di come avevano fatto i Greci, che corpo e anima venissero uniti per ragioni di morale sociale, che venissero unificati per ragioni metafisiche? In effetti, la separazione di un'anima creata ad immagine di Dio, capace di assicurarsi, con l'aiuto divino, la propria salvezza, da un corpo ritenuto assai differente

da essa, considerato come principio di una possibile corruzione dell'anima, aveva portato ad una specie di modificazione della ginnastica. In genere, questa modificazione fu però lontana dall'essere di pregiudizio per il corpo. In effetti, per quello che riguardava la cura del corpo, l'accennata separazione avrebbe potuto portare ad una duplice conseguenza. Si sarebbe potuto trascurare il corpo; in tal caso, solamente l'anima sarebbe stata oggetto di una educazione e questa educazione si sarebbe potuta realizzare veramente soltanto con la rinuncia al corpo. Questo era più o meno l'atteggiamento che, in genere, veniva attribuito all'educazione cristiana, mentre era stato assunto soltanto da un piccolo numero di educatori religiosi. Non appena ci si era resi conto che il corpo fosse indispensabile per l'esercizio delle funzioni dell'anima, si fu portati, più che a trascurarlo, a interrogarlo. La convinzione che il corpo fosse assai diverso dall'anima fece sì che ci si prendesse cura di esso, che ci si interessasse alle sue particolarità – anche se, in fondo, l'unica funzione del corpo era di obbedire all'anima. Ci si preoccupò dei suoi bisogni e ci si sforzò di soddisfarli nella misura in cui non pregiudicassero il raggiungimento del fine religioso dell'uomo, ancor più, poi, nei casi in cui questa soddisfazione favoriva tale fine. In un simile quadro, i movimenti, il regime alimentare e le norme igieniche, che si sarebbe portati a concepire per il corpo, per il suo bene ed anche per la stessa salute dell'anima, sarebbero andati a definire la vera educazione del corpo. Anche se la sorte del corpo dipendeva da un destino che lo trascendeva, non sarebbe stato messo in discussione che i comportamenti adatti per il corpo non potessero venire dedotti da una morale sociale o dal dogma. Il grande piano concepito per assicurare all'uomo la salvezza dell'anima non istruiva sul modo di trattare il corpo e non dispensava dal compito di conoscere il corpo. Si imponeva, dunque, una educazione che fosse una educazione fisica e che si sforzasse di realizzare una specie di "vocazione corporea". Naturalmente, l'anima doveva presiedere a tale realizzazione. Purtuttavia, il corpo si vide riconoscere una originalità e una "aseità"⁶³ che i Greci non avevano saputo attribuirgli proprio perché per loro il corpo partecipava, allo stesso titolo dell'anima e senza ben distinguersene, ad una comune impresa, o perché il desiderio di innalzare il corpo aveva portato a farne una realtà che nella sua essenza più profonda non era distinguibile dall'anima.

È così che poté definirsi una educazione fisica, ossia una educazione del corpo, e si può comprendere che le condizioni stesse in cui essa prese forma portarono a separare l'educazione fisica dagli esercizi tradizionali che costituivano, nel loro insieme, il *pentathlon*. La disaffezione dimostrata di fatto per le forme tradizionali degli esercizi ginnastici si rifletteva, peraltro, nelle ragioni che portarono all'avvento della educazione fisica. Tale educazione non avrebbe conosciuto i limiti che erano stati imposti alla ginnastica educativa, malgrado il carattere poco definito di essa. Sarebbero stati considerati tutti gli esercizi che facilitassero il corpo – del quale erano ormai conosciuti i vari aspetti – nell'assolvimento delle sue funzioni. È così che l'educazione fisica avrebbe ignorato le tensioni e le opposizioni che nell'antichità erano esistite fra ginnastica militare, ginnastica medica e ginnastica educativa. Fin dal suo apparire essa avrebbe teso la mano soprattutto alla ginnastica medica, al punto tale che spesso sarebbe stato difficile distinguere l'una dall'altra.

Non pensiamo affatto ad opporre la ginnastica all'educazione fisica. I nessi che le uniscono e gli aspetti che le differenziano sono sottili. Tuttavia, assimilare un concetto all'altro significherebbe trascurare i dati della storia. Se si sopravvalutasse troppo il corpo si rischierebbe di disconoscerne i caratteri essenziali; in tal modo se ne farebbe, al pari dell'anima, dalla quale esso non si distinguerebbe ad un livello profondo, lo stru-

mento di una finalità sociale o di una realtà intelligibile metafisica. Di questa identità di compito o dell'essenza la conseguenza sarebbe stata, peraltro, l'unità dell'educazione. I *gymnasia* dell'antichità erano gli esercizi eseguiti da uomini nudi ed erano anche un insieme di competizioni. Il modo con cui erano stati designati non indicava che essi interessassero il corpo in modo particolare. L'educazione fisica, invece, non voleva che il corpo venisse riassorbito dall'anima né faceva di esso lo strumento, quasi indistinguibile dalla stessa anima, attraverso il quale l'educatore formava il cittadino. Essa separava l'anima dal corpo, anzi li separava in modo abbastanza netto affinché al corpo potessero venire riconosciuti un modo d'essere e interessi propri. Nel contempo, essa ravvicinava sufficientemente anima e corpo in modo che si avesse il diritto di chiedere all'anima di considerare anche gli interessi del corpo. Distinzione e unione dell'anima e del corpo: questo era il presupposto di una teoria dell'educazione fisica. Una decisa distinzione avrebbe portato a riservare alla sola anima il privilegio di venire educata; una unificazione troppo netta del corpo all'anima avrebbe rischiato di far perdere di vista la realtà concreta e gli interessi specifici dello stesso corpo. Era concepibile che l'educazione fisica potesse presentare forme molteplici. Essa poteva adattarsi ad un radicale dualismo che desse risalto all'originalità del corpo, così come poteva anche accontentarsi di una filosofia della natura se questa non sminuisse né il corpo né l'anima, ma affermasse – come, nella filosofia moderna, il naturalismo aveva sempre fatto – l'uguale dignità di entrambi, manifestazioni ad ugual titolo della natura.

Tuttavia, non bastava riconoscere che quello di educazione fisica era un concetto nuovo. Occorreva anche dimostrare che il suo apparire risalisse al XVI secolo. Di fatto, non sembra che nel XVI secolo fosse stata usata l'espressione "educazione fisica". Così si potrebbe pensare che si fosse trattato del semplice desiderio di dare al corpo il suo giusto posto, peraltro non associato a fini molto precisi, e quella nozione avrebbe presentato tratti ambigui.

Comunque, pur non essendo stata usata l'espressione "educazione fisica" lungo quasi tutto il XVI secolo, Locke, nel 1693, iniziò ad utilizzarla⁶⁴. Inoltre, anche per non addurre come giustificazione la limitatezza delle notizie di cui si dispone, vi sono ragioni valide per spiegare l'assenza, nel XVI secolo, di quella espressione: da parte degli uomini del XVI secolo e anche di quelli dei secoli successivi, l'educazione veniva considerata come un tutto; essi si rifiutarono di parcellizzarla. Fleury riteneva che gli studi fossero necessari per la gioventù e in questi studi fece rientrare anche la cura del corpo. Coyer⁶⁵ utilizzò un termine felice, parlò della "fisica dell'educazione".

Per quanto riguarda la mancanza di un contenuto preciso e specifico dell'educazione fisica, essa è innegabile. Quando vennero inseriti nelle scuole, gli esercizi fisici presentavano varie forme. I direttori dei collegi non si limitavano a copiare la ginnastica ellenica o ad accogliere i giochi più diffusi: senza una cernita, quasi alla rinfusa, giochi, esercizi di svago e igienici varcarono le soglie dei collegi. Ma se per sancire l'atto di nascita dell'educazione fisica si volesse aspettare che Guts Muths inventasse determinati esercizi da far eseguire ai suoi allievi, ci si sbaglierebbe. Per via di una "illusione ottica", assai frequente nella storia delle idee, si è portati ad associare unilateralmente ad alcuni concetti la forma che corrisponde solo allo stato di perfezione della cosa da essi significata. La condizione necessaria e sufficiente affinché si possa parlare di educazione fisica non è certamente l'esistenza della corrispondente disciplina nella forma di un'arte compiuta e completa. In tali termini, forse, non si potrebbe parlare nemmeno al giorno d'oggi di una educazione fisica.

Pertanto, non si deve pensare che nel XVI secolo ci si fosse trovati di fronte ad una concezione dell'educazione fisica ripresa da un'altra epoca o da una data classe o ceto sociale. Ignorando una educazione che non fosse esclusivamente quella dell'anima, i pagani della tarda antichità avevano preparato la via al cristianesimo. Questa religione aveva reso definitivamente inaccettabile ogni dottrina che accordasse al corpo un qualche valore non derivante dall'anima. Ma non si deve nemmeno pensare che, per il fatto di non conoscere l'espressione "educazione fisica", il XVI secolo avesse ignorato la realtà che vi corrispondeva.

La verità è più complessa. Il XVI secolo non ricevette in retaggio una precisa e determinata educazione. Esso assistette all'introduzione nei collegi di alcuni esercizi corporei (senza, peraltro, come abbiamo detto, che fosse stata effettuata una vera scelta): questo significava che una educazione completa non poteva prescindere da tali esercizi e avere un carattere puramente intellettuale. Da qui, derivano due conseguenze.

Anche senza definire l'educazione in modo rigoroso, questo termine può venire usato tutte le volte che un ambiente, e specialmente un ambiente umano, provoca lo sviluppo e la crescita di un essere, il perfezionamento e l'orientamento di certe sue disposizioni.

In un senso ampio, si potrebbe dire che quando una disciplina rigorosa impediva ai bambini di agitarsi e di muoversi, essi ricevevano una educazione: altri bambini non sarebbero stati capaci di restare seduti così a lungo senza mai alzarsi.

Non sarebbe dunque assurdo dire che i giovani chiusi negli istituti medievali ricevevano una educazione fisica. Ma questo non significa molto: altrimenti si dovrebbe anche affermare che già con il far sì che la mente dei fanciulli non si agitatesse si desse loro una educazione intellettuale. Inibire o escludere una certa attività umana non è che un caso particolarissimo dell'educazione. Il bambino o il ragazzo che imparasse a restare immobile educerebbe la propria volontà, ma non le proprie membra. Quando si parla di educazione, è sottinteso che essa miri ad accrescere l'efficienza di ciò a cui essa si rivolge. Di conseguenza, far giocare un ragazzo rappresenterebbe una forma di educazione se attraverso questo mezzo lo si mettesse, ad esempio, in condizione di affrontare le intemperie o di divenire sano e robusto. Ecco perché, quando nel XVI secolo la scuola aveva accolto nuove istanze, quando essa si era occupata del corpo per assicurare la salute dei giovani e far sì che la sua forza e la sua saggezza nutrissero la loro mente e le loro attività intellettuali, l'idea dell'educazione fisica era già nata.

A parte l'idea, si trattava però dei primordi di una vera educazione fisica. Come abbiamo rilevato, in effetti erano sorti vari problemi e la posizione dell'educazione fisica era restata necessariamente ambigua prima che essi venissero affrontati e risolti.

Comunque, a partire da questo periodo il principio di una educazione fisica fu tacitamente accettato e si cercò di assegnare a tale educazione un determinato fine. Per fissare questo fine, si doveva prendere posizione di fronte alla teoria generale dell'educazione. Questo significava che gli uomini del XVI secolo si videro costretti a rivedere la concezione degli "istituti per la gioventù", restata sempre quella che, almeno dopo Quintiliano, l'Occidente aveva fatto propria e che concerneva la sola educazione dello spirito. Le scuole si aprirono agli esercizi fisici.

Si ritenne che tali esercizi non avevano fini medici o igienici ma erano ordinati ad un fine educativo superiore. A quale fine?

Nel XVI secolo questo problema si era effettivamente presentato, come attestano autori di tendenze assai diverse, preoccupati tutti di affermare il valore educativo degli esercizi fisici. Così il cardinale Sadoletto⁶⁶ deplorava che la musica e la ginnastica, con-

siderate saggiamente dai Greci come mezzi per avviare alla moderazione una gioventù portata dalla propria indole verso gli eccessi, ai suoi tempi fossero state – soprattutto la seconda – abbandonate o ridotte a divertimenti privi di ogni valore educativo. A fianco del dignitario della Chiesa c'era il soldato⁶⁷: «Uomo d'azione, conquistatore di città e vincitore di battaglie, soldato d'Arques e d'Ivry, La Noue non fu soltanto un teorico ma propose anche riforme pratiche. Voleva che nelle maggiori città francesi, a tutta prima almeno a Parigi, Lione, Bordeaux e Angers, o anche in quattro case regali dove i re si recavano poco o per nulla» – come Fontainebleau, Moulins, Plessis-lez-Tours e Cognac –, venissero fondate “accademie” dove si sarebbe dovuta «dare una soluzione, alla luce della ragione, al grande problema dell'educazione del corpo e dello spirito»⁶⁸. Infine, ritroviamo le stesse idee in Pecham⁶⁹: il suo principio consisteva nel formare l'uomo mediante una educazione sia del corpo sia dello spirito. Più avanti⁷⁰, mostreremo che Montaigne avrebbe impostato in modo analogo il problema dell'educazione.

Ma una volta formulata una concezione complessiva dell'educazione tale da integrare l'educazione fisica e da conferirle un senso, si sarebbe dovuto darle un metodo, avrebbe dovuto essere concretizzata in un determinato gruppo di esercizi. Inizialmente, come abbiamo già accennato, questi esercizi furono scelti a caso: ci si era ispirati alla ginnastica atletica e alla ginnastica medica dei Greci; si era concesso un ingresso più o meno libero ai giochi popolari; si era riconosciuto perfino il diritto alla fantasia dei giovani di creare nuovi esercizi corporei e nuovi giochi. Ma una vera educazione non poteva limitarsi a lasciare via libera ad attività talmente multiformi ed ambigue.

Il XVI secolo, da una parte, avrebbe lasciato alle successive generazioni la scoperta dell'educazione fisica in senso proprio, dall'altra, avrebbe affidato loro, nel contempo, il compito di precisarne i fini e di definirne i mezzi in un ridimensionamento degli scopi dell'educazione in generale.

Note

¹ Cfr. Gerini, *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimoquinto*, 1896; *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimosesto*, 1897.

² VERGERIO, *De ingenuis moribus et liberalibus studiis*, 1385.

³ Un'opera d'insieme su Vittorino da Feltre: E. BENOIT, *Victorin de Feltre*, 2 voll., 1853; cfr. anche GERINI, *op. cit.*, pp. 52-56.

⁴ Cit. in GERINI, *op. cit.*, p. 54 nota.

⁵ *De puerorum educatione*, 1450, E. S. Piccolomini divenne papa e prese il nome di Pio II.

⁶ Ladislao, re di Ungheria e Boemia, che a quel tempo aveva dieci anni.

⁷ Sull'educazione fisica nel Galateo, cfr. GERINI, *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimosesto*, pp. 14 - 18.

⁸ VILLEY, *Sources et évolution des essais de Montaigne*, 1908, I, p. 103.

⁹ *Instituzione di tutta la vita dell'uomo nato nobile et in città libera*, 1542, opera rielaborata e pubblicata in francese da P. de Larivez nel 1581 con il titolo *Dell'istituzione morale*.

¹⁰ *Lo scolare*, 1588. Sul posto assegnato in questo libro agli esercizi fisici cfr. GERINI, *op. cit.*, pp. 430-436.

¹¹ Il vino non deve essere né dolce né aspro, né nuovo né vecchio. In inverno si dovrà usare quello chiaro, stagionato, saporito e rosso. In estate si userà il vino bianco e leggero.

¹² *Dell'educazione cristiana dei figlioli*, 1584, libro scritto dal cardinale Silvio ANTONIANO dietro richiesta di San Carlo Borromeo. Cfr. GERINI, *op. cit.*, pp. 458-459, 460, 472-473.

¹³ Grazie alle ricerche di Renaudet, Febvre e Huizinga.

¹⁴ Cfr. A. BENOIST, *Quid de puerorum institutione senserit Erasmus*, 1876, ove sono descritte le sevizie subite da un ragazzo, riferite da Erasmo (p. 34). Sull'importanza del fisico nell'educazione secondo Erasmo cfr. pp. 39-42.

¹⁵ *De colloq. utilit.*, p. 901, citato da BENOIST, *op. cit.*, p. 41.

¹⁶ Cfr. C. ARNAUD, *Quid de pueris instituendis senserit Ludovicus Vivès*, 1887.

¹⁷ «*Corpus aggravare animam*», cit., a p. 42, senza riferimenti.

¹⁸ Citato in ARNAUD, p. 42.

¹⁹ *The Boke named the Governour*, 1531.

²⁰ *Ibid.*, I, I, c. I. Degli "Utopiani" T. MORO disse che «essi considerano la bellezza, la forza, l'elasticità e l'agilità del corpo come qualità assai apprezzabili; così nulla trascurano di ciò che può accrescerle e trarne da esse i maggiori vantaggi» (*De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia*, 1516, I, II, c. VI, p. 94 della traduz. di Rousseau, 1888).

²¹ *Ibid.*, I, I, c. XVII.

²² L'esercizio viene definito "un movimento veemente", p. 169 dell'edizione del 1880 curata da Henry Stephen Croft.

²³ L'edizione citata riporta numerosi passi di Galeno.

²⁴ Così Orazio Coclite, Cesare e Sertorio coltivarono il nuoto e Alessandro si rammaricò per non aver imparato a nuotare.

²⁵ *Defence with weapons*.

²⁶ Capitolo XVIII.

²⁷ Capitoli XIX; XX, XXI e XXII. La danza non ha nulla di immorale «ed è meglio darsi ad una onesta ricreazione che non far nulla».

²⁸ *Positions*, 1581. Citiamo dall'edizione del 1888 curata da Robert Hebert Quick.

²⁹ Egli fu «first Headmaster of Merchant Taylors' School».

³⁰ *Ibid.*, p. 42.

³¹ *Ibid.*, p. 44.

³² *Ibid.*, p. 53.

³³ Questi sei fattori sono elencati a p. 108 ed esaminati nei capitoli XXIX-XXXIV.

³⁴ Egli dichiara (p. 130) di essersi ispirato a Mercuriale, lo cita (p. 71) e dice: «Non conosco nessuno che regga il confronto con Mercuriale» (p. 35).

³⁵ *Ibid.*, c. XXXV.

³⁶ *Basilikón dôron ou Présent royal de Jacques I^{er}, roi d'Angleterre, Écosse et Irlande au prince Henry son fils, contenant une instruction de bien régner*, 1599, tr. fr. 1603.

³⁷ *Ibid.*, pp. 35-52.

³⁸ *Ibid.*, pp. 53-59.

³⁹ *Ibid.*, p. 106. BACONE, che fu cancelliere sotto Giacomo I, si riferisce a Celso e afferma l'utilità degli esercizi anche per l'uomo in buona salute: «Se stai bene, fa soprattutto degli esercizi perché coloro che si sono abituati ad una vita dura possono guarirsi di ogni malattia non acuta col solo mezzo di un regime o di certe cure» (*Essais*, 1597, tr. Rocard, p. 98) [tr. it. *Saggi*, cur. Ancarani A., Palermo, Sellerio, 1996 (N.d.C.)].

⁴⁰ Specialmente il gioco che in seguito verrà chiamato *football*: è un gioco «con un pallone che si lancia non con le mani ma coi piedi; gioco assai comune in quest'isola, e adatto più a storpiare i giovani che non a farli convenientemente esercitare» (*ibid.*, p. 107).

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*, p. 108.

⁴³ F. de DAINVILLE, *Naissance de l'humanisme moderne*, 1940, p. 32.

⁴⁴ Ordinanza di San Fancesco Borgia, 1568, citata da SCHIMBERG, *L'éducation morale dans les collèges de la Compagnie de Jésus en France sous l'Ancien Régime*, 1913, p. 300.

⁴⁵ SCHIMBERG, p. 299.

⁴⁶ COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, 1879, I, pp. 180-181.

⁴⁷ *Ibid.*, I, p. 277.

⁴⁸ Per alcuni dettagli sulla giornata di lavoro cfr. *ibid.*, I, p. 278 e nota.

⁴⁹ ROSSOW, *op. cit.*, p. 66, e anche EULER, *op. cit.*, p. 168.

⁵⁰ *Das Rosarium, Die Precationes*. Questi due libri sono postumi (1564).

⁵¹ *Dialogus de Gymnasiis*. Fu pubblicato solo da VIETH in *Enzyklopäidie der Leibesübungen*, 1795, t. III, pp. 33-44.

⁵² Nel libro già citato di ROSSOW si potranno trovare estratti delle costituzioni delle scuole di Braunschweig (1543), di Magdeburgo (1553), Altdorf (1575) e Bregenz (1581).

⁵³ Un regolamento del 1446 della scuola “Santo Stefano” di Vienna stabiliva che «nei giorni di festa dopo il pasto gli allievi debbono recarsi al cimitero; là faranno i loro giochi [...] badando però a non lanciare grida», cit., in ROSSOW, *op. cit.*, p. 132.

⁵⁴ Citato da COMPAYRÉ, *op. cit.*, I, pp. 179-180.

⁵⁵ Che è stato studiato da J. ROGER-CHARBONNEL, *La pensée italienne au XVI^e siècle et le courant libertin*, 1917.

⁵⁶ Considerato da BUSSON, *Le rationalisme dans la littérature française de la Renaissance*, nuova edizione, 1957.

⁵⁷ Cfr. L. ZANTA, *La renaissance du stoïcisme au XVI^e siècle*, 1914.

⁵⁸ *Elogio della pazzia*, 1511, tr. fr. di P. de Nolhac, p. 67 [tr. it. cur. Serge B. Rimini, Opportunity Books, 1995 (N.d.C.)].

⁵⁹ *Paraclesis*, L B.V., 138, citato da HUIZINGA, *Erasmus*, tr. fr. 1955, p. 185. Si noti l'espressione “Filosofia del Cristo”; cfr. L. FEBVRE (*Un destin: Martin Luther*, 1928, p. 140): «Erasmus, adepto infinitamente intelligente di una Filosofia del Cristo tutta compenetrata di umana saggezza».

⁶⁰ *Traité du choix et de la méthode des études*, 1740 (un'avvertenza dice che questo trattato fu composto nel 1675, corretto nel 1677 e ritoccato nel 1686), p. 160.

⁶¹ J. DELORME, *op. cit.*, p. 469.

⁶² Cfr. più sopra cap. III, pp. 75-78.

⁶³ Il termine “aseità” (dal latino medievale *aseitas*, *-atis*) indica letteralmente la qualità di possedere in sé la causa e il principio del proprio essere. Questo termine venne utilizzato soprattutto nella filosofia scolastica, per indicare, appunto, la caratteristica di Dio di trarre l'origine della propria esistenza da se stesso e non da altri (N.d.C.).

⁶⁴ *Quelques pensées sur l'éducation des enfants*, 1693, I^a sez.: “De l'éducation physique”.

⁶⁵ *Plan d'éducation publique*, 1770, p. 92.

⁶⁶ *De liberis recte instituendis liber*, 1533, tr. fr. di Charpenne, 1855, pp. 252-254.

⁶⁷ *Discours politiques et militaires du Seigneur de la Noue, nouvellement recueillis et mis en lumière*, 1587.

⁶⁸ JUSSERAND, *op. cit.*, p. 338.

⁶⁹ *The compleat gentleman, fashioning him absolute in the most necessarie and commendable qualities concerning minde and bodie*, 1622.

⁷⁰ Più avanti, perché già in Montaigne si trova la concezione precisa di una educazione che abbraccia anche l'educazione fisica. Lo stesso può essere detto per Rabelais.

Gli scopi dell'educazione fisica in relazione alle correnti filosofiche dei secoli XVI, XVII e XVIII

I nuovi ideali del Rinascimento e il rapporto tra educazione religiosa, educazione fisica e filosofia

Un autore, intorno agli anni Trenta del secolo appena trascorso, ha cercato di ricostruire in un ampio lavoro la storia dell'educazione fisica in Germania a partire dal XVIII secolo. Egli ritenne¹ che per l'educazione fisica il XVII secolo sia stato "il secolo più infelice". In quel periodo, gli esercizi fisici che gli antichi Germani avevano praticato così di frequente e con passione, e che il Medioevo, preoccupato di stabilire un'armonia fra corpo e spirito, aveva cercato di conservare, sarebbero quasi spariti. Le armi da fuoco, gli eserciti di professionisti, la guerra dei Trent'Anni e le conseguenze che questa comportò avrebbero esercitato un'azione concomitante con quella degli umanisti, intesi a contemplare e a lodare la bellezza greca più che non a promuovere, mediante la ginnastica, la bellezza del corpo. La Francia avrebbe avuto un ruolo speciale nella eliminazione della ginnastica per via di una raffinatezza dei costumi che voleva evitare ogni occasione di vita dura e naturale, ma anche per via del *cogito* cartesiano, origine di uno spiritualismo disprezzatore del corpo.

Abbiamo riportato questa opinione perché non è isolata e perché ci permette di indicare alcuni errori assai diffusi. Già un rapido sguardo al XV e al XVI secolo è sufficiente per riconoscerne l'inesattezza, ma precisando ulteriormente il contributo del XVI secolo e cercando di definire quello del XVII secolo avremo modo di rilevare che senza di essi i grandi sistemi di ginnastica del XVIII secolo non sarebbero certamente stati possibili.

È noto che nel XVI e nel XVII secolo si ebbe una fioritura di trattati educativi. Ci si è anche resi conto che questo fu un aspetto caratteristico dell'epoca in questione ed è stato messo in relazione con il bisogno di cambiamento manifestatosi in modo deciso dopo il Rinascimento. Tuttavia, a nostro parere, non si scorgono le trasformazioni preannunciate o provocate da questi sistemi educativi. Ci si è limitati a mostrare che essi hanno portato ad una teoria dell'uomo compito, il quale sapeva un po' di tutto senza sapere bene nulla. Certamente, questa affermazione non è completamente erranea. La figura dell'uomo compito, dell'*honnête homme*, dominò in tutto il XVII secolo, forse in relazione ad una concezione prettamente e specificamente francese dell'educazione e della cultura. Ma bisognerebbe rendersi conto che questa concezione dell'uomo non rappresentò né uno scopo né un punto di partenza, bensì la conseguenza di una trasformazione dell'idea di educazione.

Per il Medioevo cristiano educare i giovani significava metterli in condizione di assicurarsi la salvezza dell'anima. L'educazione aveva, dunque, un carattere essenzialmente religioso. In pratica, essa si differenziava a seconda che si trattasse di giovani destinati alla carriera ecclesiastica o di giovani che volevano condurre una vita mondana secolare. Nel primo caso, al ragazzo venivano impartiti tutti gli insegnamenti idonei a mostrargli quanto fosse meravigliosa l'opera di Dio e quanto fosse utile conoscerla: si trattava di rafforzare la fede per mezzo della scienza e della ragione. Al ragazzo destinato a tornare nel mondo laico, l'educazione forniva le fondamenta e i principi basilari delle virtù cristiane e impartiva queste stesse virtù nella forma di buone abitudini. In tutte le sue forme, l'educazione medievale era consistita, dunque, essenzialmente in una educazione dell'anima. Una tale educazione presupponeva una divisione della natura umana e un giudizio di valore sui vari elementi che la costituivano, distinti mediante una analisi. A sua volta, questo giudizio di valore traeva il suo significato da credenze religiose. In ultima istanza, erano dunque delle visioni religiose a dare all'educazione non soltanto il suo orientamento generale ma quasi la forma definitiva. In tal modo si spiegava il fatto che il corpo, malgrado la sua stretta relazione con l'anima, in fondo non venisse considerato degno di educazione: l'educazione voleva indicare soltanto l'insieme dei mezzi grazie ai quali l'anima avrebbe potuto innalzarsi verso la vita cristiana e, partendo da essa, verso la vita eterna.

L'epoca del Rinascimento portò due novità che dovevano modificare non soltanto il contenuto dell'educazione ma, fatto ancor più notevole, lo stesso concetto di essa. Si trattava, in primo luogo, di una nuova importanza accordata al corpo, non in seguito ad una qualche rivoluzione metafisica o religiosa bensì in base alla semplice constatazione quotidiana che il corpo era indispensabile alla vita dell'anima. Ci si rifiutò di ammettere che la natura umana potesse venire divisa, di credere che la condizione per l'elevazione dell'anima fosse rappresentata dalla sua capacità di svincolarsi dal corpo. Contemporaneamente a questa valorizzazione del corpo, ed esprimendo, in fondo, la stessa tendenza a legare l'uomo al mondo da lui abitato, si manifestò un nuovo atteggiamento verso le verità della fede. Queste verità vennero messe al riparo dalle pretese della ragione e collocate in un dominio a sé stante. Per i più irreligiosi, che a tale riguardo seguirono l'esempio della scuola di Padova, si trattò certamente di una manovra per evitare pericolose inquisizioni: si lasciò campo libero alla ragione, dichiarando estranee alla religione tutte le sue speculazioni o posizioni. I veri credenti, pur non usando la separazione fra ragione e religione come una "macchina da guerra" contro la fede, accettavano anch'essi questo distacco. Le verità religiose occupavano un dominio a parte: in tal modo si pensava di poterle salvaguardare. Si andava alla messa, si credeva nei misteri divini e nella vita eterna, ma, al contempo, si pensava che una stessa professione di fede fosse compatibile con opinioni assai divergenti sulla vita profana. La diversità delle idee che il XVI secolo cristiano professò dimostra a sufficienza che la riflessione si applicò al mondo dei valori. Così si possono dire delineati i tratti principali di tale epoca, nel senso di una sorta di ricerca profana riguardante i valori.

Realizzare perfettamente la natura umana e, a tal fine, conformarsi ai valori che la riflessione avrebbe messo in evidenza: in questo sarebbe consistito in quell'epoca il compito dell'educazione. Si può notare dunque quanto ci si fosse allontanati dagli ideali dell'educazione medievale. L'educazione non consisteva più nell'ordinare la parte più nobile dell'uomo stesso, l'anima, a valori trascendenti; essa mirava a realizzare l'essenza dell'uomo, a compierla secondo norme ritenute come le più alte. L'originalità

del nuovo punto di vista era notevole. C'era una grande differenza fra l'educazione medievale e quella preconizzata dal Rinascimento e dal XVII secolo: nel primo caso, il compito dell'educatore era di formare l'uomo per Dio; nell'altro, era di realizzarne l'essenza (e questo, del resto, per molti educatori, voleva anche dire conformarsi alla volontà divina). Non sarebbe arbitrario vedere in tutto ciò una specie di ritorno ad una antichità alquanto lontana: l'educazione antica, almeno fino ad Aristotele, aveva perseguito un fine analogo. Ma il cristianesimo aveva modificato l'inquadrimento metafisico della natura umana e l'individualismo degli educatori moderni prescindette da quella dedizione alla comunità che presso gli antichi era stata la norma.

In ogni caso, ora può essere compreso chiaramente che, elaborando una teoria dell'uomo compito, gli educatori classici avessero tratto le conclusioni da una concezione complessiva che identificava l'educazione con la realizzazione dell'essenza dell'uomo. Se nessuno dei tratti costitutivi della natura umana doveva andare perduto si sarebbe dovuto evitare di sviluppare eccessivamente e di radicalizzare l'uno o l'altro di essi. Avrebbero dovuto essere favoriti in egual misura. La conseguenza era l'ideale di una sorta di armonia dello sviluppo umano. Non si sarebbero dovuti formare più dei semplici "pozzi di scienza".

Inoltre, non si sarebbero dovuti formare più eruditi puri e uomini interessati unicamente alla cultura dello spirito. In modo del tutto naturale la nuova concezione dell'educazione aveva assegnato dunque un posto a quella del corpo, allo sviluppo somatico. Essa sarebbe stata in grado di soddisfare le esigenze di uomini che, come abbiamo visto, si sforzavano di ampliare e trasformare l'ideale dell'educazione al fine di includervi gli esercizi fisici.

Da questo punto di vista, i secoli XVI, XVII e XVIII offrono allo storico un cospicuo numero di grandi concezioni dell'educazione fisica. Partendo dal presupposto che, malgrado le differenze, tutte tendevano alla realizzazione dell'essenza dell'uomo, sarà possibile distribuirle nelle categorie generali secondo le quali si possono classificare o raggruppare le principali teorie sulla natura umana formulate in quell'epoca. Questo significa che, in genere, nella maggioranza dei casi, esse sono state solidali con le correnti filosofiche², mentre soltanto in via eccezionale hanno avuto una qualche relazione con la scienza.

Educazione fisica e razionalismo

Con l'abate Fleury³ ci si trovava già di fronte ad un razionalismo di autentica ispirazione cartesiana, secondo il quale la natura umana si componeva di un corpo e di un'anima⁴. L'educazione veniva considerata come l'apprendistato alla vita⁵ e il fine principale doveva «essere l'attività dell'uomo in quanto uomo»⁶. Peraltro, Fleury non pretendeva di esporre una teoria dell'educazione; attraverso l'espressione di varie considerazioni sull'arte di allevare i fanciulli, egli voleva soltanto esaminare ed illustrare gli "studi" da compiere e le conoscenze richieste dall'educazione, pur restando fermo che l'educazione non si limitasse al possesso di un insieme di nozioni.

Precisato questo, il libro aveva quell'ordine preciso e quella strutturazione che ci si poteva aspettare da una mente così razionale. Per l'uomo, non si trattava soltanto di ammassare delle conoscenze per ambizione o per il mero piacere di conoscere⁷. Questo non poteva essere che un fine secondario a cui ci si sarebbe comunque potuti

dedicare, ma a semplice titolo di distrazione⁸. Qui si può riscontrare, evidentemente, una critica alla teoria scolastica dell'educazione, con una controparte positiva: «La vostra educazione deve essere un apprendistato per la vita»⁹.

In che consisteva questo apprendistato? Fleury gli assegnava un duplice scopo. Innanzitutto, esso riguardava la natura umana, ossia l'insieme di anima e corpo, mirando alla realizzazione della destinazione dell'una e dell'altro. Però l'uomo faceva anche parte di una "società civile" di cui era "membro"¹⁰. Da qui scaturiva un secondo aspetto dell'educazione. Mentre, nel primo, l'educazione era rivolta a tutti¹¹, nella sua seconda forma essa si parcellizzava. In questa sede, tuttavia, tralascieremo queste forme di educazione particolare e considereremo, invece, l'educazione nella sua forma più generale.

Riconosciuto che l'uomo si componeva di anima e corpo, la conseguenza diretta era che l'educazione avrebbe dovuto applicarsi all'una e all'altro. Una saggia educazione, inoltre, non avrebbe dimenticato nemmeno l'importanza del riposo, del tempo libero, verso cui «tendono tutte le azioni degli uomini»¹². Secondo questa impostazione, l'educazione avrebbe quindi utilizzato vari mezzi, soprattutto gli studi. Ma la capacità di apprendere degli individui era limitata¹³; si sarebbe dovuto, dunque, procedere ad una scelta, che era tanto più necessaria in quanto riguardava i giovani. Fleury espose ampiamente i criteri di questa scelta, facendo molte distinzioni. Qui considereremo soltanto l'essenziale, e, al suo interno, quello che ci farà comprendere il posto assegnato al corpo. Secondo Fleury, esisteva effettivamente un ordine di «istruzioni assai necessarie per chiunque», uomo o donna, ricco o povero che fosse. «La cura dell'anima è la cosa più urgente». Ad essa avrebbe provveduto innanzitutto la morale.

In verità, «saper condurre bene la volontà è assai più importante di estendere le conoscenze. Il primo studio deve essere quello della virtù»¹⁴. Solamente in un secondo tempo ci si sarebbe preoccupati del conoscere, del sapere; da cartesiano, Fleury prescriveva, inoltre, di «formare la mente prima di passare ai dettagli dei fatti e delle cose positive»¹⁵.

La cura dell'anima, comunque, non doveva dispensare dall'occuparsi del corpo. In effetti, «dopo la nostra anima, nulla deve esser per noi così prezioso quanto quest'altra parte di noi stessi»¹⁶. Inoltre, «l'intima unione dell'una con l'altro fa sì che l'anima non sia in condizione di agire bene se il corpo non è ben disposto»¹⁷ Fleury riteneva¹⁸ che "un buon corpo" avrebbe agevolato l'esercizio di "molte virtù" e avrebbe «permesso anche eccessi di lavoro, violando eventualmente tutte le norme circa il sonno e i pasti». In tal modo, venivano considerate due tra le ragioni fondamentali che gli educatori da sempre adducevano a giustificazione del loro interessamento ad una educazione corporea. In effetti, Fleury insisteva sulla legittimità e sulla possibilità di tale educazione, così trascurata – egli rilevava ripetutamente – dal suo tempo. Molti la ritenevano illegittima perché secondo loro la Chiesa cattolica l'avrebbe condannata. Era un errore: anche se san Paolo aveva condannato una vita che come quella degli atleti greci in quanto era dedita a continue competizioni e trascurava le pratiche della devozione, egli non aveva sconsigliato, comunque, gli esercizi fisici. I primi cristiani esercitavano il proprio corpo. In realtà le giustificazioni religiose in merito all'abbandono degli esercizi corporei nascondevano intenzioni assai meno pure. «Ciò che oggi fa disprezzare tanto gli esercizi fisici è il fatto che essi non servono né per raccogliere onori né per far guadagnare danaro, che essi poco si accordano con quella dolce vita, con quel sonno e con quella pigrizia nei quali la maggior parte dei giovani fa consistere la felicità»¹⁹.

Così, l'educazione corporea era indispensabile: indispensabile e possibile. In che co-

sa sarebbe consistita? Nel quadro di un trattato che riguardava una parte limitata dell'educazione si potevano indicare unicamente «alcuni precetti semplici e facili» per mantenere e aumentare la salute. Questi precetti che, peraltro, seguivano insegnamenti della natura²⁰ erano molto utili, ma non eliminavano il ricorrere, se necessario, ad esercizi. In merito a questi ultimi, però, l'autore non si era soffermato, dicendo di essersene sentito dispensato sia per l'argomento che trattava sia per la propria incompetenza. Augurandosi che qualcuno avrebbe in seguito scritto specificamente un "trattato sugli esercizi", da parte sua si era limitato ad indicarne alcuni: «Gli esercizi più usati da tutti sono le lunghe camminate, lo stare in piedi a lungo, il portare fardelli, il tirare carrucole, il correre, il saltare, il nuotare, l'andare a cavallo, il tirar d'armi, il giocare alla pallacorda e così via, a seconda delle età, delle condizioni sociali e delle professioni alle quali l'una o l'altra persona si dedica». Tali generi di esercizi, che Fleury aveva visibilmente ripreso più dalla vita quotidiana che non dalla ginnastica greca, avrebbero procurato o mantenuto la salute. Secondo l'autore, infatti, era un errore ritenere che la salute ci fosse stata data una volta per tutte. L'utilità della ginnastica per la salute veniva dimostrata dai suoi effetti nei confronti di coloro che erano destinati a combattere o delle persone di modesta condizione, nei quali si riscontrava in modo abbastanza evidente come le loro disposizioni e prestazioni si fossero sviluppate con la professione.

Il libro di Fleury attestava la possibilità, per una filosofia razionalistica, di includere gli esercizi corporei in un sistema educativo. In questo autore, lo storico dovrebbe vedere l'iniziatore, dotato e giudizioso, di una teoria dell'educazione fisica che sarebbe stata adottata da un gran numero di scrittori, di filosofi e di educatori, e che sarebbe stata valida ancora oggi. L'importanza, per così dire, metafisica del corpo se considerato nelle sue relazioni con l'essenza dell'umana natura; la parte fondamentale che, per la conoscenza e per la virtù, aveva il corpo; la possibilità che la ginnastica desse al corpo, insieme ad una occupazione sana, più vigore e più salute, tanto da permettergli di assolvere meglio ai suoi compiti: questi temi fondamentali sarebbero stati continuamente ripresi nel XVII e nel XVIII secolo.

Educazione fisica e empirismo

Abitualmente il libro di Locke *Alcune idee sull'educazione*²² viene situato idealmente fra i *Saggi* di Montaigne e l'*Emilio* di Rousseau. Locke sarebbe stato influenzato da Montaigne ed avrebbe ispirato Rousseau, il quale peraltro rese omaggio alla saggezza del pensatore inglese²³. Questa collocazione può essere accettabile. Sono numerosi i temi che si possono trovare in Locke prima di incontrarli in Rousseau, e si sa dell'influenza esercitata da Locke su Rousseau, se non altro per quello che riguarda la concezione dell'educazione fisica. Non crediamo però che con tutto ciò si colga l'essenziale. Non si deve disconoscere che quando Locke e Rousseau o Locke e Montaigne sembravano concordare nell'auspicare certi comportamenti educativi, il loro accordo fosse molto meno profondo di quanto in genere si credeva. Uno stesso atteggiamento può venire dettato da considerazioni assai diverse. Basterà confrontare le idee, peraltro simili, di questi pensatori sull'educazione fisica per rendersene conto.

Locke accordò una grande importanza all'educazione fisica tanto che le dedicò tutta una sezione della sua opera, la prima sezione, quasi a sottolineare che l'educazione del corpo doveva precedere quella dello spirito. Locke aveva suddiviso una tale educazione

fisica in diverse rubriche, a seconda dei fini che si proponeva. Innanzitutto, si sarebbe dovuto curare la salute del fanciullo. Per ottenere questo, si sarebbero dovute formare in lui determinate abitudini. In effetti, era una idea fondamentale di Locke che «la natura umana può avvezzarsi a molte cose che a tutta prima sembrerebbero insopportabili, sempreché vi venga abituata fin dall'infanzia»²⁴. L'igiene, che in Locke era anche una profilassi, consisteva dunque nell'imprimere nel fanciullo abitudini che gli avrebbero permesso di condurre senza pericolo una vita severa e di far fronte validamente a cambiamenti dell'ambiente. I giovani avrebbero dovuto abituarsi a portare gli stessi vestiti d'estate e d'inverno, a lavarsi ogni giorno i piedi con acqua fredda, a prediligere la vita all'aria aperta, a portare indumenti che non stringessero il corpo; i bambini non avrebbero dovuto venire messi in fasce. Il nutrimento avrebbe dovuto essere il più frugale possibile e gli orari per i pasti non fissi; in genere, si sarebbe dovuto fare di tutto affinché i ragazzi in seguito non avessero avuto troppe esigenze. Essi sarebbero dovuti andare a dormire di buon'ora, alzarsi presto, godere di un buon sonno. Si sarebbe dovuto avere cura che essi, per dormire, fossero stati con la testa talvolta più in alto e talvolta più in basso rispetto al resto del corpo affinché in seguito non avessero dovuto risentire di ogni cambiamento di posizione.

Tali precetti, abituando ad una vita sobria e spartana, preludevano già all'esercizio del dominio di sé, che sembrava costituire, per Locke, lo scopo ulteriore dell'educazione fisica. In effetti, gli esercizi difficili impegnavano l'anima non meno del corpo. Così bisognava «abituare i ragazzi a dominare i loro appetiti, bisognava dare sia al loro spirito sia al loro fisico la forza, l'elasticità e il vigore abituandoli a padroneggiare i loro desideri e a temperare i loro corpi con le privazioni»²⁶. Locke diceva anche esplicitamente: «Bisogna che i giovani s'induriscano per far fronte a tutte le sofferenze, specie a quelle fisiche»²⁷.

L'azione dell'educazione fisica sullo spirito era mostrata anche dalla terza funzione che Locke sembrava attribuirle. Egli vide in essa una ricreazione che, fatta seguire al lavoro della mente, avrebbe poi favorito la ripresa di tale lavoro. In effetti bisognava che i ragazzi si divertissero, anzi che si divertissero nel modo che preferivano²⁸. L'educazione del corpo si sarebbe alternata con quella dello spirito: ci si sarebbe riposati dell'una grazie all'altra²⁹. E l'educazione fisica avrebbe avuto il vantaggio, non presentato da altre forme di svago – come ad esempio la pittura³⁰ –, di consolidare la salute e di fortificare il temperamento distendendo contemporaneamente lo spirito.

Va notata l'estensione – del resto, propria di tutta l'epoca di Locke – presentata dal concetto di educazione fisica in correlazione con la diversità dei fini di essa: ne fa parte tutto quanto riguardava il mangiare, il vestire, il riposare e il dormire – in breve, tutto il modo di trattare il proprio corpo –, non meno delle prove alle quali lo si assoggettava per temprarlo o per ristorarlo. Venivano considerati tra questi anche il lavoro da falegname e l'agricoltura, perché per «un gentiluomo di campagna nulla può essere di tanto profitto come questi esercizi»³¹. In breve, sembra che Locke chiamasse educazione fisica tutte le attività corporee, in quanto tutte concorrevano alla realizzazione dei fini che l'educazione in genere si proponeva. L'importanza attribuita all'educazione fisica aveva, dunque, una stretta relazione con una concezione complessiva dell'educazione. L'educazione fisica acquistava il suo significato completo soltanto a condizione di essere ordinata agli stessi scopi che, in via generale, l'educazione si proponeva.

Potrebbe sembrare – e ad alcuni è sembrato³² – che una tale pedagogia mirasse a sviluppare «la spontaneità della natura». A tale stregua Locke preluderebbe Rousseau.

In effetti in Locke si può rilevare un incontestabile attaccamento alla natura. Egli credeva nel determinismo della natura umana³³ così come credeva nel suo finalismo. Di conseguenza, egli diceva «che bisognava lasciare alla natura la cura di formare il corpo come credeva di doverlo fare. Essa lavorava spontaneamente molto meglio e con molta più arte di quanto noi potremmo fare se presumessimo di guidarla»³⁴. Perciò non bisognava ostacolarla, altrimenti si sarebbe corso il rischio di deformare i fanciulli e i ragazzi. A sostegno dell'idea di tale finalismo Locke aveva addotto esempi, non tutti di ordine fisico³⁵ e confutato anche alcune obiezioni rivelatesi infondate³⁶. La credenza nel finalismo della natura comportava ovviamente precise conseguenze pedagogiche. Bisognava seguire la natura del fanciullo e non corromperla e questo significava non imporgli un carattere che non fosse il suo³⁷, dare importanza e spazio al gioco³⁸ e anche, tenendo presente l'insofferenza dei fanciulli per l'immobilità, scegliere una educazione attiva e attraente³⁹. Inoltre, l'insegnante avrebbe dovuto fare in modo che le ricompense e i castighi non sembrassero per i fanciulli estranei ai loro atti, bensì una naturale conseguenza di essi.

Nonostante la natura rivestisse un ruolo senza dubbio importante in una tale concezione di educazione, tuttavia essa non ne costituiva il fondamento principale. Il fine dell'educazione era di creare nel fanciullo e nel giovane delle abitudini: Locke affermò questo in più occasioni⁴⁰. «I nove decimi degli uomini che conosciamo sono quel che sono, buoni o cattivi, utili o nocivi, per effetto della loro educazione»⁴¹. Pertanto, bisognava «coltivare tempestivamente disposizioni opposte a ciò a cui, lasciata a se stessa, la natura condurrebbe»⁴². Ci si appellava costantemente alla ragione e si incoraggiava lo sforzo. L'educatore che intendeva dare al fanciullo abitudini alle quali la sua natura non lo portava spontaneamente doveva ricorrere in ogni momento a vari espedienti⁴³. Del resto, sarebbe stato difficile riferire alla natura il compito ultimo che Locke assegnava all'educazione, ossia la formazione di un *gentleman*.

Non per questo si deve vedere nella pedagogia di Locke una semplice pedagogia sociale. Così si disconoscerebbe completamente la funzione che, pur sempre, nella sua concezione viene attribuita alla natura. Non essendo né naturalistica né sociale – benché natura e società avessero un ruolo importante –, come si doveva intendere dunque questa educazione, nonostante anche il senso che per Locke aveva l'educazione fisica? A noi sembra che l'empirismo possa spiegarla nel modo più idoneo⁴⁴: innanzitutto l'empirismo gnoseologico in quanto per Locke tutte le nostre idee derivavano dai sensi. La conoscenza umana non poteva raggiungere il fondo delle cose; benché limitata, essa però bastava per orientare la nostra condotta; poi, l'empirismo sociale: esisteva una società civile, costituita in modo tale che solamente i figli dei *gentlemen* – ossia i bambini e i ragazzi dell'alta borghesia, non quelli dei mercanti e ancora meno quelli del popolo – erano da educare, tenendo però presente che essi non avrebbero saputo che farsene del greco e di conoscenze astratte: «Ciò che un *gentleman* che comunque si preoccupi di educare un suo figlio deve augurargli, oltre alla fortuna che gli lascerà, credo si riduca a quattro cose: la virtù, la prudenza, i buoni costumi e l'istruzione» diceva Locke⁴⁵. Infine, si può riscontrare nel filosofo inglese un empirismo teologico, che si potrebbe dire scaturisse quasi in un empirismo morale: Locke non dubitava che le Sacre Scritture si basassero sulla rivelazione divina e che contenessero una morale valida, in ogni caso superiore a quella che i filosofi erano stati capaci di formulare. La fonte della morale era la *Bibbia*; tutti i problemi riguardanti le virtù erano stati trattati nel *De Officiis*⁴⁶. L'unico compito della ragione era quello di adeguare nel modo più

efficace la natura umana ai dettami divini di cui, d'altra parte, la ragione poteva in un certo modo dimostrare il valore, e ad uno stato di fatto derivante esso stesso dalla volontà divina.

Stando così le cose, l'educazione non poteva essere che un empirismo. Il suo fine non era il riformismo, malgrado le novità cui essa poteva condurre. Si trattava piuttosto di un adattamento dell'uomo, il più possibile completo, a scopi che non tanto aveva posto egli stesso quanto che avesse ricevuto. L'educatore avrebbe constatato che la natura infantile era diversa dalla nostra e di ciò avrebbe dovuto tenere conto, tanto più che essa era buona. Non avrebbe dovuto intraprendere nulla contro di essa *invita Minerva*⁴⁷, da cui derivava la mirabile massima ripresa da Quintiliano: "*maxima debetur pueris reverentia*". Non era però la natura a suggerire il sistema di Locke o, per meglio dire, l'insieme delle sue concezioni sull'educazione. Questa era per l'educatore una specie di materia prima. L'educazione fisica non traeva la sua giustificazione da un pensiero metafisico che giungesse fino alla radice dell'essere umano, composto di anima e corpo. Non si basava nemmeno su una valorizzazione del corpo. Non veniva fatto un confronto fra l'educazione del corpo e quella dell'anima. Il fanciullo e il ragazzo avevano un corpo, di cui tale empirismo pedagogico, però, trascurava di stabilire l'importanza – come invece avrebbe potuto tranquillamente fare, sottolineando e ribadendo che il corpo, con i suoi sensi, fosse all'origine di ogni conoscenza. Veniva affermato che una educazione che si fosse applicata in modo specifico al corpo avrebbe avuto un particolare significato, dati i fini che ogni educazione doveva perseguire e dei quali l'esperienza dimostrava sia la legittimità sia la diversità. Questo era tutto. Il bel libro di Locke, così attraente per la sua preoccupazione per la concretezza, per l'acume delle sue osservazioni e per la finezza degli espedienti dettati da quella preoccupazione, era un prodotto dell'empirismo. Il desiderio di studiare l'infanzia, che Locke aveva in comune con Rousseau, non faceva intervenire nessuna metafisica, diremmo quasi che non si poteva inquadrate in nessuna filosofia. Per Locke, non si trattava di sapere se la differenza fra il bambino e l'adulto fosse una differenza di natura o soltanto di grado. Si doveva prendere il fanciullo come era semplicemente perché sarebbe stato assurdo e controproducente considerarlo come qualcosa di diverso da quello che era. Non bisognava voler cambiare il mondo né l'ordine sociale né una morale sulla quale nessun dubbio poteva avere presa. Ugualmente, non bisognava dimenticarsi che il bambino e l'uomo avevano un corpo, senza però che per questo ci si sentisse tenuti a costruire una metafisica o una teoria delle relazioni fra anima e corpo. L'empirismo di Locke spiegava la sua concezione dell'educazione fisica. Dopo aver tracciato nel *Saggio sull'intelletto umano* una storia naturale dello spirito, Locke aveva applicato alla pedagogia gli stessi punti di vista. Bisognava considerare le cose come erano, senza stupirsi e senza porsi problemi che non si era in grado di risolvere. Non occorre dimostrare la necessità di una educazione fisica e nemmeno difendere il corpo da una presunta maledizione che sarebbe gravata su di esso. Era ovvio che quando si riconosceva che i bambini dovessero venire educati e che non si poteva trascurare il corpo, questo era dovuto non soltanto perché Dio ce lo aveva dato e perché la vita dello spirito era condizionata dal trovarci in un buono stato fisico, ma anche perché il corpo esisteva di fatto e se non l'avessimo avuto, nessuna nostra attività avrebbe potuto venire svolta. L'empirismo di Locke aveva un valore, per così dire, rappresentativo: rifletteva molte opinioni consimili sull'educazione fisica, difese da persone la maggior parte di cui verosimilmente non conosceva né Locke né l'empirismo.

Educazione fisica e filosofie della natura: Rabelais e Montaigne

Se una educazione che si ispirasse al razionalismo o all'empirismo non soltanto ammetteva gli esercizi corporei ma anzi li prescriveva, una educazione che traesse i propri principi da una filosofia della natura sarebbe stata ancora più favorevole alla ginnastica. Una tale filosofia le avrebbe assicurato una precisa ragion d'essere e, come vedremo, l'avrebbe orientata verso direzioni che, se lasciata a se stessa, la ginnastica non avrebbe certamente saputo trovare.

In questo contesto non cercheremo di definire che cosa sia una filosofia della natura, anche perché una tale designazione può applicarsi a tutta una serie di filosofie assai diverse l'una dall'altra. Una certa semplificazione è inevitabile e speriamo che essa ci verrà scusata. Cartesio aveva voluto riconoscere come vere soltanto le idee chiare: l'essenza dell'anima era definita dal pensiero, quella del corpo dall'estensione e dal movimento. In tal modo, egli escludeva la natura concepita o al modo di Aristotele o in qualche altro modo. La natura, nelle diverse forme che potevano venirle attribuite, era dinamismo, in genere finalistico, ovvero realizzava gli scopi specifici che perseguiva. Questa natura si manifestava nell'uomo costituendo una specie di *tertium quid* che si aggiungeva all'anima o al corpo, o che ne era il principio. Alcuni – Galeno, gli stoici, Giordano Bruno e molti altri ancora – ritenevano che essa agisse anche nel mondo delle cose. Generalmente la credenza nell'esistenza della natura portava a pensare che le norme più elevate fossero proprio quelle stesse seguite dalla natura. Di regola, ogni filosofia della natura si propaga in una filosofia dei valori.

La filosofia della natura è intrinsecamente orientata verso una educazione concepita come la realizzazione dell'essenza dell'uomo ed è favorevole alla ginnastica. Invece, le filosofie che affermano l'esistenza nell'uomo di qualcosa di trascendente (l'anima o la ragione) possono trovare una certa difficoltà nel proporre lo sviluppo dell'uomo preso nel suo complesso: anima e corpo. La natura non dà all'anima una posizione privilegiata. Anche nel corpo essa si manifesta tutt'intera. Così si può comprendere in anticipo ciò che la ginnastica ha diritto di aspettarsi da una filosofia della natura.

In questa sede, come abbiamo già anticipato, non possiamo occuparci di tutte le filosofie della natura che hanno solidarizzato con l'educazione fisica e che ne hanno propiziato la nascita. Ci limiteremo ad accennare alcune tra le più importanti di esse, che sono anche quelle che hanno contribuito nel modo più sensibile alle trasformazioni della ginnastica.

Nel XVI secolo Erasmo, che secondo molti storici sarebbe stato un precursore, ebbe il merito di restituire alla natura una parte del prestigio che l'antichità le aveva sempre riconosciuto. Egli si schierò contro l'antinaturalismo che era stato professato da molti pensatori medievali, specialmente per quanto riguardava il corpo. Ma Erasmo, che era un pensatore cristiano, non poteva portare oltre un certo limite la riabilitazione del corpo, in quanto comunque, prima o poi, avrebbe dovuto scontrarsi con il dogma cristiano del pervertimento della natura umana. Da questo sarebbe scaturita un'ambiguità che in lui rifletteva l'antitesi fra paganesimo e cristianesimo. Veniva riconosciuto che l'ordine della grazia era superiore a quello della natura: ma come era possibile che esso ne rappresentasse il prolungamento quando nell'ordine naturale non venissero almeno cancellate le stigmate del peccato? Erasmo non diede una risposta a questa domanda perciò si può capire che i suoi successori avessero sentito il bisogno di esprimersi in modo più chiaro su tale punto.

Per Rabelais la natura era buona. Bisognava dunque propiziare lo sviluppo di tutte le sue forme, spirituali e fisiche. Ma altri pensatori, rifacendosi, o meno, agli argomenti dell'ortodossia religiosa, non poterono non constatare, almeno sul piano morale e educativo, fino a quale punto la natura potesse pervertirsi e alterarsi, pur ritenendo che essa al principio fosse stata buona. Dovettero dunque procedere ad una specie di critica (nel senso kantiano del termine) della natura umana.

Per la forza stessa delle cose, la storia dell'educazione corporea è stata condizionata da questi atteggiamenti assunti nei riguardi della natura umana, perché il corpo è un aspetto di tale natura.

RABELAIS. – Ponocrates iniziava Gargantua *en telle discipline qu'il ne perdait heure par jour*⁴⁸. Pur attribuendo molta importanza alla conoscenza, questa educazione assegnava agli esercizi del corpo una parte considerevole. La mattina, dopo qualche ora dedicata a vari studi, si sarebbero eseguiti dei giochi, da terminare non appena ci si stancasse. Nel pomeriggio, dopo la digestione, si sarebbero riservate altre tre ore per gli studi, poi sarebbe stata la volta del corpo. Rabelais era molto minuzioso nel descrivere l'addestramento fisico. Se si trascurano i pur numerosi dettagli, molto circostanziati, si possono dividere gli esercizi di cui egli parlava in alcune grandi categorie e si può rilevare che l'addestramento seguiva un certo ordine. Innanzitutto, veniva la pratica delle arti a quei tempi considerate nobili: l'arte della cavalleria, la scherma, la caccia⁴⁹. Venivano poi alcuni giochi, che presentavano visibilmente un carattere meno spontaneo di quelli della mattina e che avevano scopi militari. Seguivano poi gli esercizi acquatici: il nuoto, la navigazione, i tuffi. Infine, si parlava di esercizi vari, certamente utili per la guerra ma anche destinati a far acquistare a Gargantua un maggior vigore e una maggiore abilità; alcuni di essi, come l'abbattere alberi, il lancio di giavelotti e di altri oggetti, il sollevamento dei pesi, figuravano, peraltro, già fra gli esercizi raccomandati da Galeno, mentre altri erano stati probabilmente ripresi dal folklore dell'epoca.

Il giovane Gargantua, pertanto, dedicava dunque alla ginnastica una buona parte del suo tempo, non pensando di certo che essa fosse tempo perduto; inoltre, gli esercizi fisici non venivano trascurati nemmeno da quegli adulti che vivevano secondo l'ideale di Rabelais. I Telemiti, «gente libera, ben nata, ben istruita»⁵⁰, sapevano tutti giocare, andavano *à l'esbat ès champs*, amavano la caccia, erano abili cavalieri, erano vigorosi, sapevano combattere.

L'atteggiamento di Rabelais nei riguardi degli esercizi fisici non era completamente nuovo. Essi presentavano un certo carattere di originalità non tanto per il loro genere quanto per lo spirito con il quale essi venivano praticati fra i Telemiti. Le attività prese in considerazione e praticate da questa gente, infatti, erano già diffuse tra i nobili. Nuova era invece l'introduzione di questi esercizi nell'educazione dei giovani. Lo stesso Rabelais teneva a far sapere che Gargantua prima di essere istruito da Ponocrates, quando seguiva «la disciplina dei suoi precettori sofisti», ne aveva fatto a meno. Certamente, egli giocava, e talmente tanto che a Rabelais occorre un intero capitolo⁵² solo per enumerare questi giochi. Ma essi non potevano far parte della sua istruzione perché una tale istruzione era praticamente inesistente. Invece, successivamente i giochi vennero inclusi in una educazione meditata e completa. Vari esercizi li integravano. Così l'istruzione si trovava ad essere modificata dagli esercizi corporei, i quali a loro volta rivestivano un nuovo significato. Servivano pur sempre a ricreare, ma aveva-

no anche una funzione formativa. Non si contrapponevano più ad una educazione intellettuale e non la eliminavano perché avrebbe sottratto il tempo che a quella si doveva dedicare. Invece, si riteneva che la completassero e la favorissero.

Perché Rabelais assegnò al corpo un posto così importante nell'educazione? Certamente perché il suo discorso era rivolto a uomini dell'alta nobiltà, destinati dal loro lignaggio al mestiere delle armi. Rabelais non poteva disconoscere la portata militare di questi esercizi fisici. Ma la ragione più profonda era diversa. I giganti descritti nel suo libro valevano come modelli per l'insieme degli uomini, e gli esercizi fisici da essi considerati non rappresentavano una preparazione alla guerra. Bisogna ritenere che ciò che Rabelais considerava non era la semplice formazione del soldato. Ci sembra piuttosto che egli sia stato uno dei primi a proporre quell'ideale dell'educazione che, come abbiamo visto, aveva un carattere innovatore ed era destinato a prendere piede nel suo secolo e nel secolo successivo: educare significava realizzare l'essenza dell'uomo, realizzarla nei poteri del corpo non meno che nelle attitudini e nelle conoscenze dell'anima. L'improvviso interesse per la cultura del corpo provato da Gargantua non era da meno della sua sete di conoscenza. Ma da che derivava questa volontà di realizzare l'essenza dell'uomo? Si partiva dalla constatazione che la natura mirasse proprio a questo, e che, essendo buona, bisognava seguirla. Questa giustificazione era specificamente rabelaisiana; soltanto la popolarità della teoria di una educazione consacrata alla realizzazione dell'uomo preso nel suo complesso ne aveva fatto dimenticare l'originalità, che invece andava riconosciuta a Rabelais data l'epoca in cui egli l'aveva formulata. Per Rabelais il finalismo della natura era un'idea fondamentale. Ponocrates non l'enunciava, ma l'applicava. I Telemiti la mettevano in pratica e la giustificavano: sapevano di avere *par nature un instinct et aiguillon qui toujours les pousse à faictz vertueux et retire de vice*⁵³. In tal modo, all'educazione veniva data come fondamento l'idea che la natura era benigna e che, poiché era questa ad invitare l'uomo a realizzare la propria essenza, tale realizzazione non poteva che essere buona, sotto ogni aspetto. Una tale concezione forniva la base ad una cultura fisica educativa, ad una cultura fisica, inoltre, che non traeva più la sua giustificazione dall'idea, propria ai sistemi empiristici e razionalistici, secondo la quale, dal momento che si aveva un corpo bisognava pur accettarlo, ma che riteneva che esso recasse diversi servizi all'anima. Pertanto, anche se il corpo veniva ancora considerato come inferiore all'anima, tuttavia cessava di esserle asservito. Si può notare, perciò, come una simile filosofia non soltanto giustificava una ginnastica educativa, ma rendeva anche conto di una ginnastica medica⁵⁴. Rabelais, infatti, era un medico e quindi seguiva la linea galenica⁵⁵.

Si è preteso che questo naturalismo rimandasse a Erasmo⁵⁶: la religione di Rabelais, il "credo dei Giganti", sarebbe stata assai vicina a quella del saggio di Rotterdam. Anche la fiducia nella natura avrebbe avvicinato Rabelais all'Erasmo che nel *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529) aveva affermato che «la natura umana è fondamentalmente buona»⁵⁷. Da parte nostra, saremmo più propensi a dare risalto all'originalità di Rabelais, consistente in una più completa fiducia nella natura. Nell'educazione erasmiana la fede e la grazia dovevano completare l'opera della natura; ma per Rabelais ci sembra che esse non fossero prese molto in considerazione, a vantaggio invece della stessa natura, la quale veniva concepita – come abbiamo già accennato – in termini del tutto finalistici, tanto che sarebbe stato difficile che fede e grazia avessero potuto avere un ruolo: in un certo senso, quindi, esse erano superflue. Da

qui la sensazione – che il libro di Fevre non riuscì a dissipare – di trovarsi di fronte più ad una religione della natura secondo la quale l'uomo era buono, che non alla religione cristiana.

La credenza, così viva in Rabelais, nella bontà della natura umana, nella grandezza e nella maestà della natura delle cose, lo portava comunque a credere in Dio, a rendere omaggio al sommo Creatore e alla sua onnipotente provvidenza. In questi termini potrebbe venire riassunta, più o meno, tutta la religione di Rabelais⁵⁸. Perciò, l'idea di un finalismo della natura in lui veniva spinta oltre rispetto ad Erasmo: per così dire, la natura non incontrava più un limite nella grazia.

Questa era anche la ragione per cui Rabelais si interessava al corpo più di Erasmo. Quest'ultimo, che fece limitare la natura dalla grazia, propendeva anche a limitare l'anima. Al massimo, egli aveva presente l'azione della grazia in determinati impulsi dell'anima. Rabelais era, invece, più audace, non vedeva per quale ragione si dovesse accordare un valore agli impulsi naturali dell'anima ma negarlo al corpo. Egli valorizzava il corpo come soltanto un medico, anzi come soltanto un medico galenico, avrebbe potuto farlo. E per lui tale valorizzazione scaturiva così spontanea da non fargli sentire nemmeno il bisogno di giustificarla; egli la considerava ovvia. Mercuriale era un medico e parlò da medico. Anche Rabelais era un medico, ma per lui il galenismo non era una semplice concezione biologica, aveva una portata filosofica tale che il cristianesimo rabelaisiano ne risultò influenzato e dirottato nel senso di un ottimismo naturalistico. Non si può negare che Rabelais fosse un cristiano convinto, ma la sua ortodossia era dubbia. L'eccellenza del corpo e dell'educazione corporea non derivavano, per lui, dal fatto del loro essere al servizio dell'anima e dal loro permetterle di realizzare il suo destino. Derivavano invece dall'eccellenza di una natura della quale il corpo era una espressione allo stesso titolo dell'anima.

MONTAIGNE. – «Più della scienza, bisogna curare i costumi e l'intelletto»⁵⁹. Questa esigenza formulata da Montaigne potrebbe sintetizzare gli aspetti principali dell'educazione da lui propugnata e può essere spiegata, da un lato, dal fatto che secondo lui vi fossero conoscenze utili unicamente per “anime volgari e basse”⁶⁰, per uomini di un livello sociale inferiore, ed anche, dall'altro, dalla sua persuasione che chi avesse saputo veramente riconoscere i limiti della scienza non avrebbe potuto accordarle troppa importanza. Ma il concetto che Montaigne si fece dell'educazione probabilmente aveva avuto origine dalla stessa idea che egli aveva della natura umana e della destinazione dell'uomo. L'uomo non esisteva per accumulare conoscenze; forse non esisteva nemmeno affinché egli in genere conoscesse: lo attestava l'insufficienza dei mezzi di cui disponeva, fonte di errori quando l'uomo andava troppo in là e pretendeva di usare tali mezzi per disegni che venivano perseguiti dalla sua ragione ma che non erano quelli della natura. La natura non si proponeva di fare degli uomini dei “pozzi di scienza”. Essa ci aveva forniti di istinti capaci di guidarci in modo tale che, se li avessimo seguiti, come poteva fare a quei tempi la gente semplice, la felicità ci sarebbe stata assicurata e non avremmo avuto paura neanche della morte. Questo non voleva dire che bisognasse tornare alla vita dei contadini delle campagne perigordesi. A seconda degli ambienti, gli uomini assumevano varie abitudini, e questo era normale. Tali abitudini, che in gran parte venivano loro imposte, erano tuttavia come delle vesti le quali non necessariamente ne avrebbero alterato la natura. Così qualsiasi fosse l'ambiente in cui si viveva, era sempre dato di realizzare la propria natura di uomo. L'educazione

non aveva altro scopo. Essa gli avrebbe realizzato ciò per cui era stato creato, la propria vocazione, che consisteva nel cercare ogni mezzo per vivere felici, senza temere, come abbiamo appena detto, la morte. Secondo Montaigne la vera educazione mirava appunto a realizzare la natura umana; essa si opponeva alla cultura medievale solamente perché questa si era ingannata nei riguardi della natura umana, ne aveva sconosciuto sia la realtà sia la finalità.

La realizzazione dell'essenza dell'uomo, scopo che Montaigne si era proposto, era anche quello dell'educazione del XVI secolo. Così l'originalità di Montaigne risiedeva piuttosto nella sua concezione della natura umana. Di essa qui considereremo unicamente quegli elementi che ci permetteranno di definire la parte che riguardava l'educazione corporea.

Montaigne aveva avuto una speciale esperienza personale dei rapporti fra anima e corpo. Una volta, dopo uno svenimento, aveva sentito «scorrere a poco a poco la vita, la sensazione del corpo mescolandosi con quella dell'anima»⁶¹. Egli aveva avvertito che l'anima era presente perfino in piaceri che si sarebbero potuti ritenere soltanto corporei e che invece, grazie a tale presenza, divenivano «intellettualmente sensuali e sensualmente intellettuali»⁶². Per quanto ci si sforzasse, era impossibile isolare l'anima dal corpo di cui essa doveva condividere il destino. Montaigne era convinto che l'invecchiamento del corpo portava anche al decadimento dell'anima e riteneva che fosse la salute del corpo a spiegare il vigore dello spirito⁶³.

L'osservazione esteriore avrebbe confermato l'esperienza interiore. L'opinione che Montaigne, malgrado tutta la sua prudenza e il suo desiderio di non comprometersi con dottrine che la Chiesa avrebbe potuto ritenere poco ortodosse, considerava come «la più verosimile»⁶⁴ era quella di coloro che situavano l'anima nel cervello. Si vedeva l'anima nascere, trasformarsi e morire contemporaneamente al corpo⁶⁵. Secondo tale concezione, non potremmo rappresentarci una immortalità che fosse della sola anima: se non fosse per la religione, non avremmo nessuna ragione di credere ad una cosa simile⁶⁶. Il nesso era talmente stretto che la bellezza e la bruttezza del corpo avrebbero potuto significare anche bellezza e bruttezza dell'anima⁶⁷.

Dio aveva creato l'uomo con un corpo e un'anima: era impossibile trascurare il corpo ed era assurdo voler ridurre il tempo che si doveva dedicare alla sua cura⁶⁸. Chi ci prova «si mette fuori di sé e vuole sfuggire all'uomo reale. È una pazzia»⁶⁹. Dunque l'educazione doveva preoccuparsi del corpo. Nei *Saggi* di Montaigne non era difficile trovare, qua e là, spunti di idee per una educazione corporea. Innanzitutto l'attività del corpo era indispensabile per la buona salute. Ogni eccesso di umori nocivi recava danno allo stesso modo di come era arrecato dall'eccesso di «umori buoni», come nel caso degli atleti⁷⁰. Da questo scaturiva la considerazione che l'attività del corpo non avrebbe dovuto in nessun caso essere esagerata. La sporcizia, poi, era l'origine *de nos legeres incommoditez*. Per il corpo, perciò, si raccomandava *le baigner salubre*⁷¹. Secondo Montaigne l'attività corporea era in una certa misura il «surrogato della medicina», disciplina nella quale, come è noto, egli riponeva una fiducia assai limitata. Ma essa serviva anche a fini morali. Poteva venire usata con intenzioni propriamente educative, se era vero che l'educazione voleva stare innanzitutto al servizio della saggezza. Una gaia saggezza, come quella auspicata da Montaigne, avrebbe suscitato un «umore gradevole»⁷² ed eliminato ogni «aspetto arcigno». Inoltre, la saggezza non era soltanto riflessione ma anche azione, e l'azione presupponeva un corpo ben sviluppato. Montaigne raccomandava ripetutamente⁷³ di rendere tonici i muscoli e resistente il

corpo, perché, secondo lui, spesso il coraggio era in funzione dell'epidermide, dipendeva «dallo spessore della pelle e dalla durezza delle ossa».

Infine, dal momento che – e questo era ritenuto positivo da Montaigne – l'istruzione dei giovani era stata sempre adattata alla vita sociale e l'aveva favorita, bisognava che il corpo venisse educato a comportamenti soprattutto di tipo sociale. E l'anima, se fosse stata isolata dal corpo, non avrebbe potuto formarsi per la vita nel mondo. Montaigne scriveva: «Voglio che la decenza e il garbo esteriori nonché la disposizione generale della persona prendano forma contemporaneamente all'anima»⁷⁴. E l'educazione fisica – perché qui si trattava a tutti gli effetti di educazione – quale egli la concepiva veniva precisata nei seguenti termini: «Gli stessi giochi e gli esercizi formeranno buona parte degli studi: la corsa, la lotta, la musica, la danza, la caccia, la domestichezza coi cavalli e con le armi». Nel complesso, si trattava come sempre degli esercizi comunemente praticati dalla nobiltà, di quelli che a Montaigne aveva presumibilmente fatto conoscere il padre, uomo assai allenato e ricco di doti fisiche⁷⁵, più che di quelli in cui egli stesso brillava perché sembra che si trovasse molto in imbarazzo quando eseguiva personalmente degli “esercizi col corpo”⁷⁶. Ma Montaigne non riservava quegli esercizi alla nobiltà; per lui l'inconveniente maggiore derivante dal dedicarsi ai libri era rappresentato dalla tendenza a trascurare il proprio corpo, il quale quando ci si dedicava agli studi «restava inattivo, era depresso e intristiva»⁷⁷. Non solo: Montaigne insisteva anche sull'importanza sociale degli esercizi e dei giochi riconoscendo che essi favorivano “la socievolezza e l'amicizia”⁷⁸, e che, al pari delle azioni dettate dalle religioni, allontanavano dalle cattive azioni. In ogni comune e nelle “città popolate” si faceva sentire il bisogno di luoghi destinati agli esercizi fisici.

Se lo si considera isolatamente rispetto all'insieme delle concezioni filosofiche ed educative enunciate nei suoi *Saggi*, non sembra che il concetto dell'educazione fisica lì delineato presenti una grande originalità. Nello stesso periodo, ed anche prima, molti autori avevano messo in risalto la necessità dell'educazione del corpo, ne avevano precisato il carattere e avevano preso in considerazione gli esercizi essenziali con una chiarezza almeno non minore di quella di Montaigne. Tuttavia a noi sembra che la teoria di Montaigne contenga tre punti importanti: meglio che in ogni altro autore vi si può osservare la trasformazione dell'educazione e il suo distacco dalla semplice istruzione. Rabelais aveva modificato la concezione medievale che identificava l'educazione con l'acquisizione di un sapere essenzialmente ampliandola. Estesa, invece, a tutti i domini dello spirito e del corpo, liberata da ogni limitazione, per Montaigne l'educazione sembrava non avere più relazione con quel ristretto complesso di conoscenze designato nel Medioevo con tale nome. Di fatto, essa però si era trasformata per quanto riguardava la quantità, ma non nella sua natura. Invece con Montaigne l'educazione divenne la piena realizzazione dell'uomo. Inoltre, nel complesso della natura umana Montaigne aveva attribuito al corpo una specie di parità con l'anima. Tutte le teorie, di ispirazione cristiana o meno, che prima di lui avevano affermato l'intima unione dell'anima con il corpo, anche quando avevano riconosciuto l'indissociabilità di fatto dell'una dall'altro, avevano comunque attribuito all'anima una superiorità. Con Montaigne, anima e corpo non soltanto apparivano saldati, ma anche sul piano profano non veniva concepita una loro separazione.

Stando così le cose, è chiaro che l'educazione fisica, quella intellettuale e quella morale o sociale non potevano esistere in maniera autonoma l'una dall'altra. Esisteva invece un'unica educazione. Contribuendo ad essa, l'educazione fisica acquistava ogni

diritto di venire considerata un'educazione. Infine Montaigne nell'affrontare la maggiore difficoltà presentata dalle teorie della natura – se la natura è buona, come spiegare che essa porta a compiere atti malvagi? – aveva imputato alla ragione la responsabilità di tali deviazioni. Questo non significava soltanto indicare una soluzione nuova per una difficoltà che già le incertezze di Erasmo erano bastate a segnalare: rappresentava, anche, aprire una strada nuova dando in tal modo, altresì, a Rousseau l'opportunità di avventurarsi. Infine, tale svalutazione della ragione preannunciava il definirsi di una educazione a carattere più fisico che razionale.

Così con Montaigne l'educazione fisica acquistò una dignità che le filosofie della natura non avrebbero dovuto più contestarle: essa divenne davvero una educazione. Inoltre, essa ricevette un orientamento che, naturalmente, poteva anche venire precisato in un modo differente ma che le stesse filosofie della natura dovevano mantenere più come una specie di ovvio presupposto che non come un postulato: data l'unità della natura umana, i fini dell'educazione fisica non sarebbero puramente corporei. I fini apparentemente corporei sarebbero, in realtà, fini che, per mezzo del corpo, perseguirebbe tutta la natura umana.

Educazione fisica e filosofia della natura: Rousseau, Guts Muths, Pestalozzi

ROUSSEAU. – Che si sbagliassero, o meno, nel giudicare l'importanza e l'originalità del pensiero di Rousseau, è certo che tutti coloro che nell'epoca in cui questi visse si occuparono dell'educazione fisica risentirono fortemente dell'influenza di tale pensiero. Ma la diversità delle interpretazioni alle quali ha dato luogo la concezione rousseauiana dell'educazione fisica nel corso dei secoli fin fra i nostri stessi contemporanei è ancora più di stimolo per cercare di coglierne il senso autentico. Per comprenderla, occorre collegarla con le idee di Rousseau sull'educazione in generale le quali, a loro volta, richiedono che si prendano le mosse da più lontano.

Tutte le critiche con le quali Rousseau aveva cominciato la sua carriera di scrittore avevano per oggetto la società, più esattamente la società dei suoi tempi, in ogni sua manifestazione. In fondo, tali critiche convergevano in un unico rimprovero: quella società aveva mutato la natura umana, aveva deformato l'uomo, gli stava facendo vivere una esistenza alla quale egli non era destinato. Allo stesso modo, essa era, per l'uomo, l'origine di ogni male. È ovvio che simili critiche sarebbero incomprensibili senza una duplice controparte come presupposti: una teoria della natura umana⁷⁹ e una teoria dei valori, che qui di seguito esporremo ed analizzeremo brevemente.

Nella prima parte del *Discours sur l'inégalité* troviamo una descrizione dell'uomo delle origini, di ciò che si poteva supporre che egli fosse⁸⁰. Più oltre prenderemo in considerazione gli aspetti che riguardavano il vigore e la salute che egli avrebbe avuto. Per ora, rileveremo soltanto una caratteristica che riassume tutte le altre: il perfetto adattamento dell'uomo delle origini al suo ambiente. Per quanto concerneva i suoi bisogni propriamente fisici, ciò significava che tutti potevano venire soddisfatti⁸¹; peraltro, essi erano pochi e elementari: l'uomo non era portato a desiderare nient'altro che andasse al di là da essi⁸² e la Provvidenza vegliava affinché fosse mantenuto tale equilibrio⁸³. In queste condizioni l'uomo, pur essendo libero, dotato di passioni⁸⁴ e perfettibile⁸⁵ non era spinto a uscire dallo stato naturale, tanto più che questo non era

uno stato miserabile⁸⁶. Non aveva nulla da temere dagli altri uomini perché, anche se essi non erano buoni, sarebbe stato comunque errato considerarli, come ad esempio aveva fatto Hobbes, assolutamente malvagi⁸⁷. Dal momento che non desiderava niente di più di ciò che poteva procurarsi in via naturale, quell'uomo delle origini non poteva fare il male. Il sentimento della pietà, congenito nel suo animo, era il precursore e “teneva il posto” delle varie virtù sociali.

Per via della sua stessa essenza, egli sarebbe sì stato capace di abbandonare lo stato di natura, ma non si sentiva spinto a farlo. Così si presentava l'uomo e così sarebbe restato, qualora determinate circostanze non avessero agito. In altri termini, la depravazione dell'umana natura, origine di tutti i nostri mali, non era inevitabile. Ma nemmeno derivava, come secondo il dogma cristiano della caduta, dalla libertà umana. Essa era la conseguenza di situazioni che venivano minuziosamente esaminate nella seconda parte del *Discours sur l'inégalité*. Rousseau insisteva di frequente sul carattere contingente del venir meno dell'adattamento dell'uomo alla natura⁸⁸. Peraltro, bisogna chiedersi se questo carattere contingente non spiegasse il fatto che Rousseau fosse propenso ad accontentarsi di semplici congetture⁸⁹: a che scopo soffermarsi su una realtà storica che avrebbe anche potuto essere diversa? Non seguiremo l'evoluzione della natura umana attraverso tutte le situazioni che Rousseau cercava di esaminare nella loro diversità e differenziazione. Noteremo soltanto due punti.

Innanzitutto, lo stato di natura ora descritto, malgrado i suoi aspetti seducenti, non veniva presentato da Rousseau come un ideale da realizzare o come un paradiso perduto al quale si sarebbe dovuti tornare. Rousseau, anzi, nei suoi confronti, formulava – seppure indirettamente – perfino due accuse⁹⁰: per prima quella di “indolenza”, probabilmente nel senso che in un simile stato l'uomo non aveva avuto occasione di manifestare quella libertà e quella perfettibilità di cui l'Autore di tutte le cose lo aveva dotato affinché ne facesse uso; inoltre, e si può comprendere, Rousseau gli rimproverò anche il carattere di instabilità. In effetti, se si esaminava il modo in cui si erano realizzati i primi progressi che avevano fatto passare l'uomo da uno “stadio nascente” ad uno stadio ulteriore, si veniva colpiti dalla continuità nei confronti della condizione originaria e quasi dalla loro necessità. Le tecniche erano state introdotte ed usate soltanto in modo graduale. Ma esse non avevano mai figurato presso chi adoperava «quelle armi naturali che sono i rami d'albero e le pietre»⁹¹ e che doveva combattere con gli animali? Lo stato di natura di cui Rousseau si era sempre augurato il ritorno non era quello. Esso non si era stabilito in seguito ai primi progressi ora accennati in quanto avevano portato soltanto ad associazioni umane libere e passeggere⁹². Lo stato di natura, agognato dal filosofo svizzero, esigeva che venissero compiuti nuovi progressi, tali da condurre ad un “abbozzo di società”. Così, dopo questa era “primordiale”, le famiglie si erano raggruppate ed allora si erano manifestati – ancora senza regolamentazioni e senza leggi (esse appariranno solamente più tardi) – comportamenti e sentimenti che Rousseau considerò sempre con molta simpatia: l'amore coniugale, l'amore paterno, canti, danze, tutti «figli dell'amore e dell'ozio»⁹³; il sentimento del merito e quello della bellezza si erano uniti per fare di tale periodo dell'evoluzione dell'umanità «l'epoca più felice e più durevole»⁹⁴. Certamente questo stato, che Rousseau diceva che si sarebbe potuto paragonare alla condizione delle superstiti popolazioni “selvagge” contemporanee, aveva anche lati oscuri: gelosie, discordie, vendette, crudeltà. Ma tutto ciò, secondo Rousseau⁹⁵, era inevitabile e del resto era compensato da grandi vantaggi. Tutto considerato, a quel tempo gli uomini erano «liberi, sani, buoni e felici quan-

to potevano esserlo data la loro natura»⁹⁶; godevano delle “dolcezze di relazioni indipendenti”⁹⁷. Un simile stato era migliore di quello originario: l’uomo aveva fatto fruttificare la sua libertà e la sua perfettibilità, si era aperto a sentimenti di tenerezza, di moralità e di bellezza. Ebbene, tale stato, a differenza di quello primordiale e, del resto, mitico (Rousseau diceva, infatti, che esso forse potrebbe non essere mai esistito) poteva venire conservato. Vigeva ancora fra i “selvaggi”. Non esisteva più nei paesi occidentali o cosiddetti civilizzati, ma le circostanze che lo avevano fatto sparire avrebbero anche potuto non intervenire.

Senza seguire nei particolari l’evoluzione della specie umana descritta da Rousseau, noteremo che essa indicava fino a qual punto la natura umana possa trasformarsi. La trasformazione sarebbe dovuta all’influenza delle circostanze, non sarebbe dunque l’effetto di un processo spontaneo. Indubbiamente, la natura dell’uomo moderno, che viveva nelle città, non aveva le caratteristiche dell’uomo primitivo. Il bambino veniva al mondo con queste nuove caratteristiche e l’evoluzione della specie umana stava a dimostrare come un uomo che era stato buono potesse presentare il volto che Rousseau non si stancava mai di stigmatizzare⁹⁸. Nei riguardi dell’umana natura si riscontrava, in Rousseau, un atteggiamento che può sembrare paradossale o contraddittorio ma che a noi sembra avere profondità. È vero che per lui «l’anima e le passioni umane si alterano insensibilmente, cambiano, per così dire, di natura»⁹⁹, che «l’uomo selvaggio e l’uomo incivilito nel profondo del cuore e nelle inclinazioni differiscono al segno che la felicità suprema dell’uno metterebbe l’altro nella disperazione». Ma non per questo bisogna trarre conclusioni che Rousseau non avrebbe accettato. Così egli non pensava a negare che esista una natura umana¹⁰⁰ né ad affermare che l’alterazione di questa natura l’abbia distrutta. Certamente, Rousseau¹⁰¹ aveva paragonato l’anima umana «alla statua di Glauco, talmente sfigurata dal tempo, dal mare e dagli uragani da rassomigliare più ad una bestia feroce che non ad un dio». Ma egli non prendeva alla lettera questa similitudine e qualche riga dopo diceva che si trattava di un cambiamento “dell’apparenza”, che solo nelle apparenze l’anima era divenuta “quasi irricognoscibile”. La sua idea sembrava consistere nel concetto secondo il quale, in seguito alle trasformazioni molteplici descritte nel *Discours sur l’inégalité*, «essere e sembrare sono divenute due cose del tutto diverse»¹⁰². Infatti, se si prendeva in considerazione “l’uomo socievole”¹⁰³, si poteva rilevare che egli ignorasse quasi se stesso: «Per così dire, solo dal giudizio altrui egli trae il senso della propria esistenza». In ogni fanciullo la natura umana era presente e intatta. Sussisteva perfino in ogni uomo adulto, ma non si manifestava più, non si rifletteva nel modo di apparire di quegli uomini socializzati. Erano cambiati eppure restavano anche gli stessi. Le alterazioni provocate dalle circostanze, inoltre, erano reversibili: la modificazione di queste circostanze avrebbe pertanto fatto tornare lo stato che esse avevano fatto sparire.

Se era augurabile il ritorno alla natura, occorre precisare in quali condizioni poteva essere desiderato e realizzato. Non si trattava di ritrovare uno stato primordiale che del resto, come abbiamo già accennato, forse non era mai esistito e che, fra l’altro, quand’anche lo si fosse raggiunto, sarebbe subito sfuggito. Non si trattava nemmeno di ritrovare una natura originaria: non c’era bisogno di recuperarla perché essa si trovava già negli uomini, soltanto che, proprio per la scomparsa di determinate condizioni, di fatto non poteva manifestarsi e svilupparsi, il mondo esteriore la ricacciava all’interno di loro stessi.

Bisogna tenere presente che per Rousseau lo stato di natura non consisteva in un insieme di comportamenti, in un modo di vita, e nemmeno in un ritorno o in un appello

all'interiorità. Esso consisteva in una precisa relazione fra la natura umana e il suo ambiente, che si realizzava allorché le intenzioni della Natura, essa stessa opera della volontà divina, le quali per chi sapeva decifrarle si esprimevano nella natura umana, venissero attuate. La natura mirava, innanzitutto, ad «un equilibrio fra potere e desiderio»¹⁰⁴. Ma non sarebbe esatto ritenere – come abbiamo già anticipato – che per Rousseau questo equilibrio, da cui derivava la felicità, si sarebbe realizzato nello stato primitivo in cui erano vissuti gli uomini. L'instabilità stessa di tale stato, alla quale anche si è già accennato, ne attestava l'insufficienza: se l'equilibrio fra potere e desiderio si fosse realizzato, se dunque nello stato originario l'uomo avesse trovato la propria interezza, egli non sarebbe stato portato – e necessariamente – ad abbandonarlo. Lo stato originario non soddisfaceva l'uomo come essere perfettibile. Il vero stato di natura si troverebbe dunque situato in un'epoca intermedia, fra lo stato originario e quello attuale. «È stato posto dalla natura a distanza uguale dalla stupidità dei bruti e dalle luci funeste dell'uomo civile»¹⁰⁵. Indubbiamente Rousseau vi aspirava, ma si rendeva anche conto di tutte le difficoltà che impedivano di tornare ad un periodo nel quale la società civile non esisteva. Così quasi sempre egli si proponeva semplicemente di trasformare le condizioni dell'esistenza dei suoi tempi inserendovi certi caratteri essenziali dello stato di natura: questo era possibile, come crediamo e come abbiamo cercato di mostrare, nel caso in cui tali determinazioni essenziali avevano per Rousseau anche un carattere *formale*. Vivere nella società il più naturalmente possibile – diremmo quasi: come nella natura – ecco qual era, in fondo, l'ideale di Rousseau. Non si trattava soltanto di stabilire una corrispondenza fra vita naturale e vita sociale, perché la vita sociale poteva essere naturale, né di trasportare la vita naturale nella vita sociale, essendo questo impossibile, bensì di dare alle relazioni dell'uomo moderno con le cose e con gli altri uomini i caratteri voluti dalla natura, i cui disegni erano noti. Così, alla fin fine, lo stato di natura era quello in cui una natura con determinazioni stabili ma modificabili, con “disposizioni primitive”¹⁰⁶ le quali, in via di principio, si accordavano con essa e con le cose, potesse realizzarsi, ossia sviluppare le proprie determinazioni ed essere in armonia con se stessa e con la realtà. Il *Contratto sociale* si preoccupava di istituire una società naturale; in un grado minore, se ne preoccupavano anche le *Considérations sur le gouvernement de Pologne*. Quanto all'*Émile*, esso proponeva una educazione naturale.

Secondo molti interpreti, questa educazione naturale consisterebbe nel non subordinare più lo sviluppo del fanciullo alle esigenze dell'adulto; per Rousseau si sarebbe dovuta seguire la via opposta: per lui in prima linea sarebbe venuto il fanciullo. In questo si era vista una rivoluzione copernicana contenente qualcosa di più del germe di una educazione nuova.

Certamente, non si può contestare che Rousseau avesse cercato di considerare il fanciullo così come era, secondo il “suo proprio genio”¹⁰⁷, per adattarsi a lui senza quasi toccarlo¹⁰⁸, di cancellarsi, per così dire, e di lasciare il fanciullo quale era definito dall'età, guidato dai suoi interessi del momento, e la natura delle cose l'uno di fronte all'altra. Ma non si deve dimenticare che già prima di Rousseau molti si erano sforzati di seguire la stessa linea¹⁰⁹. Inoltre, se questa fosse stata l'idea direttrice della pedagogia di Rousseau, non si capirebbe il bisogno dell'intervento continuo dell'educatore nello sviluppo del fanciullo. Alcune forme di tale intervento, come quando si cerca di mettere il fanciullo al riparo da tutte le cause che gli impedirebbero di vivere una vita naturale, di rigore potrebbero anche essere giustificate¹¹⁰; ma spesso l'educatore era

molto più di un portavoce o di un coadiutore della natura, egli piuttosto si sostituiva alla natura. Infatti «non vi è nulla di cui, con un po' di abilità, non si possa suscitare il gusto e perfino la predilezione in fanciulli senza vanità, senza emulazione, senza gelosia»¹¹¹. Così, il maestro interveniva¹¹² in modo vario a seconda dell'età del fanciullo; propiziava occasioni imprevedute¹¹³; regolava certe passioni¹¹⁴; dava lezioni di generosità¹¹⁵. Era dunque evidente che per il precettore l'educazione naturale non consistesse nel lasciare il bambino solo di fronte alle cose; egli decideva quello che il bambino avrebbe dovuto volere "liberamente"; l'ambiente fisico e sociale veniva trasformato grazie alle sue iniziative per adattarlo al fanciullo.

Non sarebbe difficile scoprire, nelle idee di Rousseau, molte difficoltà e forse anche certe contraddizioni. Ma, secondo noi, esse possono venir meno se si considera il fine stesso da lui perseguito, ossia il ripristino dello stato di natura, dando ad esso il vero senso che ci sembra gli si debba attribuire. Lo stato di natura non ha determinazioni precise, consiste in un modo di essere e di agire di fronte alle cose, agli altri uomini e perfino a se stessi. Dalle trasformazioni subite dalla specie umana nel corso della sua storia si poteva trarre facilmente la conclusione che lo stato di natura poteva venir meno. A maggior ragione si aveva il diritto di pensare che nel caso del bambino lo stato di natura non poteva realizzarsi autonomamente perché troppe cause vi si opponevano. Se veniva educato in vista della società moderna, era certo che il fanciullo avrebbe perso la bontà e la finalità originarie; ma non era detto che egli invece le avrebbe conservate se fosse stato lasciato a se stesso. Come avrebbe potuto restare quello che era e come avrebbe potuto realizzarsi nell'ambiente "degenerato" in cui viveva? Si era visto che quando le condizioni di vita avevano determinato negli uomini un modo di essere fittizio, la loro natura si era nascosta sempre di più. Ancora più serio era il pericolo che correva il bambino a causa della sua fragilità ma anche perché la sua natura, a differenza di quella dell'adulto, che aveva una sorta di stabilità, normalmente comprendeva, oltre agli elementi fissi, certi fattori variabili che lo trasformavano. L'ambiente, che non era fatto per lui ma per gli adulti, agendo su quest'essere impegnato completamente nel processo di crescita, poteva arrivare ad alterarlo di colpo e in modo permanente. Per dar modo al fanciullo di realizzare in ogni momento la sua natura fino a condurlo a vivere pienamente secondo essa, era dunque necessario un precettore.

In tal modo si dovrebbe riconoscere che una educazione naturale, come quella proposta da Rousseau, consisteva nel conformarsi alla natura, nel realizzarla, e non quindi nel lasciare "briglia sciolta" al fanciullo: la vita naturale era una cosa diversa da una esistenza guidata da istinti irriflessi o dalle stesse determinazioni dell'essere; essa si potrebbe definire come l'accordo di un essere con il suo ambiente. In un'epoca in cui, date le trasformazioni subite dall'ambiente, sarebbe stato vano sperare di vedere realizzarsi spontaneamente lo stato di natura ma in cui l'uomo era anche in grado di capire la propria vocazione, occorreva che il precettore conoscesse i fini da assegnare all'educazione dell'infanzia e i mezzi che potevano essere di aiuto per raggiungere tali fini.

Lo scopo supremo era, dunque, quello di vivere secondo natura. Ma se una vita conforme alla natura non aveva determinazioni assolute e immutabili, che cosa poteva essere, in quell'epoca, una simile vita? Era quella che non legava l'uomo a particolari situazioni sociali. Se era vincolato ad una data professione o a una data casta, l'uomo cessava di essere uomo. Così l'educazione doveva proporsi di formare un uomo che

non venisse disorientato da nessun cambiamento di condizione, che fosse capace di adattarsi a diverse situazioni – in una parola: un uomo nel senso generale del termine, senza determinazioni particolari¹¹⁶. Emilio non avrebbe dovuto temere i cambiamenti della fortuna, non avrebbe dovuto nemmeno prepararsi ad essi. Sapeva già che cosa pensare sull'instabilità della società, sul suo carattere effimero, su ciò che in essa vi era di inessenziale e quasi di irreale. Solamente la natura non ingannava.

Non è il caso di soffermarsi sui metodi che, secondo Rousseau, il precettore avrebbe dovuto usare e che ci sembra s'ispirassero tutti all'idea che lo stato di natura consistesse nell'accordo dell'uomo sia con il suo ambiente sia con se stesso. Così, in fondo, le direttive essenziali erano due: il precettore doveva adattare l'ambiente (ed egli stesso faceva parte dell'ambiente) al bambino e doveva anche adattare il bambino ad un ambiente naturale.

Adattare l'ambiente e adattare se stessi alla natura del bambino significava seguire questa natura, conformarsi ad essa, non forzarla. Nello sviluppo del fanciullo e del ragazzo vi erano diversi periodi – considerati nei vari libri dell'*Emilio* – che determinavano le singole fasi dell'educazione nella loro successione (le lezioni delle cose, l'educazione intellettuale, l'educazione morale) ed anche le varie iniziative a cui si doveva ricorrere per far sì che il bambino procedesse nella direzione desiderata evitando ogni fretta.

Conoscendo il ruolo che l'ambiente aveva nella formazione della natura infantile l'educatore si sarebbe proposto di agire anche per mezzo di esso. Così avrebbe cercato, prima di tutto, di portare il bambino in un ambiente sano, quale l'ambiente familiare o la campagna. Da questo si poteva notare anche la sua cura costante nel lasciare che le cose istruissero il fanciullo¹¹⁷. In tal modo non lo si sarebbe oppresso con conoscenze inutili; le conoscenze acquisite partendo dalle cose sarebbero state più evidenti, ma nel contempo più solide, meno libresche. Si avrebbe torto a vedere in tutto questo esclusivamente la concezione che aveva già fatto valere una lunga serie di empiristi. Rousseau riprendeva, da una parte, tale concezione ma, dall'altra, la trasformava anche: per lui, lasciarsi istruire dalle cose significava sostituire alla dipendenza dagli uomini la dipendenza dalla realtà¹¹⁸ e noi ora possiamo capire perché una educazione naturale doveva favorire questo diverso tipo di dipendenza.

Avendo indicato sommariamente il compito del precettore, che era di conformarsi alla natura del fanciullo e di favorire l'educazione per mezzo delle cose, in un certo senso abbiamo detto tutto quello che c'era da dire sull'"educazione negativa" così cara a Rousseau. I vari riferimenti sparsi fatti da Rousseau nei confronti di tale educazione permettevano di coglierne alcune caratteristiche. Innanzitutto essa implicava l'esclusione dell'insegnamento inteso in senso tradizionale. Il precettore avrebbe lasciato che le cose agissero sull'anima infantile, poiché soltanto tale azione aveva, per Rousseau, un vero valore educativo. Rousseau utilizzava spesso anche un altro modo per esprimere questa stessa idea: l'educazione negativa tendeva a ritardare, a differire l'istruzione. L'istruzione doveva venire dalle cose e presupponeva una mente matura per riceverla. Il modo di procedere dell'"educazione positiva", invece, consisteva nell'imbottire di conoscenze una mente senza chiedersi se essa aveva già le disposizioni necessarie per riceverle¹¹⁹ o formulare precetti morali "pedanteschi" privi di relazione con l'età del fanciullo¹²⁰: era un'educazione libresca, che aveva le sue conoscenze bell'e pronte da riversare nell'anima dei bambini senza curarsi di sapere se avrebbero potuto venire assimilate.

Un tale procedimento non poteva essere ammesso da un educatore convinto che, per

il bambino, esisteva un preciso momento in cui era pronto a ricevere certe conoscenze e che, venuto questo momento, egli le avrebbe spontaneamente fatte proprie. Per tale motivo l'educazione negativa mirava a far acquistare al fanciullo una certa maturità prima di trasmettergli conoscenze intellettuali¹²¹ o morali. A questo aspetto dell'educazione negativa può essere collegato il desiderio, spesso espresso da Rousseau, di guadagnare tempo, aspettando che ogni facoltà raggiungesse la sua piena maturità prima di farla entrare in azione¹²². Ma Rousseau presentava l'educazione negativa anche in un modo un po' diverso e complementare, insistendo sul fatto che essa «era lungi dall'essere oziosa». In tale contesto, essa assumeva un carattere molto più attivo, non si riduceva all'astenersi dall'intervenire o all'attesa della maturazione del bambino, ma era una vera e propria lotta difensiva contro tutti quei fattori che potessero impedire lo sviluppo di una educazione naturale. Così diceva Rousseau¹²³: «Impedite ai vizi di crescere e avrete fatto abbastanza per la virtù».

Egli precisava¹²⁴ che detta educazione «non consisteva nell'insegnare la virtù o la verità ma nel salvaguardare l'animo dal vizio e dallo spirito dell'errore». Era ovvio che, in questa sua forma, essa necessario che l'educatore avesse la tenacia richiesta da uno sforzo continuo.

Rousseau non si stancava di ripetere che ogni educazione doveva essere negativa¹²⁵. In effetti era facile riconoscere che le tre parti dell'educazione negativa costituivano un tutto che a sua volta si giustificava con l'idea secondo la quale soltanto la natura dovesse provvedere all'educazione del fanciullo. Quando la sua indole ne avesse sentito il bisogno, come abbiamo già spiegato, il fanciullo avrebbe ricevuto dalle cose tutti gli insegnamenti necessari per vivere secondo natura. Così si può comprendere che il precettore dovesse limitarsi a prendere quelle iniziative che permettessero all'azione educativa di realizzarsi spontaneamente. Egli avrebbe guastato ogni cosa allorché le sue misure lo avessero portato a modificare il processo naturale. Stando così le cose, era evidente che Rousseau doveva necessariamente preferire questo tipo di educazione all'"educazione positiva", che ne era l'opposto. Ma si può anche capire che, in fondo, l'educazione negativa era soltanto un *metodo*, anche se era il metodo sovrano. Al suo servizio stavano tutti i mezzi, minori e maggiori, usati dal precettore, ma questo poteva acquistare un senso unicamente in relazione ad uno scopo¹²⁶. Non era un principio, ma una conseguenza. Per poter ammettere che l'educazione negativa fosse la sola praticabile bisognava aver già riconosciuto che lo scopo dell'educazione era "quello stesso della natura"¹²⁷.

È stato necessario soffermarci sui principi della pedagogia di Rousseau perché senza averne almeno un'idea non si può comprendere appieno la sua concezione dell'educazione fisica e, soprattutto, non se ne può scorgere l'originalità. In effetti, si deve dire che tale originalità, a prima vista, non risalta. Rousseau pretendeva di formare l'uomo tutto intero, anima e corpo. Ma questa esigenza, come abbiamo visto, era stata formulata già da altri prima di lui. Quando Rousseau riconosceva l'importanza degli esercizi fisici per la salute e credeva che essi eventualmente potessero sostituirsi alla medicina¹²⁸ egli non faceva che ripetere dei luoghi comuni della sua epoca. Egli rilevava la funzione morale della ginnastica; le richiedeva di allontanare le passioni: «Quando le braccia lavorano molto, l'immaginazione si riposa; quando il corpo sta bene, il cuore non si riscalda»¹²⁹ – ma anche questo era un tema che a partire dal XVI secolo era stato più volte ripetuto, tanto da figurare quasi in ogni trattato sull'educazione. Rousseau mostrava altresì che gli esercizi del corpo, lungi dall'essere pregiudizievole per le attività dello spirito, le favorivano ed eventualmente procuravano un ristoro dopo di esse: tutto ciò era già stato riconosciuto sia

da Rabelais sia dai chierici del Medioevo che si rilassavano con la *soule*. Infine, per quel che riguardava gli scopi e il posto dell'educazione fisica, Rousseau pensava¹³⁰ che l'età adatta per l'educazione negativa doveva essere anche quella in cui il bambino avrebbe esercitato «il suo corpo, i suoi organi, i suoi sensi, le sue energie»: ma già Locke aveva ritenuto che fosse consigliabile che l'educazione fisica precedesse ogni altra educazione.

Inoltre, anche gli esercizi fisici presi in considerazione da Rousseau non brillavano per la loro originalità. I pedagogisti italiani di cui abbiamo parlato, allorché indicavano la funzione da essi riconosciuta all'educazione fisica, molto spesso erano entrati in dettagli, avevano formulato norme riguardanti il modo di vestirsi a seconda delle stagioni e una dietetica sommaria, nonché i mezzi da usare per sviluppare la forza e il coraggio. Gli esercizi raccomandati da Rousseau potrebbero venire ripartiti nelle stesse rubriche di questi pedagogisti e se si esaminasse il loro contenuto si vedrebbe che molto spesso Rousseau li aveva ripresi dai suoi predecessori. Era nota, ad esempio, l'importanza che Locke aveva attribuito all'organizzazione della vita infantile. Egli, tuttavia, aveva concepito una educazione dei bambini un po' più dura di quella di Rousseau. Il filosofo svizzero, infatti, associava sempre gli esercizi manuali a quelli del corpo. Per Emilio, era indispensabile in special modo l'agricoltura¹³¹ e questo lo si può ben capire: essa esprimeva quella relazione fra l'uomo e il suo ambiente che al giorno d'oggi è ancora la più naturale, e riunisce in sé un certo numero di esercizi fisici la cui pratica non ha nulla di arbitrario. Così, a proposito del suo allievo Rousseau poteva dire che «tutti i lavori rustici gli erano familiari». Egli gli avrebbe insegnato anche un mestiere perché questo costituiva un dovere sociale¹³² e anche perché l'oziosità era invece deleteria. Inoltre il mestiere forniva una sicurezza pratica di fronte a possibili sovvertimenti politici. Infine, per un figlio “di famiglia” l'apprendimento di un mestiere era il solo mezzo per non dipendere da una data classe, per svilupparsi come quell'uomo completo che costituiva l'ideale dell'educazione. Ma anche a tale riguardo Locke – tanto per non risalire più lontano – aveva preparato la via a Rousseau, avendo proposto al suo allievo «l'una di queste due cose o, piuttosto, tutte e due: dapprima il giardinaggio o l'agricoltura in genere, poi il lavoro del legno, come falegname o tornitore»¹³³. Del resto, Rousseau si rendeva comunque conto di tutto quello che doveva ai suoi predecessori, tanto che rese omaggio ad alcuni di essi¹³⁴, soprattutto a Montaigne e a Locke¹³⁵, per l'appunto.

Come spiegare, allora, la notevole influenza che il pensiero di Rousseau aveva esercitato e continua ad esercitare su tutti quelli che si occupano di educazione fisica? Rousseau poteva forse essere stato semplicemente un canale attraverso il quale una corrente poco conosciuta aveva raggiunto il pensiero popolare? Questa spiegazione non è trascurabile, crediamo anzi che gli aspetti più spesso considerati del pensiero di Rousseau non siano quelli in cui si manifestò maggiormente la sua originalità.

Ma questa originalità esiste ed è caratterizzata da due tratti principali.

Certamente, le direttive di Rousseau non sembrano troppo diverse da quelle di Locke: si rilevava la stessa preoccupazione di mantenere il corpo in buona salute e di sviluppare nell'uomo il coraggio e la resistenza. Sembrerebbe che per quello che riguardava la pratica Rousseau e Locke fossero talmente vicini da distinguersi solamente per alcuni dettagli. Invece, al di là delle analogie esteriori, esistevano profonde divergenze. Locke cercava innanzitutto di preparare un uomo che sarebbe stato un *gentleman*, un uomo dunque che si sarebbe adeguato alle condizioni sociali imposte da un certo ambiente. Egli accordava alla natura soltanto quello che non le poteva rifiutare, perché non si poteva divenire un *gentleman* se si prendevano cattive abitudini, tali da

deformare per sempre l'essere. A Locke la conformità della condotta individuale alla natura interessava soltanto nella misura in cui la stessa natura era un mezzo rispetto ad un fine sociale. Invece Rousseau, pur non disprezzando completamente la società, cercava però essenzialmente di stabilire relazioni nuove fra l'uomo e le cose. Egli dava importanza alla vita del corpo non perché questa fosse una condizione necessaria per la vita sociale, ma perché lo esigeva la vita secondo natura a cui aspirava.

Un contesto diverso indicava il significato attribuito da Rousseau agli esercizi fisici: nel loro fine e nei loro metodi essi rientravano nel quadro di una educazione che si sforzava di forgiare un uomo conforme alla natura. Così quando leggevano l'*Emilio*, i contemporanei di Rousseau non separavano (e facevano bene a non farlo) gli esercizi fisici dall'insieme dell'esistenza di cui facevano parte. Sapevano anzi che di rigore nell'*Emilio* non poteva parlarsi di una educazione fisica. Chi non cercava di tornare a quello stato del quale le popolazioni non ancora civilizzate dell'epoca potevano dare una idea approssimativa, chi ad esempio coltivava quelle attività che nella società moderna venivano pur chiamate esercizi fisici – come la danza o la scherma – comunque ignorava la vita fisica. Per Rousseau la ginnastica non era tale senza un ritorno alla natura.

Ma se, a questa stregua, l'educazione fisica era un fattore essenziale in ogni educazione che si proponesse di trasformare la vita dell'uomo modificando le sue relazioni con le cose, essa in Rousseau presentava anche un altro aspetto fondamentale. Come abbiamo ricordato, se gli argomenti addotti da Rousseau erano, sotto certi riguardi, nuovi¹³⁶, già prima di lui era stata riconosciuta l'utilità del contributo che l'educazione fisica poteva recare alla formazione morale: ad esempio, Montaigne ed altri autori avevano insistito su questo punto. Ugualmente, erano stati rilevati i servizi che il corpo poteva rendere all'intelletto, il quale in esso aveva una solida base e trovava anche il modo di rilassarsi. Tuttavia, il corpo non era mai stato fatto partecipe della formazione dello stesso intelletto, della mente; al massimo esso era stato valorizzato dall'empirismo quando questa dottrina aveva insistito sull'importanza delle sensazioni per l'esercizio delle facoltà intellettuali.

Ora Rousseau diceva qualcosa di nuovo affermando che l'attività e il movimento creavano in un certo senso l'intelligenza. Il bambino proverebbe un bisogno naturale di muoversi¹³⁷ che, in parte, egli potrebbe soddisfare con atti utili; però nel bambino resterebbe «un eccesso di energia oltre quella che gli è necessaria per mantenersi»¹³⁸ ed egli la userebbe per «misurarsi con tutto ciò che lo circonda»¹³⁹. Grazie a una specie di «fisica sperimentale riguardante la propria conservazione»¹⁴⁰ egli conoscerà quelle qualità sensibili del corpo che più lo interessano. Eserciterà sul corpo i suoi sensi, le sue energie. «Così il suo corpo e il suo spirito si addestreranno contemporaneamente»¹⁴¹ e, secondo Rousseau¹⁴² prenderà forma «la prima ragione dell'uomo», una «ragione sensitiva», che farà da base alla «ragione intellettuale». Si trattava «dell'unica specie di ragione che era possibile nella prima età e che in tale età era la più necessaria». Così, si poteva lasciar fare al fanciullo: «Si vedrà che tutta la ragione di cui è capace si svilupperà assai meglio e in un modo assai più adeguato che non con studi a carattere puramente speculativo»¹⁴³. Nell'insistenza con cui Rousseau svolgeva questo tema¹⁴⁴ vi era più del compiacimento nell'indicare quanto fossero benefici gli effetti di una educazione naturale. In realtà, qui ci troviamo di fronte ad una concezione originale della ragione che va oltre i quadri classici del razionalismo e dell'empirismo. Rousseau non credeva, come gli empiristi, che la ragione derivasse da una mera combinazione delle sensazioni: i sensi per lui erano «gli strumenti dell'intelletto»¹⁴⁵. Ma

non affermava nemmeno che «la vera ragione dell'uomo si formasse indipendentemente dal corpo». Così il corpo non era neutro rispetto alla ragione: era quello senza il quale la nostra ragione non sarebbe stata una retta ragione perché avrebbe perso ogni contatto naturale con le cose e si sarebbe degradata. Senza il corpo, la ragione non avrebbe presa sulle cose; essa finirebbe nell'irreale e nell'abietto, deviazioni entrambi di un uomo il cui corpo non aveva ancorato la ragione nella natura delle cose. Questo era un atteggiamento nuovo, dal quale forse non erano state ancora tratte le conseguenze metafisiche e del quale la teoria moderna dell'"intelligenza sensoriale" si sforzava soltanto di riprendere gli aspetti psicologici. In ogni caso, era un atteggiamento che rivestiva una grande importanza per l'educazione fisica. Precedentemente abbiamo sottolineato che per Rousseau la ginnastica preparava allo stato di natura o, per meglio dire, che essa rappresentava uno degli aspetti dello stato di natura. Ora la ginnastica si presentava anche come una specie di substrato di una educazione intellettuale capace di generare la retta ragione. Era evidente che i due aspetti potessero e dovessero venire associati. Per Rousseau nello stato di natura la ragione non era assente. Esso richiedeva una ragione alla quale fosse stata assicurata una base positiva.

È opportuno rilevare che questa interpretazione dell'educazione fisica suggerita dalla lettura dell'*Emilio* era anche quella che si era imposta ai contemporanei di Rousseau i quali non ne conoscevano una diversa. Essa riguardava il bambino allevato secondo natura. Sarebbe accaduto che dieci anni dopo la pubblicazione dell'*Emilio* Rousseau, nel considerare una educazione sociale, avesse ridotto il ruolo della ginnastica. Di questa, si parlava nel suo progetto di "riforma" proposto al governo polacco nella forma di giochi. Questi giochi avrebbero avuto vari scopi. Rousseau si aspettava che essi avrebbero stimolato il sentimento patriottico: se in Polonia ci si fosse divertiti, si sarebbe dato ai Polacchi un motivo aggiuntivo per sentirsi attaccati alla loro patria¹⁴⁶. Egli si aspettava anche che a coloro che un giorno avessero dovuto esercitare l'autorità essi avrebbero dato modo di far trionfare la loro forza e la loro abilità tanto da giustificare palesemente, davanti a tutti, "e per intero", la loro superiorità¹⁴⁷.

Ma Rousseau attribuiva agli esercizi soprattutto una funzione educativa. Essi contribuirebbero indubbiamente a formare "temperamenti sani e robusti", in quanto avevano inoltre un aspetto morale. Era «essenzialmente in relazione all'anima che bisognava esercitare il corpo»¹⁴⁸. In quale modo la ginnastica poteva avere effetti morali? Innanzitutto essi esercitavano una funzione protettiva. Proponendo ai bambini esercizi a loro graditi e soddisfacendo il bisogno di agitarsi che il loro corpo aveva crescendo, l'educatore avrebbe impedito "la nascita dei vizi"¹⁴⁹. Parallelamente, la buona educazione avrebbe permesso alla natura di generare la virtù. I giochi dei giovani, anche dei bambini che venivano cresciuti ed educati a casa, andavano eseguiti in pubblico. Uniti nei loro giochi, i bambini si sarebbero abituati «per tempo all'osservanza delle regole, alla eguaglianza, alla fraternità, all'emulazione, si sarebbero abituati a vivere sotto gli occhi dei loro concittadini e ad ambire all'approvazione pubblica»¹⁵⁰ perché sarebbe stato lo stesso pubblico a designare il vincitore di queste competizioni pacifiche. In tal modo si comprende come, parlando degli esercizi fisici che assicuravano al fanciullo la salute del corpo ed anche il possesso di molte virtù sociali, Rousseau potesse dire che essi costituissero «la parte più importante dell'educazione»¹⁵¹.

Benché il loro punto di vista fosse del tutto diverso, le *Considérations sur le gouvernement de Pologne* si ricollegavano dunque con l'*Emilio*. Sia che il fanciullo venisse

considerato in sé, indipendentemente dalla società, sia che egli venisse collocato all'interno di una società che Rousseau doveva accettare qual era e che gli era impossibile ricreare, l'idea da lui difesa era sempre la stessa: l'educazione fisica aveva una parte determinante nell'educazione dovuta alla sua vicinanza alla natura. L'anima poteva deviare ed era difficile rimetterla sul cammino giusto, ridestare in essa il sentimento dei valori naturali. Gli esercizi fisici erano incontestabilmente naturali anche quando venivano compiuti in comune. Per così dire, essi ripristinavano provvisoriamente quelle relazioni fra l'uomo e le cose che definivano la vita secondo natura. Essi attiravano e producevano i benefici di una vita naturale: si stabiliva un rapporto dell'individuo con se stesso, con il mondo e – qualora venivano praticati in comune – con gli altri uomini che era lo stesso di quello del secondo periodo dell'evoluzione della umanità, nel quale si manifestava proprio la finalità di una vita secondo natura.

Ora possiamo cogliere meglio il significato che l'educazione fisica assumeva per Rousseau, ovvero brevemente: in una filosofia e in una pedagogia della natura l'educazione fisica era uno dei mezzi più sicuri per stabilire relazioni naturali fra l'uomo e le cose. Lo spirito e l'animo potevano alterarsi e deformarsi, mentre, invece, il corpo manteneva o ritrovava più facilmente la vita che gli era destinata, e il cui premio era la salute. Tuttavia, l'educazione fisica non si limitava a conservare, rettificare o assicurare le relazioni fra l'uomo e le cose. Essa esercitava un'influenza sulla natura umana anche in un campo dove meno ce lo si aspetterebbe, avendo cioè il compito di dare alla ragione una sana base naturale. Infatti, le relazioni fra ragione e corpo potevano alterarsi non meno di quelle fra ragione e natura. La ragione poteva distaccare l'uomo dalle sue condizioni naturali – cioè umane – di vita, e a tanto bastava che essa si isolasse dal corpo o che ne facesse lo strumento delle sue aberrazioni. Per contro, l'aderenza al corpo e quel mantenimento delle relazioni con le cose che ne era il corollario impedivano allo spirito di errare, di vagabondare, di perdere, insieme al suo ancoraggio, terreno, il senso dei valori e della moralità. Per caratterizzare le concezioni di Rousseau si possono senz'altro usare espressioni moderne quali "saggezza corporea" e "intelligenza corporea". Per lui non vi era saggezza e intelligenza che tenessero qualora non avessero radici in queste due forme primarie.

Si potrebbe quasi dire che con Rousseau giungeva a compimento una concezione dell'educazione fisica che da tempo aveva cercato di farsi strada in alcuni filosofi della natura e che, malgrado l'interesse da questi dimostrato per la ginnastica, non era riuscita a concretizzarsi, per diverse ragioni (Rabelais era troppo fedele al dualismo, Montaigne proponeva una saggezza caratterizzata da una riverenza quasi eccessiva nei riguardi delle istituzioni). Con Platone, l'educazione fisica aveva trovato nel mondo intelligibile il suo principio e la sua legge. I dualisti in fondo non vedevano in essa che un'attività di certo indispensabile, ma subordinata. Invece, Rousseau si era rifatto all'idea di natura per determinare le relazioni da stabilire fra spirito e corpo. L'educazione fisica sarebbe stata il mezzo da usare per la realizzazione di tali relazioni. In tal modo essa cessava di avere, nell'educazione, una parte di secondo piano: innanzitutto in quanto anima e corpo, uomo e ambiente erano troppo interconnessi perché l'educazione potesse venire parcellizzata in tante forme speciali di educazione, ma anche perché la legittimazione dell'educazione fisica aveva una importanza essenziale dal punto di vista filosofico: essendo la condizione di tutte le altre forme di educazione, era inverosimile che potesse esserle preferita una di queste. Come si è detto, essa per Rousseau era «la parte più importante dell'educazione».

Dal momento che, come si è visto, già precedenti filosofie così come l'evoluzione letteraria¹⁵² avevano cominciato a riconoscere alla natura una funzione analoga a quella attribuita dalle teorie di Rousseau, queste ultime avevano incontrato subito l'adesione da parte della maggioranza degli educatori. Ma questa adesione, nella quasi totalità dei casi, non era priva di riserve. Da una parte, si era generalmente d'accordo nel voler allontanare il bambino dall'atmosfera, tossica sotto ogni riguardo, delle città e nell'affermare che per lui la salute e la virtù consistevano nel vivere secondo la propria natura e a contatto con essa, insieme ad altri esseri essi stessi obbedienti alla propria natura. Ma, dall'altra, non si poteva dimenticare l'importanza degli apporti sociali, i quali a partire dall'illuminismo venivano concepiti in termini spirituali più che materiali, e ammettere che si dovesse rinunciare ad essi. Così la domanda che si ponevano gli stessi ammiratori e i seguaci più fedeli di Rousseau, amici della natura, era la seguente: quale base si doveva dare all'educazione dei fanciulli affinché potesse accordarsi sia con un ritorno, il più possibile integrale, alla natura sia con la fruizione dei vantaggi procurati dalla società?

Non sarebbe errato attribuire a Rousseau una duplice posterità:

– i Filantropini, da una parte, credevano, come Rousseau, che la natura umana si realizzasse fisicamente nello stato di natura, ma, dall'altra, essi non disprezzavano i benefici della vita nella società, specialmente quando – come professori e, in quanto tali –, alle prese con problemi concreti, reputavano inattuabile il ritorno alla natura. Per tale ragione, non come filosofi ma come educatori, alla fine cercarono all'interno della società mezzi empirici per salvaguardare il più possibile i diritti della natura;

– quanto a Pestalozzi, egli fonderà una educazione partendo da principi filosofici formulati in modo diverso. In questo modo si spiegava come egli, pur ammettendo i benefici di una educazione naturale, per evitare quello che in Rousseau riteneva eccessivo, fosse stato portato a rivedere il concetto di educazione naturale e, con esso, quello della natura umana, dal quale dipendeva.

I FILANTROPINI E GUTS MUTHS. – In questo contesto dedicato specificamente alla storia delle teorie dell'educazione fisica, citeremo Basedow in quanto fu l'iniziatore del movimento filantropino e il creatore, a Dessau, del primo *Philanthropinum*. A proposito delle sue idee, sviluppate ininterrottamente e non sempre in modo chiaro¹⁵³, accenneremo a quelle riguardanti la tesi secondo cui «l'istruzione sarebbe meno importante dell'educazione»¹⁵⁴. Questa non era una tesi originale. Ma per Basedow educare significava «dare già per tempo al fanciullo una immagine della vita nel mondo così come è»¹⁵⁵. A questa idea principale sembra che in Basedow si affiancassero altre due concezioni¹⁵⁶: la prima secondo cui, dal punto di vista sociale, il mondo andava preso così com'era – c'erano dei ricchi e c'erano dei poveri, per cui non era il caso che il popolo e la borghesia avessero le stesse scuole; la seconda secondo cui l'individuo poteva essere completamente se stesso non tanto nella vita sociale quanto nel contatto con la realtà. Egli si sarebbe formato attraverso il contatto con le cose, per l'interesse che vi dedicava e il metodo educativo più sicuro doveva avere soltanto un carattere ricreativo e intuitivo.

L'educazione fisica considerata da Basedow, quindi, si ispirava a queste concezioni. Egli non cercava di provocare il ritorno alla natura, forse impossibile e di certo in contraddizione con le stesse condizioni dell'educazione, ma di assicurare al fanciullo una forma di vita il più naturale possibile. Da qui era scaturita l'idea di un *Philanthropinum*, ossia di un istituto di educazione che riunisse i bambini lontano dal-

le città. Da qui era derivata, anche, l'attribuzione del ruolo essenziale che in tale istituto si doveva dare all'educazione fisica¹⁵⁷. Sappiamo che Basedow, il quale teneva alla propria originalità in campo pedagogico, insisteva sull'importanza accordata dal suo *Philanthropinum* all'educazione fisica¹⁵⁸ e, di questo, gli si può dare volentieri atto. Ma, per quanto concerne il contenuto, la sua concezione della ginnastica portò ben poco di nuovo. Come Locke e come Rousseau, Basedow voleva che «al fanciullo fosse data la possibilità di fare molto movimento, come la natura l'esige»¹⁵⁹ e che non si trascurasse «nessuno degli esercizi che possano contribuire al suo sviluppo, che possano fortificarlo e a dargli, insieme alla salute, la fiducia in se stesso e il coraggio», cioè qualità anche morali. Inoltre, grazie al lavoro manuale, l'educazione fisica avrebbe procurato una specie di sicurezza di fronte agli uomini e di indipendenza di fronte alle cose.

Le idee di Basedow esercitarono una grande influenza; furono pochi gli educatori tedeschi che non ne risentirono. Fra costoro merita di venire menzionato Villaume e, soprattutto, Guts Muths¹⁶⁰.

Per Villaume, l'anima era più importante del corpo, anche se il corpo le era indispensabile. In quell'epoca, il corpo veniva trascurato, e la colpa di questo ricadeva sulle scuole di tipo monacale. Si conosceva già tutto quello che a tale riguardo veniva esposto nell'introduzione del libro di Villaume¹⁶¹. Più nuovo era invece il problema che l'autore si poneva in seguito e che ci sembra facesse da sfondo a tutto il libro. Gli uomini primitivi avevano affidato i loro bambini alla natura, che si era occupato di allevarli. Per i contemporanei di Villaume un tale genere di educazione non era adatto. Perché? Perché lo stato umano di quei tempi era ormai diventato troppo complesso¹⁶² e perché non si poteva certo dire che fosse la natura a formare uomini così diversi come ad esempio un danzatore, un pianista o un Leibniz. «In noi la natura non è soltanto la semplice, dritta, potente natura; essa è il risultato complesso, deformato e indebolito di forze naturali e di azioni umane»¹⁶³. Per questa ragione una educazione che volesse affidare il bambino alla natura non avrebbe avuto possibilità di vita. «L'educatore non può e non deve seguire senza limitazioni la natura»¹⁶⁴. Questo era confermato dal fatto che – pur potendo accadere che se si ignoravano i disegni della natura si potesse disconoscere quello che intraprendeva tanto da parlare, a torto, di suoi errori¹⁶⁵ e di credere sciocamente di saper rimediare ad essi¹⁶⁶ – comunque, se lasciata a se stessa, la natura di errori ne commetteva¹⁶⁷. Pertanto, era necessaria un'arte che desse un orientamento alla natura, che la raddrizzasse o la correggesse: la ginnastica era un'arte, appunto, di tale genere. L'esperienza insegnava che essa era in grado di eliminare difetti costituzionali ritenuti erroneamente inguaribili¹⁶⁸.

Ma anche se l'arte, e nella fattispecie la ginnastica, non doveva restare inattiva di fronte alla natura, sembra che per Villaume essa fosse tenuta a disobbedire ad essa solamente allo scopo di conformarvisi meglio. In effetti, non bastava non agire contro la natura¹⁶⁹, bisognava anche «sforzarsi di avvicinarsi alla natura il più possibile»¹⁷⁰ e seguire «i desideri della Natura-guida, che è materna e sapiente»¹⁷¹. Qui siamo molto vicini a Rousseau: seguire la natura non significava sottrarsi alle condizioni dell'esistenza da essa volute, ossia al caldo, al freddo, ecc.¹⁷²; significava anche conformarsi alla mentalità infantile: «Lasciate dunque che i fanciulli siano fanciulli»¹⁷³.

Però ci si poteva accorgere facilmente che l'educazione fisica perseguiva fini meno direttamente naturali. L'uomo doveva adempiere a determinati doveri, fossero essi di tipo professionale o d'altro genere; egli voleva vivere felice, godere dei beni della vita e evitare il più possibile gli inconvenienti di essa¹⁷⁴. Inoltre la morale gli chiedeva

di dominare le sue passioni¹⁷⁵. Così si faceva sentire la necessità di una educazione fisica che non si limitasse ad assicurare la salute o la resistenza fisica ma che presentasse vantaggi anche per l'anima.

Forse non abbiamo letto Villaume nel modo giusto o gli attribuiamo intenzioni che in lui non si sono concretizzate, ma ci sembra che nella sua teoria la conciliazione, così necessaria e manifestamente voluta, della natura con l'arte finisse con il confondersi con quella del corpo con l'anima. Seguire la natura avrebbe voluto dire mettere il corpo nelle sue condizioni naturali avendo fatto attenzione soltanto che le sue bizzarrie o le sue deviazioni venissero corrette secondo le intenzioni che si era in diritto di attribuire alla natura. Ricorrere all'arte avrebbe voluto dire attribuire all'anima e ai suoi vari bisogni sociali, alcuni dei quali erano di carattere morale, il proprio giusto posto.

I diversi esercizi fisici della ginnastica potrebbero venire distinti in questa sequenza: dapprima giochi liberi, poi esercizi ordinati secondo un piano, da eseguire sotto gli occhi del maestro e certamente destinati, secondo Villaume, a correggere difetti fisici; infine un lavoro serio e costante inteso, come diceva Villaume¹⁷⁶, a rendere il corpo utilizzabile per l'anima.

A prescindere dal fatto che sia o meno corretta la nostra interpretazione, secondo la quale l'unione della natura con l'arte auspicata da Villaume equivarrebbe a quella del corpo con l'anima, sta di fatto che il pensiero dell'autore era comunque fluttuante: in alcuni casi, egli insisteva sulla necessità di una educazione – di una ginnastica, se l'educazione doveva riguardare il corpo – ma il concetto che ne aveva non era chiaro; altrove, egli diceva che l'educazione doveva seguire la natura anche quando essa mirava a rettificarla, e questo possiamo capirlo finché si trattava del fisico. Ma che cosa si deve pensare quando si trattava dell'anima, delle sue preoccupazioni e dei suoi bisogni? Non insisteremo troppo nell'analisi di un pensiero al quale non era seguita una adeguata elaborazione, ma ci limiteremo a vedere nelle idee di Villaume l'espressione di un bisogno che, come abbiamo detto, in quell'epoca era assai diffuso: del bisogno che spingeva, ad un tempo, a cercare l'uomo di natura di Rousseau e anche a emendarlo. Guts Muths sentì tale bisogno, ma ineluttabilmente la sua tempra era diversa da quella di Villaume.

La *Gymnastik für die Jugend*¹⁷⁷ – che è indubbiamente uno dei libri più importanti scritti sull'educazione fisica – indica quale fosse stata la via seguita dal pensiero del suo autore, Guts Muths. Rousseau aveva messo a confronto i costumi degli uomini dell'epoca con quelli dei primitivi. Guts Muths fece un confronto fra le qualità fisiche degli uni e degli altri. In altri tempi, i Germani avevano vissuto allo stato di natura e potevano essere paragonati ai primitivi contemporanei. Il loro modo di vita e l'educazione da essi data ai fanciulli li facevano divenire uomini robusti e sani¹⁷⁸. Nel corso dei secoli, però, le cose erano cambiate molto: l'educazione, ai tempi in cui scriveva Guts Muths, trattava il fanciullo come un essere fragile, lo "covava", si prendeva ogni cura di lui, lo teneva per la maggior parte del tempo in una camera. Gli effetti negativi di una tale educazione erano evidenti e Guts Muths li sottolineava¹⁷⁹ spesso: i giovani erano divenuti deboli e malaticci, non sapevano utilizzare il loro corpo, mangiavano troppo, conducevano una vita troppo intellettuale perfino nelle loro distrazioni; erano, inoltre, incapaci di trarsi d'impaccio anche in casi non difficili; ma, soprattutto, in essi era sopravvenuta anche una depravazione morale: l'inattività aveva come conseguenza l'indolenza, e questa la lussuria. Ma perché questa educazione era contro natura? Secondo Guts Muths, la ragione risiedeva nel fatto che si era cre-

duto che l'uomo fosse un puro spirito. Così si era costituita una classe di intellettuali la quale «in tutta l'Europa si era accaparrata l'educazione della gioventù»¹⁸⁰. Ma, obiettava il filosofo tedesco, questo disprezzo del corpo e questa eccessiva intellettualizzazione non solo erano contro natura ma si opponevano anche al precetto della *Bibbia* che prescriveva all'uomo di guadagnarsi il proprio pane con il sudore della fronte. Guts Muths, inoltre, non manifestava nessuna ostilità verso il progresso delle lettere e delle arti; benché egli citasse e seguisse volentieri Rousseau, egli accettava la civiltà e apprezzava i suoi frutti. Però condannava ogni sviluppo formativo che non tenesse conto della natura umana. Riteneva anche che l'atteggiamento degli intellettuali, della *gens de lettre*, come la chiamava Tissot, fosse abbastanza incoerente: lo spirito non avrebbe prodotto nulla senza il corpo o contro il corpo. Non esisteva una opposizione fra corpo e anima. L'uno sarebbe deperito senza l'altra: l'educazione intellettuale ne avrebbe risentito, se non vi si fosse associata l'educazione corporea; e, a sua volta, il corpo si sarebbe indebolito se la mente non avesse espresso al meglio tutte le sue capacità e funzioni.

Essendosi separata dalla natura e avendo finito con l'ignorarla, l'educazione contemporanea aveva commesso dunque un grave errore. Questo errore poteva venire riparato? La risposta che dava Guts Muths era affermativa, perché malgrado le trasformazioni che le erano state imposte la natura umana non si era sostanzialmente modificata.

Contrariamente a quanto pensava la massa¹⁸¹, infatti, la degenerazione della natura umana non era un fatto irreversibile: come sarebbe mai stato possibile, d'altronde, che cause accidentali, come quelle connesse con l'educazione, fossero riuscite a intaccare le leggi costitutive di quella grande macchina che è il mondo? L'educazione poteva trasformare i singoli, ma non arrivava addirittura a poter modificare la specie. Quello che veniva affermato dalla teoria, continuava Guts Muths, lo confermava l'esperienza: né la statura degli uomini né la durata della loro vita si sono differenziate in misura sensibile a seconda delle epoche e dei luoghi. Negli uomini dell'epoca moderna sussistevano gli stessi germi della forza, della resistenza e del coraggio dei loro antenati¹⁸². Dunque la natura umana non sarebbe stata trasformata dall'educazione, essa si sarebbe soltanto nascosta sotto le abitudini create dall'educazione o, per dire meglio, da tali abitudini essa avrebbe ricevuto uno specifico orientamento, perché l'uomo non era determinato dal puro istinto¹⁸³.

La sensibilità che gli era propria non aveva, nella ricerca del piacevole, una direzione precisa; veniva guidata soltanto dall'abitudine. Forse ci si stupirà per quello che, in Guts Muths, sembrerebbe una incoerenza o una contraddizione: come era concepibile una natura che, da un lato, sarebbe sufficientemente determinata tanto da potersi affermare che una certa educazione era contro natura, ma che, dall'altro, era così indeterminata da poter avere un orientamento solamente grazie all'abitudine? Può darsi che questa difficoltà, forse esistente nello stesso Rousseau, fosse inevitabile quando una filosofia della natura voleva spiegare come gli esseri naturali avessero potuto cessare di conformarsi alla natura. In ogni caso, essa non aveva impedito a Guts Muths di proporre una teoria dell'educazione né di associare ad essa una teoria dell'educazione fisica.

Secondo Guts Muths, quindi, l'uomo si componeva di anima e corpo. Ma gli uomini avevano dimostrato di essere portati a non dimenticare l'influenza esercitata dall'anima sul corpo, mentre era facile però che essi avessero trascurato l'influenza opposta, quella del corpo sull'anima; l'influenza del corpo, invece, era d'importanza fondamentale, in quanto, ad esempio, il carattere dell'uomo risentiva del modo in cui il

suo corpo veniva trattato e ne risentivano anche certe sue qualità morali: la fermezza, la gaiezza, la presenza di spirito e il coraggio presupponevano un corpo allenato. Lo stesso poteva dirsi per la concezione del mondo: se, incalzava Guts Muths, si fosse costretto un uomo all'isolamento, lo si fosse fatto pregare e digiunare si sarebbe fatto di lui un visionario¹⁸⁴. «Molte eccellenti qualità del nostro spirito hanno nel corpo le loro radici»¹⁸⁵. Guts Muths era talmente convinto dell'indispensabilità dello sviluppo del corpo per lo sviluppo intellettuale e morale dell'anima, che era giunto a stabilire una specie di stretto parallelismo fra qualità del corpo e doti dell'anima¹⁸⁶: la salute del corpo rendeva allegri; un corpo robusto infondeva virilità e coraggio nell'anima; l'attività del corpo favoriva quella dello spirito; perfino l'acutezza dei sensi non era priva di relazioni con quella del pensiero.

Data questa unità dell'anima con il corpo, allora lo scopo dell'educazione poteva consistere unicamente nella perfezione di entrambi e in una loro armonizzazione. Infatti, «che cosa ci dice la ragione?»¹⁸⁷. Essa constata che «l'uomo è un tutto, una unità organica, un essere che non si può sdoppiare, è un corpo spiritualizzato e uno spirito corporizzato apparsi contemporaneamente, non sappiamo in qual modo». Se la natura aveva voluto questa inseparabilità dell'anima dal corpo, essa non poteva volere di certo uno sviluppo esclusivo dell'uno o dell'altra. Dato che né l'anima poteva svilupparsi senza il corpo né il corpo senza l'anima, si poteva pensare soltanto che la natura avesse voluto la perfezione congiunta dell'uno e dell'altra. L'uomo, quindi, nel fondo di se stesso, tenderebbe ad una tale armonia e avrebbe perso il senso che in essa consistesse la «voluttà»¹⁸⁸.

Ma quali erano, più precisamente, le intenzioni della natura? Sembrava che Guts Muths avesse creduto di poterle individuare. Egli riteneva che per fare ciò bastasse osservare la natura all'opera nella creazione dei vari esseri naturali. Al livello più basso, si aveva lo stato del conglomerato, nella pietra o nel suolo. Poi si aveva la cristallizzazione che attestava già un'attività e un'arte. Quanto alle piante, «era come se la natura insufflasse in esse qualcosa di simile ad un'anima»¹⁸⁹. L'animale, al quale andavano riconosciute «l'eccezionalità, la sensazione, il movimento e la coscienza», aveva indubbiamente un'anima, ma essa era contenuta entro limiti ben determinati, non conosceva altri impulsi al di fuori di quelli in essa generati dall'essere. Infine, c'era l'uomo. Con lui «la natura non soltanto aveva portato a compimento la sua creazione: essa aveva messo in lui anche qualcosa di libero, di pensante e di ragionevole, avente la capacità di comprendere se stesso e di realizzarsi come un Io»¹⁹⁰. Con l'uomo la natura superava se stessa perché questi non accettava di essere un semplice organismo vivente, ma era in grado di trovare in sé la forza e le risorse che lo facevano sentire capace di innalzarsi verso la più alta umanità.

Nella prima edizione della *Gymnastik für die Jugend*, meno elaborata filosoficamente della seconda, questa forma superiore di umanità veniva già chiamata «cultura», e sebbene in seguito Guts Muths avesse aggiunto varie delucidazioni e prove, non sembra comunque che le sue idee fossero mai cambiate. Questa «cultura» non era da confondersi con le forme di vita dell'epoca a lui contemporanea, che non presentava i caratteri di una vera civilizzazione ma quelli, equivoci e lascivi, del «raffinamento»¹⁹¹. Né la cultura consisteva, sempre secondo il filosofo tedesco, come invece avrebbero voluto alcuni, in un ritorno allo stato di natura: per voler evitare forme artificiali di sensibilità, non si doveva ricadere nella barbarie¹⁹². La cultura, bensì, consisteva in un duplice sviluppo, corporeo e spirituale, e questo per Guts Muths verosimilmente voleva dire che per formare un uomo civilizzato non era necessario abolire le qualità del-

l'uomo di natura. «Una cosa è certa: se uniamo mentalmente le perfezioni del corpo proprie all'uomo di natura alla cultura intellettuale del civilizzato abbiamo il più bel-
l'ideale della nostra specie»¹⁹³. Nel suo senso più vasto, la cultura era un'unione della
formazione fisica con quella intellettuale. «La visione di un tale ideale – scriveva Guts
Muths¹⁹⁴ – ci fa battere più forte il cuore».

Secondo noi l'originalità di Guts Muths stava proprio in questa concezione della
“cultura”. Molti suoi commentatori, invece, deplorabilmente, l'avevano trascurata con-
siderando il pensatore tedesco come promotore soltanto di una educazione fisica, men-
tre l'importanza rilevante data da Guts Muths agli sviluppi filosofici delle sue conce-
zioni ci dice che essi non erano, per lui, secondari. Tra l'altro, riteniamo che la sua stes-
sa teoria dell'educazione fisica non risulti ben chiara se si tralascia di precisarne il fon-
damento e ci sembra che, anche dal punto di vista esclusivamente filosofico, l'apporto
di Guts Muths non fosse irrilevante e disprezzabile.

Forse già prima di lui, e certamente contemporaneamente a lui, anche altri avevano
cercato di rettificare quella che ritenevano essere la dottrina di Rousseau, sforzandosi
di conciliare lo stato di natura con i vantaggi di un'epoca di progresso.

Ma essi procedevano a caso perché non avevano modo di accordare due termini in
apparenza antinomici. Riflettendo sulle vie della natura, Guts Muths superò la diffi-
coltà. La natura rivelava il fine al quale essa destinava gli uomini: l'uomo era chiama-
to ad un superamento.

Guts Muths non era stato soltanto uno dei primi a mettere il concetto di cultura a
fianco a quello di natura, rifiutandosi di contrapporre questi due concetti ma, al con-
trario, conciliandoli. Egli aveva fatto di più: aveva tratto il concetto di cultura da quel-
lo di natura. La natura dell'uomo era tale che il possesso di un corpo vigoroso e di un'a-
nima illuminata gli avrebbe procurato la salute morale e la gioia.

Guts Muths potrebbe essere collocato a buon diritto sulla linea dei Filantropini¹⁹⁵;
però, se in lui si volesse vedere semplicemente un Filantropino specializzatosi nell'in-
segnamento della ginnastica, questo significherebbe sottovalutarlo, in quanto a noi
sembra che egli sia stato piuttosto il filantropino che aveva saputo vedere più chiara-
mente i problemi che a quel tempo si ponevano all'educazione e che era riuscito a ri-
solverli in prospettiva spiccatamente filosofica.

Quello che abbiamo detto finora ci aiuta a capire quanto, per Guts Muths, fosse in-
dispensabile quell'addestramento corporeo che altri prima di lui avevano auspicato non
meno vivamente, sebbene per ragioni differenti e partendo da una diversa filosofia.
Egli osservava¹⁹⁶ che fino ad allora i mezzi usati per combattere le conseguenze de-
precabili del modo di vivere del tempo erano stati insufficienti: gli effetti del lavoro
manuale e, in fondo, anche degli esercizi militari erano troppo limitati; le feste e i gio-
chi – fra i quali Guts Muths¹⁹⁷ faceva rientrare quello del pallone, il cricket e la lotta –
erano soltanto «distrazioni, modi di passare il tempo».

Per svariate ragioni, poi, la stessa educazione fisica che si impartiva nei pochi isti-
tuti che ad essa avevano dato una certa importanza si rivelava insufficiente¹⁹⁸.

Pertanto, si rendeva indispensabile una vera educazione ginnastica. Chi conosceva le
relazioni esistenti fra anima e corpo non ignorava che i benefici di essa si sarebbero este-
si anche allo spirito. Guts Muths esponeva minuziosamente i vantaggi di tale educazio-
ne. Senza soffermarci su di essi, ci limiteremo a rilevare nuovamente la fortissima inci-
denza sul piano intellettuale e morale che Guts Muths aveva sempre attribuito al com-
portamento del corpo. Perciò, alla ginnastica veniva assegnata una duplice funzione. Gli

uomini dalla “vista corta” scorgevano solamente la sua funzione più limitata, quella di suscitare nel fanciullo qualità e capacità che eventualmente gli avrebbero permesso di affrontare circostanze disagiati e, in genere, quella di agire sulla forma (*Form*) del corpo. Più in profondità, invece, l’educazione fisica esercitava sul corpo dell’allievo anche un’azione formativa (*bildend*)¹⁹⁹ intesa a mettere il corpo in armonia con le forze spirituali e morali e al servizio di esse. La ginnastica avrebbe preparato il bambino alla vita. Avrebbe anche messo il suo corpo a disposizione dell’anima e gli avrebbe insegnato ad obbedire, come voleva Rousseau.

Come si doveva concepire la ginnastica? Qui non entreremo nei particolari a proposito degli esercizi, anche perché avremo occasione di esaminarli in seguito²⁰⁰. Ci interesseremo qui soltanto al suo modo di intendere questa disciplina.

Guts Muths era bene informato sulla ginnastica degli antichi²⁰¹. In certe occasioni si era riferito a Platone e ne aveva accettato le idee²⁰². Avrebbe voluto raggiungere gli stessi scopi della ginnastica greca. Egli aveva già parlato dell’importanza dei giochi, ai quali aveva anche dedicato un’opera²⁰³. Riconosceva che la pratica dell’educazione fisica avrebbe sviluppato le qualità richieste per portare le armi e in uno dei suoi libri²⁰⁴ – il quale, però, era stato forse scritto per far valere il suo apporto al movimento patriottico e ginnastico inaugurato da Jahn sotto il nome di *Turnen* – aveva esposto a grandi linee la ginnastica premilitare²⁰⁵. Infine, la ginnastica intesa da Guts Muths avrebbe cercato di assicurare la salute del corpo.

Guts Muths, tuttavia, era lungi dal voler tornare alla ginnastica dell’antichità: egli pensava, infatti, che essa fosse inaccettabile nelle sue forme premilitari e guerriere. I Tedeschi, popolo pacifico, non avrebbero saputo che farsene di una preparazione militare e la loro sensibilità li aveva tenuti lontani dall’arte disumana dei gladiatori²⁰⁶. Non si trattava nemmeno di conservare la ginnastica degli antichi sotto forme ludiche: Guts Muths si rendeva conto che gli esercizi antichi erano troppo superati per i suoi tempi per cercare di ripristinarli. Inoltre, riconosceva che se anche l’educatore poteva utilizzare i giochi nell’insieme del suo insegnamento, essi non ne costituivano però l’essenza. Infine, se la ginnastica si proponeva, in prima linea, scopi che riguardavano il corpo e la sua salute, nell’epoca in cui Guts Muths viveva non si poteva tornare *tout-court* al galenismo, e la sua incompetenza nel campo della medicina gli interdiceva, con suo rincrescimento, di proporre una nuova ginnastica medica. È dunque assodato che la ginnastica di Guts Muths era ben diversa da quella ellenica.

Se si cerca di approfondire tale diversità, si rileverà che essa derivava dal fatto che l’educazione, fine comune dei Greci e di Guts Muths, non era comunque da essi concepita allo stesso modo. Per Guts Muths essa non consisteva nel sottomettere la natura ad un ordine intelligibile o nell’obbedire alla natura solamente perché, nel suo fondo, essa era intelligenza. Rousseau gli aveva insegnato che educare significava allevare conformemente alla natura e che una educazione secondo natura non poteva non essere in contrasto con gli usi della società moderna. Avendo conosciuto Rousseau, Guts Muths quando cercava di fare di un bambino un essere secondo natura (sul piano fisico) pensava ad un’epoca delle origini, perché questa epoca rifletteva il vero stato di natura. E anche se egli ammetteva che l’educazione intellettuale portava l’uomo oltre lo stato di natura, egli si sforzava, però, di mantenere il corpo in quello stato.

Stando così le cose, si potrebbe pensare che Guts Muths non poteva non riprendere da Rousseau gli esercizi ginnastici da raccomandare. Ma così come egli non aveva seguito Rousseau fino in fondo nel tentativo di ricondurre l’uomo allo stato di natura,

allo stesso modo da Rousseau non poteva mutuare la ginnastica. La ginnastica di Emilio era inseparabile dalla sua educazione complessiva. Emilio viveva in seno alla natura e tutto quello che egli faceva era una ginnastica. Rousseau non poteva creare una ginnastica: le pratiche ginnastiche presupponevano un individuo che si staccasse provvisoriamente da una vita sociale a causa della quale il suo corpo non era più connesso con la natura, per tornare, in via egualmente provvisoria, a questa natura. Ma questo non era il caso di Emilio. Come avrebbe potuto il suo precettore studiare esercizi ginnastici ad uso di un giovane il cui contatto con la natura non aveva mai subito interruzioni?

Così, Guts Muths non poteva riferirsi alla ginnastica greca e nemmeno chiedere a Rousseau di fornirgli una nuova ginnastica. Che cosa gli restava da fare? Poteva concepire esercizi tali da far raggiungere ai suoi allievi quel fine educativo che nelle pagine precedenti abbiamo cercato di indicare nelle sue grandi linee, rimodellando esercizi antichi e creandone anche di nuovi. Qui ci limiteremo ad un esempio, quello della lotta²⁰⁷, il quale presenta il vantaggio di prestarsi agevolmente per fare delle generalizzazioni. Guts Muths non ignorava che le opinioni sulla lotta fossero discordi e che gli antichi l'avessero praticata per svariati fini. Egli stesso ne aveva ricordato i precedenti storici, ma senza soffermarvisi. Rilevava piuttosto che la lotta derivava da un bisogno di attività provato dai fanciulli e dai giovani, per cui si poteva dire che esistesse «una forma del tutto naturale di lotta»²⁰⁸. Così il maestro si sarebbe sforzato di utilizzare questo bisogno di lotta non per creare degli atleti ma per educare uomini forti e coraggiosi. Questi avrebbe escluso dai combattimenti giovanili tutto quello che poteva essere pericoloso e avrebbe cercato di “renderli fecondi”²⁰⁹. In tal modo, Guts Muths poteva immaginare varie forme di lotta. Poteva esserci un combattimento “facile”, quando gli avversari cercavano ognuno di far spostare l'altro; un “semi-combattimento”, quando questo aveva termine nel momento in cui l'avversario veniva sollevato e messo in condizione di non poter fare più nulla; un “combattimento completo” se si concludeva quando uno degli avversari veniva atterrato, e un “combattimento duplice” quando si faceva toccare il suolo al vinto con tutt'e due le spalle. Così concepita, la lotta avrebbe presentato vari vantaggi, fisici, morali e pratici. Inoltre, come si è detto, era anche conforme alla natura e allo stesso tempo aveva un valore educativo.

Questo era il modo in cui Guts Muths procedeva. Si vede che, pur ispirandosi agli antichi e a Rousseau, egli giungeva a qualcosa di effettivamente originale. Sarebbe stato difficile, per lui, non prendere in prestito dalla ginnastica antica gli esercizi fondamentali. Ma nell'antichità, diverse tradizioni e concezioni mediche ormai superate avevano dato ad essi una impronta specifica. Seppure Guts Muths approvava gli antichi per non aver trascurato il corpo nelle loro iniziative educative, tuttavia egli non poteva seguirli fin nei dettagli dei loro esercizi ginnastici, che egli giudicava troppo poco naturali, troppo legati a comportamenti sociali contingenti. Ma restituire l'uomo alla natura per mezzo del corpo non voleva significare riportarlo, come invece voleva Rousseau, a uno stato primitivo nel quale si sarebbe potuto dire che la ginnastica avrebbe cessato di esistere come tale nel momento stesso del suo realizzarsi. Voleva dire, invece, trarre dalla natura un certo numero di temi riguardanti la corporeità e orchestrarli affinché l'uomo destinato a vivere in società acquistasse qualità fisiche e morali realizzando la propria natura in tutti gli aspetti.

È possibile che Guts Muths, nel campo dell'educazione fisica, sia stato un innovatore; egli aveva avuto certamente dei predecessori, ma egli era stato in grado di

condurre oltre i loro tentativi, realizzando una difficile sintesi. Egli ci offriva anche l'esempio di un uomo nel quale il professore di ginnastica si ispirava al filosofo. La ginnastica di Guts Muths derivava in effetti dalle sue concezioni filosofiche le quali a loro volta erano la conseguenza di una filosofia della natura e dei valori umani.

La fortuna notevole che ebbe Guts Muths²¹⁰ derivava dal suo aver considerato e associato più o meno felicemente temi che, malgrado la loro diversità o la loro apparente contraddizione, la coscienza popolare non intendeva abbandonare: il valore della natura da un lato, il valore della civiltà e del progresso dall'altro. Sul piano fisico, Guts Muths cercò di realizzare un'analogia conciliazione. Scelse certi comportamenti naturali chiedendo loro, alquanto paradossalmente, di innalzare il fanciullo o l'uomo fino al più alto grado di civiltà.

Dopo Guts Muths, sulla direzione da lui indicata, la ginnastica assai spesso, rendendosi conto o meno, avrebbe ugualmente cercato di utilizzare comportamenti naturali da una parte, valori morali o sociali dall'altra, facendo sì che gli uni andassero a vantaggio degli altri.

PESTALOZZI. – Per Pestalozzi²¹¹ «l'uomo lasciato a se stesso era in via naturale pigro, ignorante, imprevedente, incapace di riflettere, credulo, pauroso e pieno di desideri smodati. Peraltro i pericoli a cui la sua debolezza lo esponeva e gli ostacoli che si frapponavano alla soddisfazione dei suoi desideri lo rendevano tortuoso, scaltro, astuto, diffidente, violento, vendicativo e crudele»²¹². È evidente che un simile essere avesse bisogno di venire migliorato dall'educazione. D'altra parte, «l'educazione elementare altro non è che lo sviluppo e l'educazione delle attitudini e delle facoltà dell'uomo, in una conformità alla natura»²¹³. Vedendo come si poteva risolvere questa apparente contraddizione forse potremmo trovare la chiave delle idee pedagogiche di Pestalozzi.

Montaigne, Rousseau e i Filantropini avevano rilevato l'opposizione esistente fra la natura umana e le condizioni sociali nelle quali essa si trovava. Malgrado la diversità delle loro opinioni, essi cercarono tutti di superare questa difficoltà. Però Pestalozzi non sembrava essere stato troppo colpito da questa opposizione fra naturale e sociale. La vita nella società per lui derivava dalla natura stessa dell'uomo. «L'uomo sociale è uomo di natura non meno del selvaggio»²¹⁴. Pestalozzi non riteneva che la società fosse la causa del pervertimento della natura umana; così per lui non si trattava di far tornare l'uomo ad uno stadio pre-sociale allineandosi con i discepoli di Rousseau, esegeti più o meno fedeli del loro maestro.

L'atteggiamento di Pestalozzi nei riguardi della natura umana può essere spiegato in due modi diversi. Innanzitutto, per lui la natura umana era complessa; poi, essa aveva il potere di conformarsi o no alle leggi della natura. La concezione pestalozziana della natura umana non era semplice. L'uomo era costituito da un cuore, da uno spirito e da un corpo. Questi tre elementi erano indissociabili, per cui lo sviluppo dell'uno aveva conseguenze anche sugli altri²¹⁵. Sul piano psicologico, si potrebbe dire che per Pestalozzi il pluralismo era subordinato ad un monismo in profondità da esprimersi nel coordinamento delle varie facoltà umane. Ma sul piano morale la rottura era completa. Nell'uomo, esisteva una natura animale schiava dei bisogni che, se lasciata a se stessa, lo avrebbe spinto verso il male; ma esisteva anche una natura spirituale, divina, talvolta considerata da Pestalozzi come la sua vera natura, alla quale andava assoggettata l'altra. Educare un fanciullo significava dunque sviluppare la sua natura spirituale. Però sarebbe stato errato credere che un tale sviluppo comportasse la distruzione della natura sensibile. Sembra piut-

tosto che per Pestalozzi non esistesse un'antinomia fra la realizzazione della natura sensibile e quella della natura spirituale. Certamente, la natura sensibile, lasciata a se stessa, sarebbe portata a prendere la direzione negativa prima indicata: ma questo sarebbe avvenuto proprio per il fatto di essere lasciata a se stessa, staccata dall'insieme dell'essere umano. Non sarebbe stato giusto pensare che la natura umana sensibile, se fosse stata adeguatamente guidata, si sarebbe realizzata meno bene della natura umana spirituale. Non c'era bisogno di "abbattere e domare" un bambino per risvegliarlo alla vita dello spirito. Sarebbe bastato che in lui lo spirito avesse fatto da guida alla sensibilità. Allora la natura umana e la stessa parte sensibile di essa avrebbero portato a realizzarsi più pienamente rispetto al caso in cui a questa parte, liberata da ogni freno, cioè da ogni relazione normale con l'insieme della natura umana, fosse stata lasciata via libera.

Se il libro *Über Körperbildung* si occupava prevalentemente del tipo di uomo scisso e lacerato, Pestalozzi insisteva sul tema della libertà umana e lo metteva in relazione con l'idea che, sebbene il finalismo della natura si estendesse dovunque, essa «sembrava indifferente verso ogni creatura presa isolatamente, specialmente verso l'uomo»²¹⁶. Non ci fermeremo su questo punto, benché rivesta una notevole importanza. Vedremo piuttosto quali ne sarebbero state le conseguenze.

C'era convergenza fra la concezione pluralistica della natura umana e l'affermazione della libertà. L'educazione era indispensabile. Per quanto riguardava il pluralismo, esso lo si affermava per far trionfare nell'uomo la parte spirituale. Quanto alla libertà, essa doveva far prevalere le leggi generali della natura che avrebbero indirizzato gli uomini verso il bene, perché soltanto la natura «ci avrebbe condotto, incorruttibile e impassibile, verso la verità e la saggezza»²¹⁷. Far intervenire l'educazione significava sostituire ai processi spesso incerti della natura un'arte: tale arte, in Pestalozzi, si sarebbe potuta dire più naturale della stessa natura dato che essa si conformava a quelle eterne leggi della natura che non mentivano mai.

I grandi principi educativi di Pestalozzi derivavano da questa concezione generale e complessa della natura umana. Per ora, di tali principi ne considereremo uno soltanto, di essenziale importanza²¹⁸: quello della condanna di ogni educazione specialistica. L'educazione si proponeva di formare l'uomo, non di coltivare esclusivamente lo spirito o il corpo. Questo era un tema noto, da noi incontrato assai prima che in Pestalozzi: corpo e anima erano solidali, giungevano a compimento l'uno grazie all'altra. Un tale tema non avrebbe certamente fatto apparire originale Pestalozzi se non vi si fosse unita la teoria della natura umana precedentemente indicata e se non vi si fossero associati anche particolari metodi pedagogici. Fermiamoci a questa sola conseguenza: l'educazione fisica era non meno indispensabile dell'educazione spirituale e morale, alla quale, peraltro, essa dava anche un contributo. La teoria della natura umana fondava dunque, per Pestalozzi, l'idea della necessità di una educazione fisica, giustificandola nelle sue grandi linee.

Pestalozzi riteneva che ai suoi tempi l'educazione fisica venisse trascurata, a differenza di quella intellettuale che, sia pure malamente, veniva coltivata. Egli pensava che il popolo si trovava in uno stato di grande decadenza fisica. I ragazzi del popolo uscivano da una scuola dove venivano loro prescritti il silenzio e l'immobilità per essere assunti in un'industria che avrebbe rovinato il loro corpo o per darsi a lavori "contadineschi" che li avrebbero resi deformi e non avrebbero dato loro nemmeno il modo di sfamarsi sufficientemente. Non conoscevano più quelle feste popolari che in altri tempi avevano dato a tutti la salute e la gioia²¹⁹. Si sarebbe detto che però i ricchi avevano il

tempo e i mezzi per praticare gli esercizi fisici propri del loro ambiente. In realtà, essi non conoscevano veramente l'educazione fisica. I movimenti che compievano erano strettamente specializzati e privi di ogni relazione con l'educazione intellettuale o morale. I gesti dettati ai ricchi dal desiderio di conformarsi ai costumi del loro ambiente avevano a che fare con l'educazione talmente poco quanto quelli imposti al popolo dalle dure necessità dell'esistenza. Quindi, ai tempi di Pestalozzi l'educazione fisica si era resa indispensabile. Abbiamo visto poco fa come essa fosse postulata dal principio di ogni educazione vera, fondata sulla natura umana. Dal punto di vista pratico Pestalozzi²²⁰ aggiungeva che «bisognava acquistare forza e destrezza per saper agire adeguatamente in tutte le circostanze che si presentavano quaggiù, conformemente alle esigenze delle situazioni e agli avvenimenti»²²¹.

Come vanno concepiti i principi essenziali di questa educazione fisica? Si possono concepire allo stesso modo di quelli della educazione intellettuale o morale. Si trattava di formare l'uomo secondo la sua natura. Gli uomini disponevano allora di un "filo conduttore"²²² per conoscere questa natura. Si poteva osservare che il bambino avesse la tendenza naturale ad agire: muoveva le mani e i piedi, afferrava o respingeva gli oggetti; giocava. Inoltre la sua attività era in continua espansione. Il bambino acquistava una sempre maggiore scioltezza e abilità; eseguiva movimenti di cui prima era incapace. Accresceva il suo potere sugli esseri e sulle cose che lo circondavano. Così imparava a conoscere il proprio ambiente e, poiché tale ambiente era costituito soprattutto dalla famiglia, imparava anche ad amarlo. Pertanto le sue forze intellettuali e morali si sviluppavano contemporaneamente a quelle fisiche. Ne seguiva che l'educazione fisica non era una educazione particolare, anzi nemmeno un elemento dell'educazione: era uno degli aspetti dell'educazione in genere, la quale non poteva che avere un carattere globale.

Al tempo di Pestalozzi, vi era già una certa originalità nell'affermare che l'educazione – e con essa l'educazione fisica – potesse essere naturale, senza far retrocedere il bambino in uno stadio, di fatto superato, nello stato di natura, come aveva voluto Rousseau. Lungi dal concepire l'educazione fisica nei termini di un regresso, Pestalozzi ne sottolineava il carattere progressista. Abbiamo visto che la natura infantile formava se stessa mentre formava il suo ambiente. Ad ogni età dell'essere umano corrispondeva un dato comportamento naturale. Il primo ambiente era la famiglia. La prima educazione fisica sarebbe stata dunque la "ginnastica naturale familiare"²²³. Essa sarebbe stata curata innanzitutto dalla madre: la natura la chiamava ad insegnare a camminare al suo bambino. Sempre nel quadro di questa educazione familiare, i bisogni del bambino avrebbero richiesto poi il concorso del padre, il quale, a seconda delle esigenze, gli avrebbe insegnato a saltare, ad arrampicarsi sugli alberi, ad andare sul ghiaccio, ecc. Al termine di questa educazione familiare il fanciullo avrebbe acquistato una certa autonomia e, in correlazione, i suoi bisogni avrebbero perduto in parte il loro carattere di necessità²²⁴. Tale autonomia si sarebbe manifestata in via naturale in una triplice forma: in una forma morale, con l'indipendenza del cuore; in una forma spirituale, con quella del pensiero; in una forma fisica, con "l'indipendenza del corpo". Ma il ragazzo voleva essere ancora più autonomo. Nei riguardi dei bisogni, il desiderio di autonomia andava di pari passo con quello di sottrarsi all'ambiente familiare. Veniva il momento in cui l'autonomia, la quale dapprima aveva potuto svilupparsi soltanto grazie alla famiglia, esige l'emanciparsi da essa. Questa emancipazione, fattore essenziale dell'indipendenza infantile, sarebbe stata realizzata dalla scuola.

Forse per la prima volta nella storia della pedagogia, con Pestalozzi la scuola veniva considerata come un ambiente naturale, naturale almeno quanto quello familiare.

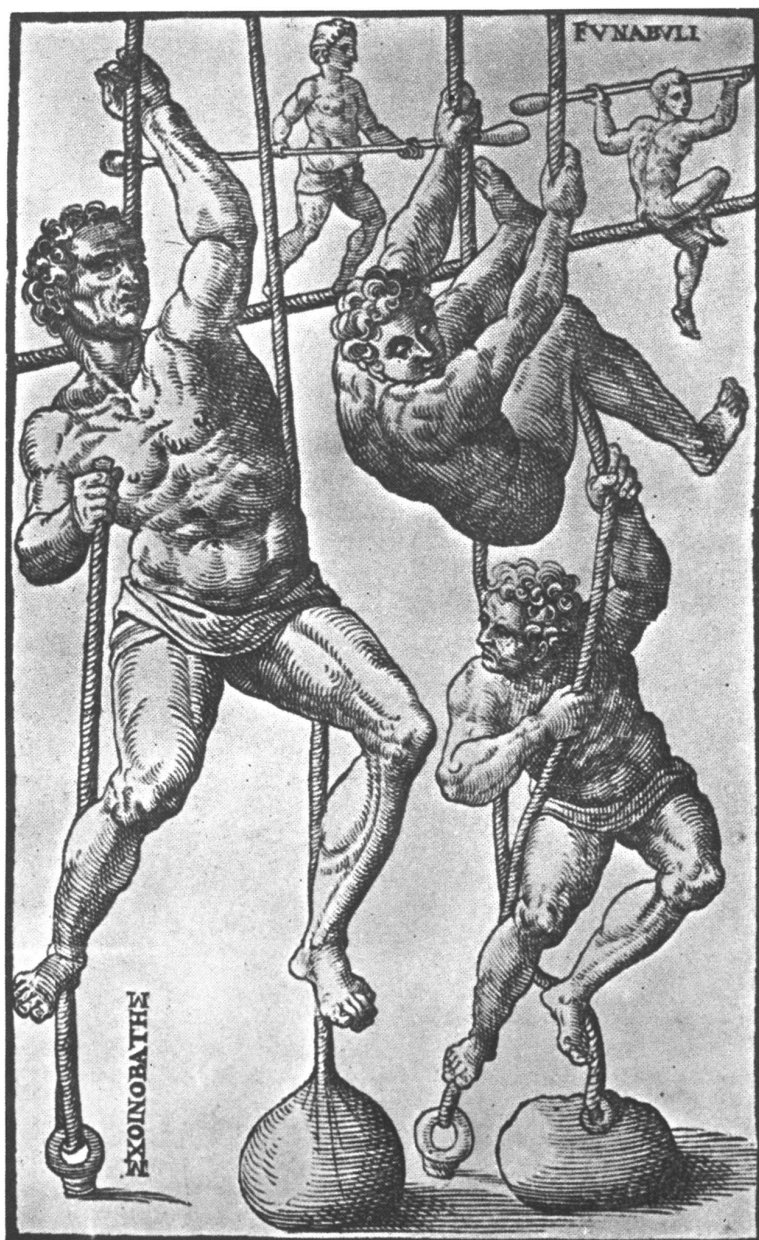
Ormai l'educazione nella sua triplice forma morale, intellettuale e corporea avrebbe potuto assumere in modo consapevole e sistematico un orientamento naturale. Avrebbe cercato di assicurare al fanciullo la massima libertà. A tal fine avrebbe dovuto accrescere il più possibile il numero dei movimenti che il corpo era capace di eseguire. Una dottrina che si rifiutava di considerare, per l'anima, atteggiamenti o conoscenze di carattere particolare sarebbe stata in contraddizione con se stessa se avesse favorito una specializzazione nei riguardi di determinate attività del corpo²²⁵. Così il maestro si sarebbe curato soltanto di stimolare, nel corpo dell'allievo, le qualità che oggi noi chiameremmo fondamentali perché non si riducessero a capacità particolari. Era così che si precisava la ragion d'essere dell'educazione fisica nella scuola: tenendo conto della natura del bambino e della sua età essa si sarebbe dedicata ad ampliare il campo dei movimenti che egli poteva eseguire.

Pestalozzi riteneva che in questa educazione fisica non vi fosse nulla che potesse preoccupare, anzi che non ci fosse nemmeno nulla di nuovo. Conformandosi alla natura, ordinando semplicemente «l'azione della natura che non aveva regole, che era discontinua e spezzettata, ad una necessità cosciente, a un ordine ragionevole e ad una conformità alle leggi»²²⁶, tale educazione poteva essere ritenuta antica quanto la stessa umanità. Ogni padre, ogni madre e ogni maestro poteva essere certo che avrebbe saputo condurre nel miglior modo questi esercizi. Gli stessi fanciulli gli avrebbero offerto l'occasione di estenderli. Considereremo più avanti²²⁷ i particolari di tali esercizi e vedremo che essi avrebbero esercitato una influenza determinante sull'evoluzione dell'educazione fisica. Ma già ora possiamo mettere in risalto la novità della concezione pestalozziana dell'educazione fisica. Secondo Pestalozzi per seguire la natura bisognava innanzitutto comprendere quel che essa era, ossia la vocazione che racchiudeva. Sotto la guida dell'elemento spirituale i vari aspetti della natura si sarebbero dispiegati a tempo debito, e tutta l'educazione sarebbe potuta apparire come l'acquisto di una crescente autonomia basata sul dominio dell'anima su un corpo sottomesso e capace, e altresì sul dominio della ragione sull'anima. L'educazione fisica non aveva più lo scopo di riportare il corpo infiacchito dalla vita sociale ad uno stato di natura presociale o parasociale. La società non inibiva lo sviluppo naturale del singolo, anzi si poteva dire che qualsiasi società contenesse qualcosa che potesse favorire tale sviluppo. Le prospettive o le nostalgie a sfondo storico venivano dunque abbandonate. La natura integrava la socialità: nei desideri infantili si poteva già leggere il bisogno della famiglia e della stessa scuola. Spettava all'elemento sociale contribuire al compimento di quello che era naturale. L'educazione fisica, che era un aspetto dell'educazione generale, non rappresentava né un tornare indietro né un adattamento a determinate condizioni geografiche né una preparazione agli aspri conflitti sociali da affrontare. Essa era uno degli strumenti attraverso i quali una natura che – sia pure in maniera oscura – tendeva all'indipendenza conseguiva la consapevolezza della propria autonomia e delle condizioni di essa.

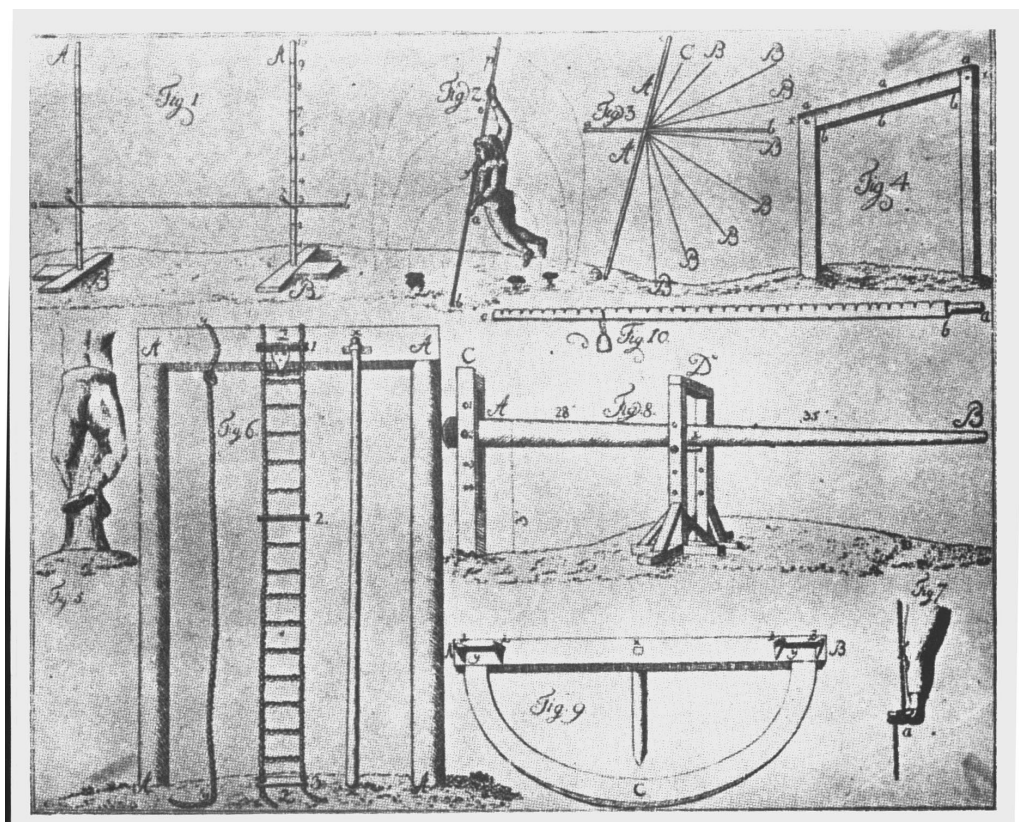
Rousseau aveva posto un'antinomia: la società a lui contemporanea si contrapponeva alla natura. Data l'alternativa, egli aveva condannato la società dei suoi tempi ed aveva scelto lo stato di natura.

Guts Muths, come Rousseau, aveva sì riconosciuto l'opposizione fra stato di natura e stato sociale, ma aveva anche cercato di conciliare i due termini nel suo concetto di cultura.

Restava la possibilità di respingere, insieme ad ogni sfondo storico, l'idea di un preesistente stato di natura e di credere che la natura potesse realizzarsi nella società. Questa era stata la posizione assunta da Pestalozzi. Essa gli diede modo di indicare per l'educazione fisica un fondamento naturale, staccandola però da ogni speculazione circa un passato ipotetico, e orientandola, invece, verso l'avvenire.



Tav. VII) Funamboli, dal *De Arte Gymnastica* di Girolamo Mercuriale, Amsterdam 1672



Tav. VIII) Esercizi ed attrezzature ideate da Guts Muths.
Da *Gymnastik für die Jugend* di J. Chr. Guts Muths, Schnepfenthal.

Note

¹ NEUENDORFF, *Geschichte der neueren deutschen Leibesübungen vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*, 4 voll., 1930-1933, t. I, p. 102.

² Non è però il caso di assumere tali categorie nel loro aspetto più generale. L'argomento da noi trattato ci porta a considerare in esse soprattutto gli atteggiamenti divergenti presi nei riguardi delle relazioni fra anima e corpo. Inoltre considereremo tali atteggiamenti solamente in quegli autori che hanno accordato una parte importante a riflessioni sull'educazione fisica. Anche con questa limitazione non potremo però passarli tutti in rassegna. Così saremo costretti a trascurare certe pedagogie, interessanti ma che esercitarono una influenza assai modesta, come ne è il caso per quella di Comenio. (Del resto, abbiamo esposto in altra sede alcune caratteristiche della pedagogia di Comenio e alcune sue tesi sull'educazione fisica – cfr. J. Ulmann, *La nature et l'éducation*, 1^a parte, c. II, pp. 62- 65).

³ *Traité du choix et de la méthode des études*. Abbiamo accennato che, secondo quanto si legge nelle avvertenze che lo precedono, questo trattato fu composto nel 1675, corretto nel 1677, e ritoccato nel 1686. Citeremo dall'edizione del 1740.

⁴ Ad esempio, possiamo citare queste affermazioni: la ragione «nell'ordine naturale è la prima materia di tutti gli studi perché è lo strumento di essi tutti» (p. 137). La morale «in quanto

dipende dalla ragione e non dalla fede sovranaturale non può avere altre salde fondamenta [fuorché la ragione]». Esistono in noi “idee innate”, quelle stesse considerate da Cartesio (p. 138). Viene prescritto di «accettare solamente le idee chiare» (p. 140), ecc.

⁵ *Ibid.*, p. 85.

⁶ *Ibid.*, p. 87.

⁷ *Ibid.*, p. 83.

⁸ *Ibid.*, pp. 85-86.

⁹ *Ibid.*, p. 86.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Il popolo non è compreso; ciò sembra ovvio e Fleury non lo dice.

¹² *Ibid.*, p. 87.

¹³ Cfr. *ibid.*, pp. 91-92, ove sono indicate quattro cause di tale limitazione.

¹⁴ *Ibid.*, p. 111.

¹⁵ *Ibid.*, p. 136.

¹⁶ *Ibid.*, p. 154.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*, p. 158.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 159-160.

²⁰ *Ibid.*, p. 157.

²¹ *Ibid.*, p. 158.

²² Citiamo dalla trad. franc. di Compayré (Hachette, 1882).

²³ In modo assai preciso per quel che riguarda la sua concezione dell'educazione fisica – *Émile*, ed. Richard (pubbl. da Garnier), I, II, p. 129. [tr. it. *Emilio o dell'educazione*, cur. P. Massimi, Roma, Armando, 1995³ (N.d.C.)].

²⁴ Sez. I, § 6, p. 6.

²⁶ *Quelques pensées sur l'éducation*, sez. XII, § 107, p. 159.

²⁷ *Ibid.*, XII, 113, 171.

²⁸ *Ibid.*, XII, 108, 160-161.

²⁹ *Ibid.*, XXV, 197, 321.

³⁰ *Ibid.*, XXV, 203, 327.

³¹ *Ibid.*, XXV, 204, 328.

³² Come HAZARD, *La crise de la conscience européenne*, 1934, 3 voll., ed. 1942, vol. I, pp. 422-423.

³³ *Quelques pensées sur l'éducation*, XI, 102, 153: «Lo spirito si dirigerà sempre nel senso verso il quale la natura fin da principio lo ha inclinato».

³⁴ *Ibid.*, I, § 12, 14.

³⁵ Come la curiosità: XVI, 118, 190.

³⁶ La crudeltà non sarebbe una qualità naturale ma sarebbe acquisita: XV, 116, 186.

³⁷ *Ibid.*, V, 66, 74.

³⁸ *Ibid.*, VI, 63, 68-69.

³⁹ *Ibid.*, XVIII, 120-203.

⁴⁰ *Ibid.*, V, §§ 66; XII, 107, 159.

⁴¹ *Ibid.*, I, 1, 1.

⁴² *Ibid.*, III, § 45, p. 53.

⁴³ Per estirpare la cupidigia e indurre il fanciullo a praticare la liberalità: «Ogni volta che egli darà prova di questa generosità, non dimenticate di ricompensarlo, anzi ricompensatelo con larghezza», XII, 110, 164.

⁴⁴ Nel nostro libro *La nature et l'éducation* (1^a parte, c. II, pp. 93-100) abbiamo avuto occasione di fare una esposizione d'insieme della pedagogia di Locke e in particolare della sua pedagogia morale.

⁴⁵ *Quelques pensées sur l'éducation*, cit., XXI, 134-214.

⁴⁶ *Ibid.*, XXIV, 185, 293-294.

⁴⁷ *Ibid.*, XXIV, 161, 252.

⁴⁸ *Gargantua*, c. XXIII.

⁴⁹ Ediz. Boulanger, collez. La Pléiade, pp. 94-95

⁵⁰ *Gargantua*, c. LVII, p. 181.

⁵¹ *Ibid.*, c. XXI. 52.

⁵² *Ibid.*, c. XXII.

⁵³ *Ibid.*, c. LVII, p. 181.

⁵⁴ «La nostra vita è la salute, come giustamente affermò Arifrone di Sicione. Senza la salute la vita non è vita, non è vera vita: *ábios bíos, osbí abýtos*. Senza la salute vivere è languire, la vita non è che il simulacro della morte» – prologo dell'autore al IV libro, p. 547.

⁵⁵ Sulle concezioni biologiche di Rabelais cfr. III libro, c. IV, pp. 366-368.

⁵⁶ FEBVRE, *Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle; la religion de Rabelais*, 1942, pp. 336-339.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 339.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 261-276.

⁵⁹ *Essais*, 1580, ed. Plattard «Les Belles Lettres», 1946-1947, I, I, t. II, p. 14 [tr. it. *Saggi*, cur. G. Nicoletti, Milano, Tea, 1972 (N.D.C.)]

⁶⁰ *Ibid.*, p. 13.

⁶¹ *Ibid.*, II, 13; II, 2, 11.

⁶² *Ibid.*, III, 13; III, 2, 242.

⁶³ *Ibid.*, III, 5; III, 1, 84-85. La salute è il massimo bene senza il quale gli altri non possono esistere (II, 37; II, 2, 237). Anzi essa contiene in sé quelli, fra gli altri beni, che sono più desiderabili, se è vero che «il frutto supremo della mia salute è la voluttà» (III, 13; III, 2, 236).

⁶⁴ *Ibid.*, II, 12; II, 1, 316.

⁶⁵ *Ibid.*, 320-321.

⁶⁶ *Ibid.*, 272-274.

⁶⁷ *Ibid.*, III, 12: «Sulla fisionomia».

⁶⁸ Come il maestro di Esopo che urinava camminando: *ibid.*, III, 13; III, 2, 253.

⁶⁹ *Ibid.*, 254.

⁷⁰ *Ibid.*, II, 23; II, 2, 117.

⁷¹ *Ibid.*, II, 37; II, 2, 253.

⁷² *Ibid.*, III, 5; III, 1, 86.

⁷³ Per es. I, 26, 1; I, 2, 19 e III, 5; III, 1, 80.

⁷⁴ *Ibid.*, I, 26; I, 2, 36.

⁷⁵ *Ibid.*, II, 1, II, 1, 23.

⁷⁶ *Ibid.*, II, 8; II, 1, 96-97.

⁷⁷ *Ibid.*, III, 3; III, 1, 64.

⁷⁸ *Ibid.*, I, 26; I, 2, 54.

⁷⁹ Rousseau mette in rilievo che per poter parlare sul diritto naturale o per poter svolgere «ricerche politiche e morali» è indispensabile formarsi un'idea della natura umana (*Discours sur l'inégalité*, che d'ora in poi designeremo con D.I., in ROUSSEAU, *Œuvres complètes*, Édition de la Pléiade, 3 voll., 1964, introd. pp. 125. 127).

⁸⁰ *D.I.*, 133.

⁸¹ *Ibid.*, 135.

⁸² *Ibid.*, 144.

⁸³ *Ibid.*, 152.

⁸⁴ *Ibid.*, 142.

⁸⁵ *Ibid.*, 143.

⁸⁶ *Ibid.*, 152.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 153.

⁸⁸ Almeno *a parte hominis*, essendo questo il solo punto di vista che qui possiamo assumere.

Infatti *a parte Dei* si può anche pensare che Dio «ha certamente creato l'uomo affinché superi se stesso e nella sua integrazione morale raggiunga quello sviluppo della coscienza di sé che giustifica la parte che ha nel *cosmos* – BURGELIN, *La philosophie de l'existence de J.J Rousseau*, 1952, p. 238.

⁸⁹ Cfr. *D.I.*, pp. 133, 162.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 171.

⁹¹ *Ibid.*, p. 165.

⁹² *Ibid.*, p. 166.

⁹³ *Ibid.*, p. 169.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 171.

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ La stessa concezione su questo “secondo stadio” si trova espressa nella lettera a Chr. de Beaumont (del 1763) pubblicata nell'edizione Garnier del *Contrat social* (pp. 444-445) [tr. it. *Il contratto sociale*, cur. Grillo A., Roma, Armando, 1980² (*N.d.C.*)].

⁹⁸ *D.I.*, pp. 174-175.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 192.

¹⁰⁰ *Ibid.*, pp. 123-124.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 122.

¹⁰² *Ibid.*, p. 174.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 193.

¹⁰⁴ *Émile*, 2^a ed. Richard, p. 64.

¹⁰⁵ *D.I.*, p. 170.

¹⁰⁶ *Émile*, 1. I, p. 8.

¹⁰⁷ *Ibid.*, II, p. 83.

¹⁰⁸ *Ibid.*, II, p. 120.

¹⁰⁹ Anche Locke aveva negato che per il maestro educare significava imporre al fanciullo la propria legge.

¹¹⁰ Esse definiscono quel che Rousseau chiama l'“educazione negativa”, sulla quale torneremo.

¹¹¹ *Émile*, II, p. 135.

¹¹² *Ibid.*, IV, p. 414.

¹¹³ *Ibid.*, III, pp. 195-196.

¹¹⁴ *Ibid.*, IV, p. 256.

¹¹⁵ *Ibid.*, III, p. 196.

¹¹⁶ *Émile*, *passim*, soprattutto I, p. 12; III, pp. 224-225.

¹¹⁷ *Ibid.*, II, p. 104.

¹¹⁸ *Ibid.*, II, p. 71.

¹¹⁹ Lettera a Chr. de Beaumont, p. 452.

¹²⁰ *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, in *Oeuvres complètes* (La Pléiade), v. III, p. 968.

¹²¹ Lettera a Chr. de Beaumont, p. 452: l'educazione negativa «è quella che cerca di perfezionare gli organi, strumenti delle nostre conoscenze, prima di darci tali conoscenze».

¹²² Cfr. *Émile*, I, p. 11; IV, p. 274: «Uno dei migliori precetti di una buona cultura è di ritardare ogni cosa finché è possibile».

¹²³ *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, p. 968.

¹²⁴ *Émile*, II, p. 83.

¹²⁵ Lettera a Chr. de Beaumont, p. 452: l'educazione negativa «è la migliore, anzi è la sola buona». *Considérations etc.* p. 968: «Non insisterò mai abbastanza nell'affermare che una buona educazione deve essere negativa».

¹²⁶ I procedimenti usati per eliminare certi ostacoli non sono molto lontani da quelli che garantiscono l'esercizio della natura e che si potrebbero ben chiamare positivi ove si prescindesse-

se dal senso preciso dato a questo termine da Rousseau quando lo applica all'educazione (in *Considérations etc.*, cit.). Così subito dopo aver affermato il valore dell'educazione negativa Rousseau istituisce giochi che dovrebbero portare al risveglio delle virtù sociali.

¹²⁷ *Émile*, I, cit., p. 7.

¹²⁸ *Ibid.*, I, P. 32.

¹²⁹ *Ibid.*, IV, pp. 396-397.

¹³⁰ *Ibid.*, II, P. 83.

¹³¹ *Ibid.*, III, P. 226

¹³² *Ibid.*, II, pp. 225-226.

¹³³ *Quelques pensées etc.*, XXV, cit., 204, 328.

¹³⁴ *Émile*, II, cit., p. 129.

¹³⁵ Se si può capire che egli menzioni anche Fleury, si capisce meno che egli consideri Crousaz e lo stesso Rollin (vedi più avanti) il quale non prevede affatto esercizi corporei per i fanciulli; è da deplorare che tanti autori – medici, è vero, e Rousseau non amava affatto i medici – siano stati dimenticati.

¹³⁶ *Émile*, I, cit., p. 29: un corpo robusto obbedisce all'anima; un corpo fiacco la indebolisce (I, p. 42); un corpo robusto propizia l'uso della libertà; la forza va necessariamente di pari passo con la virtù (V, p. 567).

¹³⁷ *Ibid.*, II, p. 71.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 117.

¹³⁹ *Ibid.*, II, p. 127.

¹⁴⁰ *Ibid.*, II, p. 128.

¹⁴¹ *Ibid.*, II, p. 120.

¹⁴² *Ibid.*, II, p. 128.

¹⁴³ *Ibid.*, II, p. 121.

¹⁴⁴ Cfr. *ibid.*, II, pp. 117-121 e 127-128.

¹⁴⁵ *Ibid.*, II, p. 128.

¹⁴⁶ *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, p. 963.

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 964.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 968.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 968.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 967.

¹⁵² Cfr. POMMEAU, *De la nature: essai sur la vie littéraire d'une idée*, in «Revue de l'enseignement supérieur», 1959, t. I.

¹⁵³ Cfr. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIII^e siècle: Basedow et le philanthropinisme*: «Questo mucchio informe di dottrine a cui è stato dato il nome di "Manuale elementare"», p. 75.

¹⁵⁴ Citato a p. 74.

¹⁵⁵ Citato a p. 93.

¹⁵⁶ Lascерemo da parte le sue tesi morali, benché sembra che ad esse si sia ispirata la concezione stessa del filantropismo.

¹⁵⁷ L'opera fondamentale su questo genere di educazione fisica è K. WASSMANNSDORFF, *Die Leibesübungen in den Philanthropinen*, 1870; alcuni esposti in PINLOCHE, *op. cit.*, pp. 161 sgg. e in NEUENDORFF, *op. cit.*, I, 192-207.

¹⁵⁸ Il *Philanthropinum* di Dessau «fu la prima scuola tedesca pubblica nella quale gli esercizi fisici non solo vennero regolarmente praticati ma dove formarono anche l'oggetto di un insegnamento impartito in modo adeguato da professori della scuola i quali, avevano anche altre materie d'insegnamento» – NEUENDORFF, *op. cit.*, I, 211, [Cfr. anche M. DI DONATO, *Indirizzi fondamentali dell'educazione fisica moderna*, Roma 1962 p. 9 e sgg.].

¹⁵⁹ PINLOCHE, *op. cit.*, p. 219.

¹⁶⁰ Però sarebbe ingiusto non menzionare CAMPE e il medico Johann Peter FRANK. Il

primo si associò a Basedow e a Dessau e nel suo libro *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins* (1777) raccomandò la pratica degli esercizi fisici. FRANK nel 1780 nel suo *System einer vollständigen medicinischen Polizei* (4 voll., 1780-1790) preconizzò una educazione fisica per il popolo, ad iniziativa del governo: in ogni città si sarebbero dovuti scegliere luoghi per gli esercizi e i giochi.

¹⁶¹ *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen*, 1780. Citiamo da *Quellenbücher der Leibesübungen*, t. II, I. I.

¹⁶² VILLAUME, *op. cit.*, p. 36.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 37.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 37 nota.

¹⁶⁵ *Ibid.*, pp. 54-55.

¹⁶⁶ *Ibid.*, pp. 58-60.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 37.

¹⁶⁸ *Ibid.*, pp. 40-41.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 53.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 64.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 71.

¹⁷² *Ibid.*, p. 66.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 70.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 72.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 77.

¹⁷⁶ Capitolo XIX.

¹⁷⁷ Questo libro uscì in due edizioni, la seconda molto rimaneggiata. Citeremo dall'edizione del 1793 (il cui titolo preciso era *Unveränderte Ausgabe der ersten, im Jahre 1793 erschienenen Auflage, veranstaltet von Gustav Lukas*) e dall'edizione originaria (Schnepfenthal, 1804).

¹⁷⁸ *Gymnastik für Jugend*, 1^a ed., pp. 2, 73, cc.

¹⁷⁹ *Ibid.*, per es. pp. 32-43.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 28.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 13.

¹⁸² *Ibid.*, pp. 15-26.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 85.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 42.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 43.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 98.

¹⁸⁷ 2^a ed. p. 15.

¹⁸⁸ 1^a ed., p. 69.

¹⁸⁹ 2^a ed., p. 21.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 22.

¹⁹¹ «*Verfeinerung*» 1^a ed., p. 75.

¹⁹² *Ibid.*, p. 45.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 74.

¹⁹⁴ 2^a ed., p. 79.

¹⁹⁵ Insegnò geografia e ginnastica al *Philanthropinum* che Salzmann aveva fondato a Schnepfenthal e che egli dirigeva.

¹⁹⁶ *Gymnastik für Jugend*, 2^a ed., cap. V.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 69.

¹⁹⁸ *Ibid.*, pp. 70-77.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 85, 122.

²⁰⁰ Cfr. *infra*, sez. III.

²⁰¹ Cfr. l'esposto che ne fa: *ibid.*, 1^a ed., pp. 144 sgg.

²⁰² Cfr. l'importante citazione di PLATONE (*Timeo*, 1806 a) in esergo alla terza parte, 1^a ed., p. 185.

²⁰³ *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes*, 1796.

²⁰⁴ *Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes*, 1817.

²⁰⁵ Cfr. *ibid.*, p. XXXV.

²⁰⁶ *Gymnastik für Jugend*, 1^a ed., pp. 99-100.

²⁰⁷ *Ibid.*, pp. 133 sgg.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 137.

²⁰⁹ *Ibid.*

²¹⁰ Ad esempio il medico HUFELAND, che come è noto esercitò un'influenza su Kant, affermò che «il desiderio del movimento è nell'uomo, non meno naturale di quello di mangiare e di bere» (*L'art de prolonger la vie humaine*, 1796, tr. franc. 1810, p. 269) e aggiunse: «Ritengo essere condizione necessaria per la durata della vita darsi al movimento all'aria aperta almeno un'ora al giorno prima di pranzo ovvero tre o quattro ore dopo». Egli rimandò anche all'opera di Guts Muth, da lui definita «libro classico che fa onore alla nostra nazione».

²¹¹ Cfr. J. Ulmann, *La nature et l'éducation* (prima parte, c. III): vi si potranno trovare maggiori dettagli sulle idee di Pestalozzi relative alla natura come pure sulle applicazioni di esse nel campo dell'educazione.

²¹² PINLOCHE, *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne*, 1902, p. 57.

²¹³ *Ibid.*, p. 95.

²¹⁴ PESTALOZZI, *Über Körperbildung*, 1807, in *Quellenbücher der Leibesübungen*, t. II, p. 314.

²¹⁵ *Über Körperbildung* (che designeremo con *Ü.K.*), p. 312.

²¹⁶ *Comment Gertrude élève ses enfants*, 1801, tr. franc. di Darin, 4^a ed., 1898, p. 199.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 29.

²¹⁸ Parlando del metodo usato da Pestalozzi per l'educazione fisica (cfr. più avanti, cap. III) considereremo un secondo principio, anch'esso fondamentale, quello dell'importanza da attribuire all'intuizione diretta.

²¹⁹ *Ü.K.*, pp. 303-308.

²²⁰ *Ibid.*, p. 310.

²²¹ Questa idea egli l'ha continuamente sviluppata. Già nel 1801 (*Comment Gertrude etc.*, p. 214) Pestalozzi aveva raccomandato «l'acquisizione delle qualità pratiche di cui l'uomo ha bisogno per giungere all'intimo appagamento della sua natura mediante una buona amministrazione dei suoi più essenziali interessi».

²²² *Ü.K.*, p. 317.

²²³ *Ibid.*, p. 320: *Häusliche Naturgymnastik*.

²²⁴ *Ibid.*, pp. 325-326.

²²⁵ *Ibid.*, p. 263.

²²⁶ *Ibid.*, p. 337.

²²⁷ Cfr. cap. III, parte seconda.

Teoria dell'educazione fisica nel secolo XVIII

Scarsa efficacia del materialismo: Helvétius

Specialmente nel XVIII secolo non era agevole distinguere il materialismo dalla filosofia della natura. Infatti, i materialisti non facevano derivare l'uomo da una materia inorganica e disanimata. La Mettrie, Diderot, D'Holbach, Helvétius e tutti coloro che tenevano a chiamarsi materialisti sostituivano a Dio una materia che essi non identificavano con l'estensione della filosofia cartesiana. Per loro, la materia sarebbe stata essenzialmente dotata di movimento, nel quale un determinismo infallibile si associerebbe alla spontaneità della vita.

Ciò nonostante, in genere e a ragione si distingue fra questi "materialisti" e i "filosofi della natura". Secondo Montaigne, Rousseau, Guts Muths e Pestalozzi, l'uomo subirebbe una specie di spinta interiore che darebbe un orientamento al suo comportamento e che costituirebbe una vocazione che precedeva i dati della ragione e dell'esperienza non teneva conto di essi. Montaigne riteneva che la natura, la propria natura, guiderebbe l'uomo, se egli sapesse essere semplice. Più che ad un impulso, Rousseau la associò a delle esigenze, ad esempio all'esigenza di un accordo con l'ambiente. Pestalozzi la identificò alla tendenza ad un continuo superamento che chiedeva all'uomo di venire appagata. Lo stesso Locke, malgrado il suo empirismo, e con lui Hume diedero un posto alla natura: senza di essa le sensazioni e le idee non potrebbero organizzarsi in sistemi e generare le forme del pensiero.

Il punto di vista dei materialisti era molto diverso. Per loro si sarebbe dovuto prescindere da tutto ciò che nell'uomo rappresentava una determinazione non già presente nella materia e considerare, per definire quel che l'uomo era, unicamente certe caratteristiche insite in quella materia. Per definire lo spirito, essi ricorrevano alla teoria della *tabula rasa*. E se la sensibilità umana si trovava ad essere determinata dalla legge della ricerca del piacere, se essa conosceva unicamente questa legge, questo sarebbe dovuto ad una specie di oscuro desiderio attribuito alla materia con il quale si cercava di spiegare l'origine dei movimenti fisici. A tale riguardo, le idee dei vari materialisti del XVIII secolo non presentavano differenze di rilievo. Noi ci riferiremo specialmente alle idee di Helvétius, non perché egli ci sembri essere il più importante, il più caratteristico o il più intelligente dei filosofi materialisti del XVIII secolo ma perché aveva dedicato, più degli altri, parte delle sue analisi all'educazione fisica.

Per Helvétius, l'educazione aveva un ruolo assolutamente determinante. Sul piano affettivo ed anche su quello conoscitivo gli uomini in origine erano soltanto sensibilità.

Come Condillac, egli definiva lo spirito come «l'attitudine a vedere le somiglianze e le differenze, le concordanze e le discordanze di oggetti diversi»¹. Ma «la sensibilità fisica era la causa unica delle nostre azioni, dei nostri pensieri, delle nostre passioni e della nostra sensibilità»². Possedendo esclusivamente la semplice capacità di avere delle sensazioni, in che modo gli uomini giungevano a popolare di concetti le loro menti e a forgiare valori morali? Secondo Helvétius, grazie a diversi fattori, fra i quali il caso e il desiderio di istruirsi avevano la loro parte³, ma soprattutto grazie all'educazione. Infatti, «l'educazione può tutto», diceva Helvétius⁴. Era vero che talvolta egli ne limitava il potere, ma la sua efficacia restava pur sempre considerevole. «Senza ricorrere all'educazione non si può suscitare lo spirito di emulazione nei cittadini, non si può abituarli all'attenzione, non si possono aprire i loro cuori all'umanità, le loro menti alla verità e, infine, non si può fare di essi tutti, se non proprio persone geniali, almeno persone con uno spirito e con una sensibilità»⁵. Non va dimenticato che, come molti altri teorici del progresso suoi contemporanei, e in particolare come Condorcet, Helvétius riconosceva allo stato sociale una parte considerevole nella formazione dell'uomo. Era, questa, una conseguenza diretta dello stato vacuo iniziale della mente e del cuore degli uomini. Vi era un'armonia fra gli interessi degli uomini: ogni politica e ogni morale si basavano su questa tesi. Ma un tiranno o una religione non avrebbero avuto scrupolo di abusare della semplicità di esseri principalmente così indifesi quali erano gli uomini. Se fossero stati illuminati, gli uomini avrebbero riconosciuto l'innegabile convergenza dei loro interessi. Ma i governanti e i sacerdoti lasciavano gli uomini nell'oscurità oppure raccontavano loro delle favole.

Solo apparentemente, dicendo questo, si era lontani da una teoria dell'educazione fisica. Per Helvétius, all'educazione non si doveva chiedere la realizzazione di un'essenza o natura dell'uomo. Secondo una tale filosofia, non esisteva una vocazione dell'uomo. Egli non veniva chiamato a nulla. Essendo le cose quelle che erano, egli era spinto a seguire soltanto il proprio interesse, ed accadeva che se erano stati ben concepiti, cioè dettati dalla ragione e non da usanze stabilite e poi diffuse e mantenute a solo vantaggio dei tiranni e dei sacerdoti, gli interessi dei singoli si trovavano ad essere convergenti. Il fine dell'educazione fisica era di rendere l'uomo «più forte, più robusto, più sano»⁶. Una volta raggiunto questo scopo immediato, Helvétius si attendeva che ne derivassero due conseguenze. Innanzitutto l'uomo sarebbe stato più felice. E questo andava forse inteso nel senso che la salute condizionava la felicità o la creava? Helvétius non ce lo spiega. In secondo luogo, l'educazione fisica faceva sì che l'uomo «fosse utile in termini più generali alla sua patria, ossia più qualificato per i vari compiti che gli potessero venire posti, nell'interesse nazionale». Questo è ovvio e non richiede interpretazioni: i cittadini in buona salute assolvevano ai loro compiti, qualunque essi fossero, assai meglio dei malati. Sorprende che Helvétius non avesse attribuito altri meriti o virtù all'educazione corporea. Un materialismo coerente avrebbe dovuto condurre più in là quel teorico dell'educazione che egli si lusingava di essere⁷. Del resto, ad Helvétius sarebbe bastato riprendere varie cose dette da Rousseau circa l'importanza del corpo e adattarle alle proprie vedute.

Helvétius riteneva che ai suoi tempi l'educazione fisica venisse trascurata in quasi tutta l'Europa. Non che i governi si opponessero ad essa; semplicemente, non l'incoraggiavano. Il suo sviluppo avrebbe incontrato tre difficoltà: innanzitutto l'inesistenza di luoghi dove gli allievi potessero coltivarla, poi la mancanza di tempo libero, poiché gli allievi erano sovraccarichi di lavoro intellettuale, infine l'indebolimento della gio-

ventù del tempo, insofferente ad ogni sforzo. Così, in Francia come altrove occorreva che fossero promulgate delle apposite leggi che prevedessero la costruzione di “arene” nei collegi, del tempo che gli allievi avrebbero riservato per praticare la ginnastica prolungando le ricreazioni e abolendo «quelle licenze durante le quali il fanciullo andava dai suoi genitori per annoiarsi o per distogliersi dagli studi»⁸; infine si sarebbe fatto in modo che i genitori non si vergognassero della pratica degli esercizi fisici e non ne avessero paura.

Non ci si può non stupire della scarsissima estensione e profondità degli sviluppi dati da Helvétius all'educazione fisica, e non pensare che a tale riguardo il suo materialismo fosse assai deludente. Comunque, non affermeremo che i materialisti fossero incapaci di giustificare con maggiori argomentazioni l'educazione fisica e di tracciarne con chiarezza le linee principali. Inoltre, non tralascieremo di ricordare un argomento da essi avanzato molto spesso in quell'epoca: la predilezione in precedenza connessa all'educazione intellettuale sarebbe derivata da un orientamento spiritualistico e religioso. Ma il corpo aveva lo stesso valore dello spirito, ne aveva anzi uno maggiore, se era all'origine dello spirito. Insistendo sulla necessità dell'educazione fisica, riservandole un ruolo più importante all'interno dell'educazione generale, i materialisti si immaginavano di abbattere un sistema sostenuto da tutte le forze retrograde. Ma il materialismo non aveva il privilegio di aver rivendicato per primo i diritti dell'educazione fisica, perché questi diritti erano stati affermati già in precedenza e nemmeno aveva attribuito a tale educazione una parte più importante di quanto non avessero fatto nella stessa epoca filosofi ed educatori ben lontani dal materialismo. Infine, non si era sforzato in alcun modo per inventare esercizi ginnastici adatti ai fini da esso perseguiti. Insomma, esso si era limitato a riprendere temi e ad adottare esercizi che a quei tempi erano assai diffusi.

L'aspetto fisico dell'educazione nel piano di studi dell'abate Coyer

Il progetto presentato dall'abate Coyer concerneva l'“educazione pubblica”⁹. A tale riguardo, egli pensava di essere stato preceduto soltanto da La Chalotais e riteneva ingiustificato l'atteggiamento di Rousseau. Rousseau aveva detto che bisognava crescere i bambini al di fuori e lontano dalla società. Ma gli uomini vivevano in società e dovevano dunque «piegarsi al bene generale della società»¹⁰. Così le concezioni di Coyer si incontravano con quelle di tutti gli scrittori, assai numerosi ai suoi tempi, specialmente fra i materialisti e gli enciclopedisti, i quali si proponevano, educando il fanciullo, di adattarlo alla vita sociale in vista tanto del suo bene quanto del bene comune¹¹. Ma non per questo Coyer trascurava la natura: come era naturale per un cristiano, per lui l'uomo si componeva di un'anima e di un corpo. Così Coyer aveva dedicato una parte del suo libro all'“educazione fisica”, un'altra all'“educazione morale”. Fleury, con cui l'autore dichiarava di essere d'accordo¹² e di cui si diceva il continuatore¹³, non la pensava quindi diversamente. Così in Coyer si potrebbe legittimamente vedere un razionalista d'ispirazione quasi cartesiana. Nell'affermare di voler seguire la natura, Coyer, tuttavia, non si limitava ad indicare la necessità di applicare all'educazione le stesse divisioni della natura umana. A questo termine ambiguo egli dava lo stesso senso di Rousseau. La natura perseguiva dei fini¹⁴; la sua sapienza, che andava ben oltre tutti gli artifici umani¹⁵, aveva messo alla portata degli uomini i mezzi necessari per

conservare la salute¹⁶. Gli uomini dovevano dunque assecondare la natura¹⁷. Questa obbedienza alla natura portava assai spesso anche Coyer a predicare, come Rousseau, il ritorno alla vita primitiva quale gli uomini la conoscevano prima «dei tempi della corruzione generale dei costumi»¹⁸, a condannare la medicina¹⁹, a presentare come modelli i selvaggi²⁰. Così in Coyer si trovavano sviluppati i principali temi già formulati da filosofie molto diverse, per non dire contraddittorie.

Benché Coyer non avesse dato risalto all'opposizione esistente fra le varie dottrine da lui riprese né avesse cercato di superarla, ovvero benché, in una parola, avesse lasciato poco posto alla filosofia, non sarebbe giusto affermare che nel suo sistema le idee fondamentali di tali dottrine stessero le une accanto alle altre senza accordarsi, che esse si giustapponevano in maniera confusa e disordinata. In Coyer il razionalismo si armonizzava sia con una vita conforme alla natura sia con la vita sociale. Infatti, né a Rousseau erano mancati argomenti per raccomandare una vita secondo natura, né ne erano mancati ai suoi avversari per mettere in evidenza i vantaggi di una vita sociale. Più difficile era, piuttosto, conciliare un'educazione secondo natura con un'educazione che tenesse conto della società, perché la loro opposizione era netta e evidente. Invece per Coyer era come se tale conciliazione fosse stata ovvia. Poteva fare, come Rousseau, l'elogio della vita agricola, il cui abbandono avrebbe segnato la decadenza degli uomini²¹, poteva preferire al «fanciullo di buona famiglia»²² il «piccolo campagnolo» e il «giovane selvaggio»²³, poteva raccomandare certi modi originari di vivere, di vestirsi e di mangiare, affermando il principio che «bisognava far sì che i fanciulli mantenessero i loro gusti primitivi il più possibile»²⁴. Allo stesso tempo, non si sentiva imbarazzato nel preparare il fanciullo anche per la società. Egli pensava sempre a quella che sarebbe stata nel futuro la situazione dei suoi allievi²⁵; sapeva quali procedimenti educativi erano possibili e quali non lo erano «in una grande comunità»²⁶, per cui era propenso a non applicare certi precetti di Locke e di Rousseau, in quanto tali precetti potevano essere seguiti soltanto nel caso di bambini cresciuti a casa. È chiaro che per Coyer non esisteva un'antinomia fra vita sociale e vita naturale. Egli non si metteva a predicare una vita secondo natura a uomini che vivevano in società: si limitava a raccomandare un'esistenza il più possibile vicina alla vita naturale. Come Locke, egli riteneva che certe qualità naturali, come la forza e la destrezza fossero particolarmente utili per la vita in società. La sua opinione sulle relazioni fra natura e civiltà forse veniva espressa nella forma migliore da queste sue parole²⁷: «Era bene civilizzare l'uomo, ma non bisognava indebolirlo. Quante sono le città, soprattutto le grandi città, che ormai non ci presentano che uomini degeneri, piccole anime in corpi fiacchi!». Ed aggiungeva: «Con le nostre istituzioni cercheremo di prevenire questo male»²⁸.

In effetti se l'educazione era necessaria a causa dell'«intorpidimento» iniziale delle facoltà infantili²⁹ e se essa doveva essere pubblica, occorreva tenere saldo che il suo principio fondamentale fosse di «allontanare il meno possibile il giovane dalla natura»³⁰. L'educazione fisica o, come talvolta la chiamava Coyer³¹, «l'aspetto fisico dell'educazione», poggiava su questa base. Essendo la parte più trascurata dell'educazione, Coyer le dedicò una particolare attenzione. «A che si riduce tutta la ginnastica nei nostri collegi, dove se ne è dimenticato perfino il nome? A qualche piccolo gioco inconcludente... e a qualche corsa balorda, senza uno scopo, senza spirito di emulazione. Si potrebbero scambiare per ginecei i nostri collegi»³². Eppure era proprio la ginnastica a produrre nel bambino gli effetti più durevoli.

Le conoscenze avrebbero potuto andare perdute, la formazione morale «destinata, nel gran mondo, a scontrarsi con pregiudizi, errori e vizi, correva sempre pericolo di

alterarsi e di corrompersi». Inoltre, conformemente alle leggi dell'unione dell'anima col corpo, «una salute salda, una costituzione vigorosa e organi ben esercitati rendevano più facili e sicure le operazioni dello spirito»³³. A questi temi non certo nuovi si aggiungeva l'idea di Rousseau secondo la quale le condizioni sociali erano assai precarie: chi sapeva se le persone che oggi occupavano le migliori posizioni non sarebbero state costrette, un giorno, a chiedere al loro corpo le capacità necessarie per esercitare un mestiere manuale? Infine, avevamo già rilevato che per Coyer non esistesse nessuna professione il cui esercizio non fosse favorito dalle qualità fisiche.

Quello che, innanzitutto, Coyer cercava di dare al bambino era la salute. Poi sarebbero venute la forza e la destrezza, le quali, «senza che vi si pensasse, avrebbero influito a loro volta sulla salute rendendola salda e durevole»³⁴. Tutte le pratiche da lui descritte, tutti gli esercizi da lui raccomandati avrebbero dovuto permettere al fanciullo di acquisire tali qualità.

La ginnastica medica ed educativa nel pensiero e nell'attività di G. Verdier

Dedicheremo un'attenzione particolare nel parlare di Jean Verdier, non soltanto per riparare ad un torto commesso nei riguardi di un uomo che le storie dell'educazione o dell'educazione fisica sembrano ignorare ma anche perché le concezioni di Verdier – che fu medico e “istitutore della gioventù”, teorico, ma anche fondatore di una “Casa dell'Educazione”, che scrisse sotto l'*Ancien Régime* ma altresì nel periodo della Rivoluzione – secondo noi sembra riuniscano in modo intelligente temi che si incontrano anche in altri autori ma senza armonizzarsi come in lui e senza che nel formularli fosse stata data loro la portata ad essi riconosciuta da Verdier.

L'educazione doveva «ispirarsi ai bisogni dell'uomo in natura e dell'uomo in società»³⁵. Per Verdier non si trattava di scegliere fra la formazione dell'uomo naturale e quella dell'uomo sociale. L'educazione doveva fare del fanciullo³⁶ “un uomo di natura” ma avrebbe anche abituato gli uomini a non considerare mai «la loro individualità soltanto in funzione del corpo dello Stato e a non vedere nella loro esistenza, per così dire, che una semplice parte della sua»³⁷. Si doveva educare l'uomo tutto intero. «Il bisogno di vivere in buona salute si fa sentire in ogni uomo prima, insieme e dopo tutti gli altri bisogni»³⁸. Del resto, Verdier riprendeva da Cartesio³⁹ l'idea che lo spirito dipendesse notevolmente «dal temperamento e dallo stato degli organi del corpo». Egli riteneva che la “meccanica del corpo” fosse il fondamento «di ogni educazione e di ogni morale pratica»⁴⁰. Ma allora l'educazione non poteva non fare appello anche alla medicina. Anche Cartesio l'aveva riconosciuto: «Se è possibile trovare qualche mezzo per rendere, in genere, gli uomini più saggi e abili di quanto lo siano stati finora, credo che bisognerà cercarlo nella medicina». Così Verdier seguiva la linea cartesiana, ma andava anche più lontano di Cartesio. Per lui, in fondo, l'educazione non si distingueva dalla medicina: solo certe circostanze storiche avevano separato l'una dall'altra. Entrambe si proponevano di “perfezionare la specie umana” e i mezzi da esse usati non potevano non essere gli stessi. Così Verdier proponeva di riunirle in un'unica scienza, nella «scienza della natura umana, che noi chiamiamo fisiologia»⁴¹.

Per perfezionare la natura umana occorreva aver riconosciuto che essa era modificabile. Non era questo il parere di molti autori i quali sostenevano l'idea di una determinazione originaria immutabile dell'essere umano. L'uomo sarebbe stato refrattario

all'educazione perché il suo destino sarebbe stato fissato in anticipo, fino quasi nel grembo materno. Questa teoria della preformazione, combattuta nello stesso periodo da Caspar-Friedrich Wolff sul terreno dell'embriologia, qui veniva denunciata da un uomo il cui intento fondamentale era di mostrare che fattori di ogni specie, sia fisici che morali, contribuivano a fare dell'uomo quel che effettivamente era. Chi fosse riuscito a individuare esattamente l'azione di questi diversi fattori avrebbe potuto anche influire su essi, sia per favorirli, sia per neutralizzarli. Egli sarebbe stato in condizione di perfezionare gli altri uomini e avrebbe posto le basi di una "educazione scientifica". Non si era ancora giunti a tanto, ma proprio questo era il fine che Verdier si proponeva. Egli aveva un preciso senso della complessità dei fattori capaci di trasformare quella natura umana che si pretendeva fosse determinata già nel germe mentre, di fatto, nel momento "del suo stesso concepimento"⁴³ si trovava già ad essere modificata. Verdier dedicava parecchie pagine all'enumerazione minuziosa delle cause che potevano trasformare l'uomo. Fra quelle fisiche che agivano sul bambino modificandolo egli faceva rientrare «la natura dell'aria e del clima nel quale aveva vissuto; l'intensità del fuoco naturale e artificiale che lo aveva animato; i vestiti e l'abitazione che avevano ostacolato la comunicazione del suo corpo con l'atmosfera; le bevande e i cibi di cui si era nutrito; gli esercizi che avevano messo in movimento i suoi organi; la particolare ripartizione della sua vita in sonno e stato di veglia; i mutamenti provocati in lui dal cambiare delle stagioni; infine, gli stessi medicamenti farmaceutici e chirurgici»⁴⁴. La ricerca delle cause morali avrebbe portato a considerare, fra l'altro, «la forza delle abitudini e dei pregiudizi che avevano dato l'uno o l'altro colore al quadro della sua vita», il genere degli studi fatti e gli stessi «metodi coi quali gli erano state trasmesse le conoscenze».

Tutto cambiava; cambiava la terra e cambiavano gli uomini. Verdier aveva un senso assai vivo del carattere inevitabile delle trasformazioni e delle loro correlazioni. «L'uomo dei nostri giorni non è quello del Medioevo, il quale non rassomigliava affatto all'uomo dei tempi storici antichi, uomo che a sua volta corrispondeva assai poco a quello delle origini; e siccome i cambiamenti di un oggetto e i modi diversi di concepirlo lo rendono quasi irricognoscibile, così può dirsi che la terra che ci nutre non è quella che nutrì i nostri antenati nei tempi originari, nei tempi storici antichi e nei secoli del Medioevo»⁴⁶. Occorreva che l'educazione desse al processo inevitabile di trasformazione dell'uomo quell'orientamento per cui essa significasse un perfezionamento.

Di fatto, il suo compito non poteva essere quello di risuscitare l'uomo della natura. Prima che l'uomo intervenisse, la natura non poteva essere definita buona⁴⁷. Quanto all'uomo naturale, egli era una chimera esistita solamente nell'immaginazione. Lungi dall'essere perfetto, egli non era che un "abbozzo" di uomo⁴⁸. L'educatore avrebbe dovuto dunque proporsi di condurre l'uomo alla perfezione, nato perfettibile. Dio aveva affidato all'uomo il compito di completare l'uomo⁴⁹. Per conoscere la perfezione, che era il suo vero fine, l'uomo doveva riflettere su se stesso. Così non ci si doveva rivolgere alla natura, se si voleva stabilire lo scopo dell'educazione. Bisognava risalire più in alto, alla stessa divinità. Per assegnare all'educazione il suo compito, occorreva in fondo cercare di comprendere quali furono le intenzioni divine. A tal fine sarebbe stato anche necessario esaminare gli "organi" umani, le "funzioni" umane e le "facoltà" umane. «Per render conto della natura umana il "fisico" deve risalire sino alla volontà divina che l'ha determinata: come ha fatto il grande Newton, per render conto di tutta la natura»⁵¹. Detto questo, si può pertanto capire la portata che Verdier, come

Condillac, attribuiva all'educazione. Benché egli non perdesse occasione per riferirsi a Condillac, i suoi argomenti non erano, però, gli stessi. In Verdier era il medico a parlare, un uomo che aveva meditato sulla indigenza che presentava la natura prima che l'uomo l'avesse modificata e le avesse dato una speciale impronta. Il medico sapeva anche che non avrebbe potuto esistere un sano empirismo se l'educazione non fosse stata in grado di trasformare a suo modo la natura. «Ogni educazione deve essere naturale e, simultaneamente, artificiale. Il piano naturale è, per l'educazione, quello conforme ai fini della natura; ma soltanto l'arte può attuare i piani di questa natura, che in se stessa è impotente»⁵¹.

La ginnastica era connessa al desiderio di perfezionare il corpo umano; a questo titolo essa, come l'igiene, faceva parte dell'educazione. L'igiene era "l'arte della salute"⁵². Si basava sulla conoscenza dell'azione salubre o insalubre dei fattori che influivano sulla vita⁵³.

La ginnastica non era che l'estensione di quella parte dell'igiene che riguardava i movimenti. «L'anatomia ne dimostra la necessità e le fornisce i principi».

La ginnastica per un lato sarebbe stata «l'arte di sviluppare una bella natura»⁵⁴, dall'altro si sarebbe applicata anche a chi era deforme.

Circa questo suo secondo aspetto, ci limiteremo ad accennare che Verdier, dopo Andry de Boisregard ma certamente prima di Tissot⁵⁵, fu, come egli diceva, un "medico ortopedico". Egli scrisse: «Per più di dodici anni ho lavorato con Tiphaine, celebre ortopedico parigino, per quel che riguarda la cura della gobba e di altre deformità. Nel 1772 abbiamo trovato e fatto conoscere i mezzi per rimettere a sesto le membra deformi mediante esercizi appropriati associati a macchine mobili che danno l'impressione di muscoli artificiali»⁵⁶. Verdier usò, peraltro, questa ginnastica ortopedica nella sua "Casa dell'Educazione". La sua ginnastica veniva applicata non soltanto ai fanciulli normali ma anche a tutti coloro che avevano bisogno di svilupparsi dal punto di vista fisico, fra i quali erano naturalmente in prima linea i disabili fisici.

La cosiddetta arte di sviluppare "una bella natura" riveste, per questo contesto, un maggiore interesse. Anch'essa fu praticata nella "Casa dell'Educazione" fondata da Verdier. Veniva applicata essenzialmente ai fanciulli nel periodo della loro crescita, perseguendo questi quattro fini: «il nutrimento delle parti, il loro sviluppo»⁵⁷, la loro articolazione e il loro accrescimento»⁵⁸. Essa cercava di mantenere le ossa nel giusto posto e nella giusta forma e di garantire «quell'equilibrio delle materie fluide e solide che conserva la vita e la salute». Da quest'arte Verdier non si attendeva soltanto lo sviluppo delle qualità fisiche naturali dei fanciulli; secondo lui essa doveva anche prepararli alle arti e ai mestieri. Benché Verdier si occupasse soprattutto della ginnastica infantile, egli riconosceva agli esercizi fisici in genere i seguenti meriti: «nell'età della consistenza e in quella della decrescenza, essi mantengono una buona conformazione e ritardano la decadenza; in tutte le età, prevengono le deformità e la maggior parte dei vizi delle materie solide e fluide»⁵⁹.

A noi sembra che le idee di Verdier abbiano avuto un grande significato storico. Innanzitutto in lui si ritrovano alcune idee di cui era stato attribuito a Coyer il merito. Egli pensava che l'educazione dovesse essere conforme alle esigenze di un'armonia della natura con la società. Attribuiva grande importanza alla ginnastica. Non formulò in termini astratti lo schema di un sistema dell'educazione; non separò mai questo sistema dall'ambiente nel quale avrebbe dovuto essere applicato, da quello di un istituto per un insegnamento collettivo.

Le teorie di Verdier sono più originali di quelle di Coyer, e vanno anche più lontano. Educatore e medico, fautore a questo doppio titolo della ginnastica, egli seppe unire la ginnastica medica a quella educativa come nessun altro nella sua epoca. Ritenne, anzi, inutile distinguere l'una dall'altra; gli sembrò che, per separarle, sarebbe stato necessario distinguere nettamente ciò che era normale da ciò che era patologico. Se di fatto egli in genere ammetteva una tale distinzione, essa in lui era attenuata dall'idea della perfettibilità. Nessuna predeterminazione avrebbe fissato il destino di un essere, qualunque esso fosse. Stando così le cose, ogni essere, normale o anormale, avrebbe potuto e dovuto progredire, e questo progresso non avrebbe trovato un limite in un qualche stadio finale esso stesso predeterminato.

Questo medico razionalista, che si rifaceva a Cartesio, questo biologo così vicino ad una teoria epigenica della vita, questo amico dell'illuminismo che condivideva con gli Enciclopedisti, con Condorcet e con molti altri la credenza in un progresso indefinito e controllabile da parte dell'uomo della nostra specie, questo liberale che vedeva nella conoscenza l'antidoto contro il dogmatismo scolastico, fondò la sua ginnastica e tutta la sua concezione dell'educazione sulla certezza che il genere umano potesse evolvere. Così egli sembra essere molto lontano da quei teorici tedeschi che nello stesso periodo cercavano di fondare la ginnastica sull'ipotesi di una natura stabile e che non sapevano vincere del tutto la nostalgia per una età dell'oro coincidente con i primordi della specie umana. Le sue concezioni erano molto diverse da quelle di Pestalozzi, il quale voleva sviluppare una natura i cui progressi sarebbero consistiti nella fruttificazione di un deposito divino⁶⁰ – ed anche da quelle dell'abate Coyer che si diede tanta pena per accordare la sua ammirazione per lo stato di natura con la sua preoccupazione di forgiare uomini destinati alla vita sociale. Tutti i temi da noi incontrati nel XVIII secolo possono essere ritrovati in Verdier: la natura, la società, l'importanza dell'educazione, la necessità degli esercizi fisici. Ogni teoria immobilistica o nostalgica veniva respinta. Nel mondo tutto si modificava. Anche l'uomo era modificabile.

Si potrà pensare probabilmente che i meriti che siamo stati portati a riconoscere a Verdier fossero piuttosto relativi. Se anche le sue idee possano essere state originali e feconde di per se stesse, hanno forse esse esercitato una influenza? Verdier resterebbe cioè una figura sulla quale la storia delle teorie ginnastiche non dovrebbe soffermarsi. Nel campo dell'educazione fisica egli sarebbe uno di quei precursori che vengono scoperti retrospettivamente. Ma non è affatto certo che il ruolo ricoperto da Verdier sia stato così limitato. I pedagogisti tedeschi lessero i suoi scritti. Villaume riconobbe esplicitamente di dovergli molto, di aver appreso da lui l'influenza che certi fattori, ad esempio le stagioni, avevano sulla natura del fanciullo⁶¹, di aver appreso che non si doveva seguire incondizionatamente la natura⁶², che l'educazione del fanciullo cominciava nel grembo della madre, che la ginnastica poteva “rimettere a posto i gobbi”. In breve, Verdier gli mostrò che l'uomo aveva il potere, quasi cartesiano, di rendersi signore della propria natura. Un più vasto insegnamento ne avrebbe tratto Friedrich Ludwig Jahn, che, come è attestato dal suo libro *Deutsche Turnkunst*, lo aveva letto e si sentì supportato dal medico francese nella credenza che la libertà permettesse all'uomo di signoreggiare i propri determinismi. Può darsi che, a tale riguardo, l'insegnamento dell'ortopedico si fosse incontrato con le esigenze del kantismo.

Si può meglio riconoscere l'importanza che Coyer e Verdier hanno avuto nel campo della ginnastica educativa se si tiene presente che essi hanno dato un senso ai vari

tentativi, fatti in Francia prima di loro, per assegnare un posto adeguato alla ginnastica educativa. A guardare le cose abbastanza dall'alto, si potrebbe dire che Coyer operò una specie di sintesi degli sforzi confusi fatti, prima della Rivoluzione Francese, per abbozzare una teoria della ginnastica. Invece Verdier avrebbe piuttosto alimentato i tentativi rivoluzionari ispirati dall'idea di un perfezionamento indefinito della specie umana. Ma questa è soltanto una visione schematica, non esatta per quel che riguarda i particolari.

Gli educatori dell'inizio del secolo non fecero che riprendere, in forme più ridotte, le idee dell'abate Fleury. Essi non aggiunsero nulla di proprio. Il loro merito consistette nel mantenere vivo in Francia il bisogno di un'educazione fisica. Così Rollin⁶³ non era contrario all'educazione del corpo, riconobbe perfino, prendendo come esempio Ciro⁶⁴, che una «educazione maschia, robusta e vigorosa è atta sia a fortificare il corpo, sia a perfezionare lo spirito». Ma seppure egli ammirava una simile educazione descritta nella *Ciropedia*, non pensò tuttavia di trasportarla in Francia. Affermò⁶⁵ che «si può ricondurre alla pulizia e alla buona grazia tutto ciò che riguarda il corpo»; così in fondo per lui la cura del corpo non era che un caso particolare della cortesia e del saper vivere, che egli peraltro descrisse con eleganza⁶⁶. Quanto alla salute, la cura per la quale «deve precedere quella per il sapere» sarebbe stata assicurata dal riposo, dalla ricreazione e da giochi di movimento⁶⁷.

Nel 1751, La Condamine si limitò ad aggiungere agli «esercizi correnti volti a conferire la grazia, la sveltezza e la forza, come ad esempio la danza, la scherma e l'equitazione», l'arte del nuoto⁶⁸.

Nell'anno in cui uscì l'*Emilio*, l'autore di *L'Éducation publique*¹⁹ si limitò ad idee che erano divenute banali già nel 1762. «Sono da formare un'anima e un corpo, essi costituiscono un tutto al quale bisogna che ogni cosa concorra. Un corpo ben formato si presta alle attività dell'anima così come un'anima ben regolata facilita le funzioni del corpo»⁷⁰. Per assicurare queste funzioni del corpo venivano prescritti un regime moderato, un gruppo di esercizi, una vita all'aria aperta o in campagna simile a quella dei contadini⁷¹. Non veniva detto nient'altro.

La Chalotais⁷² confidava molto nell'educazione, la quale avrebbe potuto modificare la natura⁷³: questa sua idea derivava da un sensualismo alla Condillac⁷⁴. Ma preoccupato più di attaccare l'educazione dei preti che non di definire nelle sue grandi linee l'educazione fisica, egli si limitò a deplorare l'assenza di tale educazione⁷⁵ o ad affermare⁷⁶ che «l'istituzione sensata di una nazione come la nostra meriterebbe certamente un trattato pratico di ginnastica o di esercizi simili a quelli dei Greci». Non si riscontrava, in La Chalotais, nessun progresso rispetto all'abate Fleury al quale egli finiva con il rinviare⁷⁷.

Se si constatava la povertà dei programmi dell'educazione concepiti in Francia dopo Fleury si sarebbe compresa meglio l'importanza di Coyer e di Verdier. Pur senza voler pronunciare giudizi di valore, non si può non registrare in loro favore il fatto di aver dato un carattere centrale alla ginnastica, il tentativo di integrare e di precisare le idee incerte e sparse che allora si avevano su di essa. Sino alla fine del XVIII secolo, i programmi dell'educazione non avrebbero aggiunto nulla ai loro, sarebbero stati perfino in ritardo rispetto ad essi.

Tale era il caso del noioso *Traité de l'éducation des enfants* compilato da de Crousaz (1722)⁷⁸. De Crousaz parlava della necessità, per il bambino, del riposo, del sonno, delle ricreazioni, dell'aria buona «la quale dà una specie di risalto alla virtù»⁷⁹.

Consigliava determinati esercizi, come i volteggi, la scherma e l'equitazione; parlava dei benefici delle passeggiate le quali per i ragazzi un po' più cresciuti potevano rivestire la forma di "piccoli viaggi" istruttivi⁸⁰.

In de Bury non si trovava nulla a proposito dell'educazione fisica⁸¹ e molto poco in Riballier⁸². Riballier chiedeva che «l'educatore producesse e educasse per la patria uomini ben costituiti per mezzo di un saggio regime e di esercizi salutari»⁸³. Questi esercizi, che comprendevano anche la danza, la quale veniva anzi particolarmente raccomandata⁸⁴, sembrava che venissero considerati quasi esclusivamente per i bambini più piccoli. Verso i dieci o i dodici anni bisognava che esercizi fisici e divertimenti «lasciassero un posto adeguato allo studio del latino»⁸⁵.

Circa il periodo pre-rivoluzionario, accenneremo, per finire, soltanto a M.me de Genlis, la quale, incaricata dell'educazione dei figli del duca e della duchessa d'Orléans⁸⁶, dimostrò una notevole originalità nella pratica dell'educazione fisica alla quale sottopose i suoi nobili allievi.

In genere, nel parlare dell'educazione, gli oratori delle assemblee rivoluzionarie non trascurarono l'educazione fisica⁸⁷. Essi parlarono del carattere essenziale di tale educazione. Per Condorcet, coltivare le facoltà fisiche significava «dare un contributo a quel perfezionamento generale e graduale del genere umano che è il fine ultimo al quale tutte le istituzioni sociali debbono venire ordinate»⁸⁸. E negli scritti di Talleyrand⁸⁹ si trovava affermata in modo deciso la necessità di fare dell'educazione fisica un elemento davvero costitutivo dell'educazione⁹⁰.

Dopo di che, restava soltanto di introdurre nelle scuole – collegandolo, come era usanza di quell'epoca, al lavoro manuale⁹¹ – l'insegnamento della ginnastica⁹². L'educazione fisica venne considerata soprattutto nel quadro dell'insegnamento primario; fu stabilito che «la patria riceverà il fanciullo di cinque anni dalle mani della natura e quando avrà dodici anni lo restituirà alla società»⁹³.

Si vede dunque che i rivoluzionari, se cercarono di applicare in concreto le idee di Coyer e di Verdier (senza riuscirvi sempre), ad esse però non aggiunsero nulla. Perfino uno scrittore, come Bernardin de Saint-Pierre – che criticò il preformazionismo e le cui concezioni sull'educazione avevano una incontestabile originalità, che professava principi analoghi a quelli del suo contemporaneo Verdier –, volle semplicemente «far andare di pari passo gli esercizi del corpo con quelli dell'animo»⁹⁴. La preoccupazione di istituire una educazione comunitaria lo spinse a vedere come scopo degli esercizi, quali pur fossero, soltanto il bene altrui; ad esempio, si sarebbe dovuto insegnare il nuoto ai ragazzi «non tanto perché sappiano trarsi fuor da pericolo nel caso di qualche naufragio, quanto perché possano soccorrere coloro che si trovassero in tali frangenti»⁹⁵. Ma Coyer e Verdier, oltre ad altri autori prima di loro, avevano già indicato l'utilità sociale degli esercizi fisici.

Note

¹ HELVETIUS, *De l'Homme*, Londres, 1772, 2 voll., I, p. 172.

² *Ibid.*, sez. II, c. VII, titolo 1, 123.

³ *Ibid.*, sez. III, c. I, all'inizio 1, 263.

⁴ Titolo del cap. I della sez. X.

⁵ *Ibid.*, nota 3 alla sez. I; 69-70.

⁶ T. II, p. 410.

⁷ Cfr. il titolo preciso del suo libro: *De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*.

⁸ *Ibid.*, p. 411.

⁹ *Plan d'éducation publique*, 1770.

¹⁰ *Ibid.*, p. X.

¹¹ Cfr. per es. Louis-René CARADEUC DE LA CHALOTAIS, *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, Amsterdam, 1762: «L'educazione deve preparare i cittadini per lo Stato» (p. 12).

¹² *Plan d'éducation publique*, p. 61.

¹³ *Ibid.*, p. 54.

¹⁴ *Ibid.*, p. 62: «La natura non ha voluto distinguere l'una mano dall'altra, vi ha messo gli stessi muscoli per gli stessi usi».

¹⁵ *Ibid.*, p. 33: «La natura è più saggia di coloro che vorrebbero assoggettarla. Una volta soddisfatto il bisogno, l'appetito cessa e l'esperienza prova che il bambino del popolo al quale non si rifiuta nulla ha, in genere, una salute migliore del fanciullo di buona famiglia a cui viene imposto un regime».

¹⁶ «In natura, essi sono alla portata tanto del povero che del ricco» (*ibid.*, p. 8).

¹⁷ *Ibid.*, p. 24: «Assecondiamo la natura».

¹⁸ *Ibid.*, p. 30.

¹⁹ *Ibid.*, p. 36.

²⁰ *Ibid.*, p. 37.

²¹ *Ibid.*, p. 93.

²² *Ibid.*, p. 3.

²³ *Ibid.*, p. 4.

²⁴ *Ibid.*, p. 30.

²⁵ *Ibid.*, p. 47.

²⁶ *Ibid.*, p. 32.

²⁷ *Ibid.*, p. 50.

²⁸ Pur senza voler tracciare un parallelo fra Coyer e Guts Muths, dobbiamo indicare la ragione della diversa considerazione qui data all'uno e all'altro malgrado l'analogia delle loro idee. Entrambi risentirono dell'influenza di Rousseau senza però che intendessero attuare davvero il ritorno allo stato di natura. Ma Coyer tentò la conciliazione fra natura e società. Per il bene della società, senza mettere mai in causa la ragion d'essere di essa, egli cercò di introdurre o di ripristinare nella vita associata pratiche naturali. Egli era un diplomatico. Guts Muths, che era più portato a fare di anima e corpo una duplice espressione della natura e che in fondo conservava una nostalgia per lo stato di natura, voleva modificare in funzione della natura fondamentale dell'uomo non soltanto l'educazione fisica ma anche l'educazione nel suo complesso. Egli era un filantropiniano, si trovava dunque sulla stessa linea di Rousseau. Entrambi – Coyer e Guts Muths – si proponevano di realizzare un'anima sana in un corpo sano (COYER, *op. cit.*, pp. XIII-XIV; GUTS MUTHS, *Gymnastik für die Jugend*, 1^a ed., p. XV), ma Guts Muths sognava una società composta da tanti "Emili" mentre Coyer voleva formare una gioventù cristiana ben temprata. Egli diceva (p. 34): «Bisogna insegnarle ad essere quel che sarà».

²⁹ *Ibid.*, p. XIII.

³⁰ *Ibid.*, p. X.

³¹ *Ibid.*, p. 97.

³² *Ibid.*, p. 97.

³³ *Ibid.*, p. 99.

³⁴ *Ibid.*, p. 53.

³⁵ *Discours sur l'éducation nationale, physique et morale des deux sexes*, 1792, p. 2.

³⁶ *Recueil de mémoires et d'observations sur la perfectibilité de l'homme par les agents physiques et moraux*, 1772, p. 2.

³⁷ *Ibid.*, pp. 2-3.

³⁸ *Discours sur l'éducation nationale, physique et morale des deux sexes*, 1792, p. 4.

³⁹ *Discours de la méthode*, VI, § 2. La citazione di Verdieer non è esatta; noi l'abbiamo rettificata.

⁴⁰ *Recueil de mémoires et d'observations sur la perfectibilité de l'homme par les agents physiques et moraux*, 1772, p. x.

⁴¹ *Ibid.*, p. 81.

⁴² *Ibid.*, p. 124.

⁴³ *Ibid.*, p. 104.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 105.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 106.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 133.

⁴⁷ Cfr. *Calendrier d'éducation et d'économie*, 1788, p. 1: «La Natura, quasi sterile alle origini, da sé non offriva ai nostri primi padri usciti dal giardino dell'Eden che pruni, erbe amare e frutti selvaggi, da disputare con una quantità di bestie feroci. La terra, coperta di paludi, ecc.».

⁴⁸ *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'État*, 1772, p. 20.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 1.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 21.

⁵¹ *Ibid.*, p. 19.

⁵² *Discours etc.*, p. 5.

⁵³ Essi possono venire ripartiti in sei coppie: aria e fuoco; alimenti solidi e liquidi; escrezioni e ritenzioni; sonno e veglia; movimento e riposo; passioni e costumi. Si noterà che queste sei coppie non fanno che riprodurre l'elenco, divenuto classico dopo Galeno, delle «cose non naturali». Verdieer riteneva che bisognava aggiungerci le meteore e i vestiti.

⁵⁴ *Discours etc.*, p. 7.

⁵⁵ *La Gymnastique médicale et chirurgicale* di TISSOT uscì nel 1780.

⁵⁶ *Discours etc.*, p. 7.

⁵⁷ A tale riguardo VERDIER ha una grandissima fiducia nei poteri della scienza ed è assolutamente contrario a ogni teoria della predeterminazione dell'essere umano – cfr. *Cours d'éducation à l'usage etc.*, p. 66: «Ad ascoltare i partigiani di questa natura cieca che avrebbe fabbricato l'uomo, sembra che essa nel formarlo l'avrebbe squadrato in tal guisa che egli non possa oltrepassare un dato limite né restare di qua da esso. Ma l'accrescimento varia infinitamente per una infinità di cause che sono tutte in potere dell'istitutore. Regolando l'uso degli alimenti acquosi, solidi e alcoolici, del riposo e del lavoro, di esercizi più o meno atti ad animare le forze interiori propulsive e le forze esteriori attrattive egli potrà formare i suoi allievi più o meno secondo il desiderio dei loro genitori».

⁵⁸ *Cours d'éducation à l'usage etc.*, p. 267.

⁵⁹ *Discours etc.*, p. 5.

⁶⁰ Secondo Pestalozzi all'uomo spettava di realizzare pienamente la propria natura, mentre Verdieer gli riconosceva il potere di modificarla.

⁶¹ *Von der Bildung etc.*, p. 12.

⁶² *Ibid.*, p. 37, nota.

⁶³ *Traité des Études*, 1726. Citiamo dall'edizione Letronne, pubblicata da Didot.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 309.

⁶⁵ Libro VIII, 2^a parte, c. 1, art. IV; III, 274.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 276.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 254.

⁶⁸ *Lettre critique sur l'éducation*, 1751, pp. 44-45.

⁶⁹ Libro uscito nel 1762. L'autore è certamente Crevier. Per lungo tempo si era creduto che fosse Diderot.

⁷⁰ P. XII.

⁷¹ *Ibid.*, pp. XIV, XV, XVI.

⁷² *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, Amsterdam, 1763.

⁷⁴ *Ibid.*, pp. 5-6.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 37.

⁷⁵ Cfr. p. 21: «La cura della salute, i mezzi per conservarla e gli esercizi del corpo sono stati messi troppo in secondo piano».

⁷⁶ *Ibid.*, p. 131.

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Dello stesso autore: *Nouvelles maximes sur l'éducation des enfants*, 1718.

⁷⁹ T. II, p. 435.

⁸⁰ T. II, p. 499.

⁸¹ *Essai historique et moral sur l'éducation française*, 1777.

⁸² *De l'éducation physique et morale des enfants des deux sexes*, 1785. Dello stesso autore: *L'éducation physique et morale des femmes*, 1779.

⁸³ P. 170.

⁸⁴ P. 205.

⁸⁵ P. 272.

⁸⁶ Uno di loro sarebbe dovuto divenire Luigi Filippo, *Leçons d'une gouvernante*, 2 voll.; 1791. Cfr. in generale JUSSERAND, *op. cit.*, pp. 437-449, che ha avuto notizia di due volumi riferentisi agli anni 1787 e 1788, intitolati *Journal de l'éducation des princes*.

⁸⁷ Cfr. i discorsi e le relazioni raccolte da HIPPEAU nel suo libro *L'instruction publique en France pendant la Révolution*. Tutti i riferimenti che seguono sono presi da questo libro.

⁸⁸ *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, presentato il 20 e il 21 aprile 1792, p. 186.

⁸⁹ *Rapport sur l'instruction publique*, fatto il 10, l'11 e il 13 settembre 1791, pp. 48-49. Secondo noi, da ogni punto di vista questa relazione è degna di nota.

⁹⁰ Ecco le parole di Talleyrand: «È strano e bizzarro che la maggior parte dei nostri educatori moderni non consideri per il corpo che alcune ricreazioni. Invece bisogna lavorare per conservarlo sano, per aumentarne la forza, per addestrarlo e renderlo agile perché tutto ciò torna veramente a vantaggio dell'individuo. Non basta: queste qualità sono il principio dell'industriosità e l'industriosità di ognuno crea continuamente godimenti per gli altri. Infine la ragione può scoprire nei vari esercizi della ginnastica, arte tanto coltivata dagli Antichi quanto trascurata da noi, altri nessi che interessano in particolar modo la morale e la società. Da ogni punto di vista, conviene dunque far della ginnastica una materia fondamentale dell'istruzione».

⁹¹ Cfr. LEPELETIER DE SAINT-FARDEAU, *Plan d'éducation nationale* (questo programma fu presentato il 13 luglio 1793 alla Convenzione da Robespierre), p. 359.

⁹² Cfr. su questo punto le idee di TALLEYRAND, p. 70, di CONDORCET, p. 192, di ROMME, p. 319 e di LE PELETIER, pp. 357-358.

⁹³ LE PELETIER, p. 350.

⁹⁴ *Études de la nature*, 1784, 14° studio, v. II, p. 190.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 192.

Primi esercizi e prime sistematiche

Educazione fisica e scienza

La teoria dell'educazione fisica di Verdier aveva certamente un fondamento filosofico: l'idea dell'indefinita perfettibilità della natura umana. Secondo tale autore, per il fatto che l'uomo era perfettibile, la ginnastica, che cercava di modificarlo, aveva una precisa ragion d'essere. Ma se era un concetto filosofico a rendere possibile una teoria dell'educazione, questa teoria si sarebbe orientata spontaneamente verso le scienze che si occupavano del funzionamento del corpo umano: soltanto tali scienze e, più precisamente, la fisiologia (intesa in un senso assai ampio) avrebbe reso possibile l'educazione attraverso l'indicazione dei fattori capaci di mutare la natura umana ed anche il mezzo per dominarli. Come si è visto, Verdier non si era limitato ad auspicare una educazione veramente scientifica: egli era un medico, e la ginnastica sembrò offrirgli una occasione particolarmente propizia per fare già egli stesso opera scientifica. Da questa impostazione derivava la ginnastica ortopedica basata su una concezione iatromeccanica dei movimenti muscolari e, nel campo della ginnastica della "bella natura", il tentativo di chiedere all'anatomia e alla stessa fisiologia i mezzi per assicurare il "mantenimento" e la salute del fanciullo e dell'uomo¹.

A differenza di Verdier, Vieth² non fu un teorico dell'educazione. Anche tutto quello che affermava sull'importanza della ginnastica non presentava caratteri di originalità. La sua idea dei servizi che la ginnastica poteva rendere alla salute³ e all'anima, alla quale infondeva il coraggio⁴ e la gioia⁵, era abbastanza banale. Vieth non espone né una teoria pedagogica né una teoria scientifica della ginnastica. Ad esempio, in nessuno dei suoi scritti veniva affermato che la ginnastica fosse una tecnica di carattere scientifico. Ma al posto delle proclamazioni, in lui si notava uno sforzo preciso, nell'elencare i vantaggi che la ginnastica presentava per l'educazione, di evitare i luoghi comuni. Stando così le cose, risulta comprensibile che non sia il caso di soffermarsi sulla sua concezione dell'educazione fisica, la quale peraltro non veniva nemmeno chiamata con questo nome ma che si celava dietro l'esposizione degli esercizi fisici (*Leibesübungen*), di cui l'autore fece anche un'ulteriore esposizione⁶. Sebbene l'originalità di detta concezione si basasse soprattutto su preterizioni⁷, dobbiamo riconoscere che essa non è in rapporto con il poco spazio che siamo costretti ad accordare all'esposizione delle sue idee teoriche. Anche se Vieth forse non fu il primo ad avere l'idea di una ginnastica scientifica, egli però era stato il primo a darle come fondamento l'anatomia e la fisiologia⁸. A tale stregua, pertanto, egli ci appare come un precursore: le

ginnastiche a tendenza positivistica si sarebbero proposte un fine simile al suo. Esse avrebbero semplicemente rivendicato con maggiore energia e con minore modestia il diritto della scienza di legiferare nel dominio della ginnastica non meno che in ogni altro dominio.

Nel XIX secolo la pratica dell'educazione fisica cercò spesso di prescindere da certe considerazioni ritenute, a quel tempo, troppo metafisiche, staccandosi anche da ogni teoria astratta. Però, inizialmente, l'educazione fisica non dissociò la pratica dalla teoria. Non bisognava cercare nei trattati speciali i particolari degli esercizi che i primi maestri avevano proposto ai loro allievi.

Si può dire che in un primo periodo gli esercizi fisici furono raccolti qua e là, senza ordinarli né ripartirli sistematicamente. Vennero soltanto consigliati, in termini assai generali. Questo periodo di indecisione nella pratica si spiegava in parte con la necessità, in cui si trovarono i primi teorici dell'educazione fisica, di innovare nel dominio pratico. Fu utilizzato un certo numero di mezzi, fra i quali gli educatori operarono una scelta dettata ognuna a seconda delle proprie predilezioni, assegnando quindi una posizione privilegiata ora all'uno e ora all'altro di essi. La semplice ricreazione, ad esempio, venne considerata come una forma di educazione fisica. Questa educazione abbracciava anche i giochi e i vari mezzi – alcuni anche a carattere militare o paramilitare – da utilizzare per temprare il corpo. Venne spesso consigliato il ritorno alla ginnastica greca, però senza considerarne le forme allo stato puro: non ci si preoccupò di ripristinarle nella loro realtà storica. Nei capitoli precedenti abbiamo indicato le somiglianze e le differenze delle concezioni dei vari teorici dell'educazione fisica.

Questo periodo durò abbastanza a lungo. Il suo carattere disordinato si rifletté ancora in Locke. Certamente, i consigli che dette Locke erano preziosi, numerosi e anche originali, benché non presentassero tutto quel carattere di novità che solitamente si attribuisce loro; erano anche troppo sparsi per fondare un metodo, e malgrado tutto la loro portata era alquanto limitata. A prescindere da quell'andare a tastoni che nessuna tecnica può evitare ai suoi inizi, due cause essenziali rendevano ambigua la nascente teoria dell'educazione fisica e in ogni caso contribuirono a renderla poco feconda. In genere, i fautori dell'educazione fisica si aspettavano da essa tre generi di vantaggi. Innanzitutto, le chiedevano la salute, poi la distrazione, ovvero l'indispensabile rilassamento dell'attenzione grazie al quale sarebbero stati possibili nuovi sforzi della mente, infine un perfezionamento del lavoro intellettuale e un miglioramento dell'anima che avrebbe dovuto estendersi dalla liberazione dalle passioni, fino a risultati più positivi, quali l'acquisizione del coraggio e della continenza. La prima difficoltà suscitata da questa concezione dell'educazione fisica consisteva nel fatto che essa non permetteva di distinguere in modo netto la ginnastica educativa da quella medica. Dal momento che una lunga tradizione aveva visto nella ginnastica una parte della medicina, ci si chiese perché gli educatori dovessero assumersi, più dei medici, il compito di assicurare la salute dei bambini. Perché i consigli di Mercuriale non dovevano essere sufficienti, quale bisogno c'era di sostituirli o di completarli con quelli di Fleury o dei maestri della Compagnia di Gesù? Non bastava. I vari scopi che si proponeva l'educazione fisica non erano forse, sotto un cetro riguardo, contraddittori? Infatti, le esigenze dell'istruzione spesso non si accordavano troppo facilmente con quelle della salute. Si volesse o no, far sviluppare l'uomo nel fisico significava togliere tempo agli studi e perfino recare pregiudizio all'essere morale, contribuire al "trionfo del macho", come diremmo oggi. Così l'educazione fisica, auspicabile in teoria, finché non si fosse ab-

bandonata al piano delle astrazioni, in pratica poneva difficili problemi. E si può capire che la pratica non poté andare di pari passo con la dottrina.

Affinché l'educazione fisica rispondesse alle speranze che la teoria faceva nascere, occorreva per lo meno che le due difficoltà ora indicate venissero superate. Allora la via sarebbe stata aperta a tutti coloro che avessero voluto tradurre i principi in fatti, trasformare in un metodo consigli disparati, armonizzare effetti in apparenza opposti. Sappiamo che a poco a poco la medicina cessò di interessarsi ad una ginnastica ad uso di persone sane. Con Clément-Joseph Tissot la ginnastica "medica e chirurgica" considerò soltanto persone con difetti alla deambulazione o dalla salute delicata. Abbiamo rilevato che la fiducia, del tutto filosofica, nel finalismo della natura fu una delle cause di questa trasformazione: gli "amici della natura", dei quali a quel tempo faceva parte la maggioranza dei medici, avevano infatti sempre avuto fiducia più nella natura che nella medicina. L'uomo semplice, l'uomo di natura, avrebbe conosciuto meglio del medico il modo di vivere una vita sana e di sfuggire alle malattie. Questa stessa fiducia nella natura fu l'origine di una unificazione, assai vantaggiosa per l'educazione fisica, dei fini pedagogici. Religione e razionalismo separavano il corpo dall'anima: per essi i fini del corpo potevano scindersi da quelli dell'anima. Invece la filosofia della natura non ammetteva che si contrapponesse il corpo all'anima. L'obbedienza alle leggi di natura, alla quale tutte le filosofie della natura al di là di ogni divergenza non potevano non dare il massimo valore, portava ad un'armonia fra il bene del corpo e quello dell'anima. Mostrando che nella vita secondo natura il primo non poteva venire disgiunto dall'altro, Rousseau aveva reso possibile lo sviluppo dell'educazione fisica, la nascita di una educazione fisica pratica⁹.

L'omaggio reso a Rousseau da tutti gli iniziatori di questa educazione non si spiegava con le sole affinità filosofiche. La filosofia di Rousseau aveva avuto grandi meriti per l'educazione fisica. Sostituendosi alla medicina, essa le aveva permesso di divenire una vera "medicina dell'uomo sano"; le aveva indicato la direzione nella quale si dovevano cercare esercizi fisici che fossero fecondi; le aveva dato una legittimazione che nessuna dottrina di ispirazione cristiana o razionalistica aveva potuto assicurarle; e questo, grazie al principio che il bene del corpo non potesse venire disgiunto da quello dell'anima.

Dalla sistematica di Coyer alla sistematica di Verdier

Prima di Guts Muths, Coyer aveva cercato di unire alla sua valorizzazione della ginnastica qualche consiglio preciso. Abbiamo detto quale genere di vita egli si era proposto di far seguire ai suoi allievi: una vita, cioè, che pur essendo sociale, cioè tale da permettere loro di assolvere ai loro doveri, fosse il più possibile naturale. Chiedeva, pertanto, all'educazione fisica di dare alla gioventù innanzitutto la salute, poi la forza e la destrezza, esaminando le risorse di cui disponeva tale educazione per conseguire questi fini. I mezzi per conservare la salute «si trovano nella natura, sono alla portata sia del povero che del ricco. Quali sono questi mezzi? I bagni, i movimenti, la vita all'aria libera, l'abituarsi a tutte le variazioni della temperatura, il modo di nutrirsi e di dormire, le vesti»¹⁰. L'autore giustificava le sue tesi con varie e numerose citazioni e forniva consigli precisi. Ciò che egli esponeva era tutta una "igiene secondo natura". A proposito della forza e della destrezza, che, prima di Coyer, Fleury aveva voluto che venissero unite alla salute, richiedevano la ginnastica, la quale era «la scuola dell'agilità e del vigore, era l'arte di esercitare

le proprie forze e la propria abilità»¹¹. Fleury l'aveva già detto, ma senza giungere a farne una teoria. A tale riguardo, Coyer volle portare un suo particolare contributo.

Egli rilevava che la ginnastica, così sviluppata in altri tempi, nella sua epoca veniva trascurata. «Che cosa resta di essa nella nostra educazione? Soltanto qualche giocarello non considerato più che come semplice svago, non più ordinato al fine essenziale, ossia all'acquisizione della forza e della destrezza»¹². Coyer si rendeva perfettamente conto di quello che mancava a tale ginnastica. «Montaigne, Fleury, Locke e Crousaz riconoscono tutti che bisogna esercitare il corpo dei fanciulli, ma non dicono per che cosa né in che modo. Nei programmi degli istituti le norme sono vaghe e generali, dicono poco per quel che riguarda la pratica. Noi dobbiamo scegliere le forme della pratica che ci occorrono»¹³. Sembrava che Coyer seguisse due principi. Egli diceva che fra tutti gli esercizi possibili voleva scegliere «quelli più atti a dare un impulso alla macchina umana e che possono venire anche collocati adeguatamente nel circolo della vita»¹⁴, trattandosi, in effetti, di equilibrare le esigenze della natura con quelle della società.

Come ci si poteva immaginare, gli esercizi considerati erano assai misti. Vi figuravano giochi popolari, come il volano, il gioco delle piastrelle, della palla e dei birilli, la pallacorda e la pallamaglio, ma anche esercizi già noti alla ginnastica antica: la corsa, il salto, la lotta, la danza, il nuoto; e, in più, alcuni esercizi riservati alla nobiltà, come la scherma e l'equitazione. Dopo Locke e, soprattutto, dopo Rousseau, si badò a non dimenticare l'agricoltura.

Se questa scelta non sembrava molto originale (anche a tale riguardo Coyer aveva fatto una semplice sintesi delle concezioni tradizionali), la pratica dell'educazione fisica, di cui Coyer aveva riconosciuto così nettamente l'importanza, presentava alcuni aspetti che per un teorico dell'educazione erano abbastanza nuovi. Coyer giustificava la sua scelta con numerosi riferimenti: l'antichità nei suoi filosofi e nei suoi medici, Rousseau, Buffon e molti altri venivano citati nell'espone le ragioni in favore o contro certi tipi di esercizi fisici. Secondo questo abate non c'era alcuno scrupolo che avrebbe potuto impedire che la scelta venisse effettuata avendo in vista unicamente l'utilità del corpo¹⁵. Egli non esitava nemmeno ad orientare in modo diverso, a differenziare e a riplasmare esercizi tradizionali per renderli conformi ai fini da lui perseguiti¹⁶. Infine, e soprattutto, egli era un educatore. Sapeva che ogni buon metodo di insegnamento della ginnastica doveva essere progressivo e adattato all'età dei giovani¹⁷. Inoltre, non dimenticava nemmeno che molti esercizi di ginnastica dovevano venire eseguiti da bambini e che questi bambini vivevano nei collegi. Ma essi non potevano venire compiuti «in cortili poco spaziosi e con un selciato che rende pericolose le cadute»¹⁸. Pensava, dunque, a passeggiate che «sarebbero state simili a viaggi»¹⁹. Assegnava ad ogni allievo un piccolo orto o un tratto di terra coltivabile perché vi facesse crescere qualche ortaggio o il grano²⁰.

Verdier, che tanto difese l'educazione fisica e che fu certamente il primo ad introdurla in una «Casa dell'Educazione», non sembrava avere sviluppato in maniera rigorosa la sua metodologia, almeno per quello che riguardava la ginnastica educativa. Tuttavia, aveva dato, a proposito di essa, alcune indicazioni che potevano essere ritenute assai interessanti e che lo avevano fatto apparire, quindi, come un precursore. Alla ginnastica egli applicava il principio da lui adottato nell'insegnamento delle discipline intellettuali. Questo principio, tratto da Condillac, consisteva nel far seguire la sintesi all'analisi. Così la sua ginnastica voleva sempre procedere «dal semplice al complesso»²¹ considerando dapprima esercizi «naturali» o «generali». Era interessante il fatto che Verdier, medico

oltre che educatore, si ispirasse all'anatomia. Con gli esercizi naturali le membra avrebbero dovuto assumere quegli atteggiamenti ed eseguire quei movimenti di cui, secondo quanto si sapeva dall'anatomia, essi erano capaci²²; e questo significava aprire la via ad una ginnastica analitica come quella che avrebbe raccomandato Pestalozzi. Però non sembrava che Verdier si fosse spinto fino ad una ricerca di movimenti veramente elementari. Nel 1773 egli non diede nessuna indicazione in merito a questi ultimi; nel 1783²³ li ricondusse a "cinque esercizi metodici": il mantenersi dritti, la marcia, il lancio, il salto e la corsa. Più tardi, nel 1792²⁴, egli divise gli esercizi elementari in esercizi generali che favorivano il mantenersi in forma «in tutte le circostanze della vita» e in esercizi particolari, che consistevano nella lotta, nella marcia, nella corsa, nel salto e nel lancio.

Quando i giovani avessero già imparato a praticare con facilità gli esercizi elementari, sarebbero stati loro insegnati i procedimenti «più atti ad assicurare la salute e la libertà dell'esercizio delle funzioni naturali e civili»²⁵. Fra di essi Verdier aveva voluto includere la scrittura, il disegno e la musica strumentale. (A quell'epoca gli esercizi che richiedevano un'abilità manuale non venivano ben distinti dagli esercizi propriamente fisici). Di frequente Verdier considerava alcuni giochi: il gioco delle piastrelle, della palla e della pallacorda, il volano e il biliardo, il gesto e la danza aggiungendovi talvolta «la scherma e gli esercizi militari»²⁶. Su questo punto, con la Rivoluzione Francese le sue idee si modificarono: gli allievi avrebbero cominciato a prepararsi alla guerra al di fuori delle lezioni di ginnastica: le evoluzioni tattiche, il maneggio delle armi da fuoco e la scherma sarebbero state considerate sempre meno appartenenti alla classe di esercizi fisici e sempre più a quella dei doveri del cittadino verso la patria.

Anche senza voler sopravvalutare il contributo dato da Coyer e da Verdier alla prassi dell'educazione fisica è comunque doveroso farli uscire dall'oscurità in cui gli storici di tale educazione li avevano lasciati. Coyer cercò di dare basi precise e concrete ad una prassi scolastica dell'educazione fisica. Verdier fornì l'abbozzo o, per meglio dire, l'idea, di una educazione fisica che con l'aiuto dell'anatomia situasse gli esercizi in una sequenza che doveva portare dal semplice al complesso. È certo, tuttavia, che, malgrado i loro metodi, fra i Filantropini, specialmente in Guts Muths e in Vieth, si sarebbero ritrovate concezioni più elaborate e più precise sulla pratica dell'educazione fisica.

Da Basedow a Villaume e da Guts Muths a Vieth

Il contributo di Basedow si rivelava importante soprattutto per la pratica dell'educazione fisica che non per la sua teoria. Questi aveva essenzialmente il merito di aver introdotto la ginnastica nelle scuole e, propriamente, nelle scuole frequentate da giovani borghesi²⁷. Ai suoi allievi faceva eseguire tutti gli esercizi atti ad assicurare la salute e a infondere il coraggio e la fiducia in se stessi. Faceva loro praticare il lavoro manuale. Inoltre nelle sue concezioni si poteva ravvisare l'origine di quella profonda trasformazione dell'educazione fisica che avrebbe dovuto essere attuata dai professori di educazione fisica del suo *Philanthropinum* e di altri istituti dello stesso tipo, e da persone influenzate in genere dallo spirito del filantropismo: Villaume, Guts Muths e Vieth.

Questi tre autori che, come sappiamo, furono dei teorici dell'educazione fisica fecero, tuttavia, compiere anche notevolissimi progressi alla pratica di essa. Le diedero un contenuto o arricchirono quello che essa già aveva. Classificarono gli esercizi

dandone così una esposizione sistematica. Crearono anche una pedagogia speciale riguardante l'educazione fisica.

Non si può esporre le loro idee tutte insieme perché si correrebbe il pericolo di mettere tali autori su di uno stesso piano e di non stabilire nessuna differenza di valore fra di essi, mentre, ad esempio, l'importanza di Villaume fu assai minore di quella degli altri due. Inoltre, si sarebbe portati a confondere i fini ai quali tendevano, che, oltretutto, non erano gli stessi nemmeno questi. Villaume e Guts Muths erano degli educatori: i loro esercizi avevano in vista dei bambini e dei ragazzi e, almeno per quello che riguardava Guts Muths, fu anche con il concorso di essi che erano stati definiti. Quanto a Vieth, la sua opera fu meno pedagogica e più scientifica: volle compilare una "enciclopedia degli esercizi fisici" aiutandosi con la storia e con la teoria scientifica²⁸. Tuttavia, questi autori presentavano molti tratti comuni, per cui l'esposizione delle loro idee può avere il carattere di un confronto.

Villaume per ginnastica intendeva «l'insieme degli esercizi che miravano alla formazione (*Bildung*) del corpo»²⁹. Divideva in tre gruppi tutti gli esercizi fisici cui poteva ricorrere il maestro di ginnastica: i giochi scelti liberamente dai fanciulli e dai ragazzi; i "lavori seri e continui", fra i quali veniva attribuito un posto privilegiato alla falegnameria e all'orticoltura; infine, gli esercizi propriamente ginnastici. Questi ultimi non venivano classificati, ma citati ed esaminati in maniera alquanto disordinata. Nel complesso, si trattava del tentativo di una classificazione che seguiva piuttosto fedelmente le suddivisioni diffuse in quell'epoca e che, pertanto, poteva servire da punto di partenza.

All'inizio, Guts Muths³⁰ procedette ad una classificazione analoga, ma non se ne accontentò. Egli non tralasciò le difficoltà che essa presentava, ma le mise in evidenza. Classificare gli esercizi fisici secondo lo scopo perseguito avrebbe significato finire nell'equivoco; d'altra parte, riferirsi, invece, alla loro facilità o difficoltà sarebbe stato superficiale. Alla classificazione degli esercizi fisici si sarebbe dovuto dare un riferimento biologico; solo allora essa avrebbe avuto un carattere naturale. Ma in quale modo l'anatomia poteva fornire una base? Non esisteva un movimento che non impegnasse vari muscoli e varie ossa, anzi l'intero corpo in generale. Allora, non restava che suddividere gli esercizi fisici in generi e specie. Così, Guts Muths ricadeva nel tipo più usuale di classificazione, e gli si potrebbe rimproverare di non aver seguito, per il raggruppamento degli esercizi, nessuna idea-guida. Però, si deve riconoscere che la sua classificazione, rispetto ad altre consimili, aveva un doppio pregio. Essa era molto più completa, specialmente nella seconda edizione del suo libro, e la suddivisione in generi e specie era stata effettuata procedendo dal più semplice al più complesso (e questo equivale anche a dire dal più facile al più difficile) ed andando anche dagli esercizi che oggi chiameremmo "educativi" a quelli più strettamente fisici. Prendiamo l'esempio del salto³¹. Il salto veniva suddiviso in salti semplici (in altezza, in lunghezza, in profondità, in lunghezza e profondità allo stesso tempo) e in salti misti che riunivano i diversi tipi di salti semplici (volteggio, salto in gruppo, salto con la pertica). Inoltre, ogni genere di salto semplice avrebbe dovuto essere scomposto nei suoi elementi, poi la sintesi avrebbe riunito i risultati dell'analisi. Così gli esercizi preparatori al salto sarebbero stati, in quest'ordine: la "marcia saltellante" e il "passo elastico", lo sbalzo, il salto su una sola gamba. Era una classificazione interessante; i generi erano indubbiamente ordinati in modo non corretto, ma all'interno di ogni genere l'ordine logico, determinato dall'analisi, risultava essere anche il migliore ordine pedagogico. In altre parole, l'ordine logico andava a definire una progressione pedagogica.

La classificazione di Vieth era diversa. Egli si atteneva alla distinzione classica – adottata del resto nella sua epoca anche da altri – fra esercizi attivi e esercizi passivi. Desiderando, tuttavia, dare una qualche attualità e una giustificazione scientifica ad un ordinamento della materia così antico, Vieth cercava di rivendicarle un fondamento fisico-meccanico e la completava precisando il concetto di passività e quello di attività. Egli diceva che non si doveva confondere, come si faceva di solito, il riposo con la passività. Esistevano tanto forme attive di riposo – come quella di un uomo che si teneva in equilibrio in modo da controllare la forza di gravità –, quanto forme passive di movimento – come quella di un uomo che veniva spinto in un’altalena o trasportato in una vettura. Nel campo degli esercizi attivi, Vieth distingueva quelli che – come la marcia o la corsa – impegnavano soltanto il proprio corpo, da quelli che – come la lotta – impegnavano anche il corpo di altri. Qualunque cosa si potesse pensare sulle aggiunte apportate da Vieth alla classificazione tradizionale, la sua ripartizione aveva comunque il merito di aver fatto intervenire un principio direttivo desunto dall’elemento essenziale degli esercizi corporei, ossia dal movimento. Essa rappresentava un tentativo di raggruppare tutti gli esercizi fisici, che erano fenomeni motori, partendo da certe caratteristiche del movimento.

Per l’insegnante, ovvero colui avrebbe dovuto mettere in pratica le teorie dell’educazione, disporre di un buon repertorio di esercizi si sarebbe rivelato ancora più importante del mettersi a classificarli. Si poteva capire, allora, che il compito essenziale che si poneva davanti a questi primi professori di educazione fisica dell’epoca moderna fosse di raccogliere, adottare e creare esercizi. Villaume³², Guts Muths³³ e Vieth – il quale accordò, ricordiamo, un ruolo importante alla scienza – erano tutti d’accordo nel pensare che la ginnastica moderna dovesse essere cosa ben diversa dal ripristino della ginnastica degli antichi. Le indicazioni fornite da Villaume erano assai scarse. A parte una giustificazione dei tipi tradizionali degli esercizi basata sui loro effetti, in quest’autore si ritrovavano soltanto alcuni esempi e ben pochi dettagli concreti. Vieth e, soprattutto Guts Muths, fornivano dei veri repertori degli esercizi. Principalmente, si incontrava una certa difficoltà nello stabilire le differenze esistenti fra due libri usciti quasi nel medesimo anno, i cui autori stessi si erano accorti delle profonde somiglianze che li univano. Vieth e Guts Muths si ponevano gli stessi fini: la costituzione di una ginnastica, l’inventario degli esercizi fisici esistenti e, all’occorrenza, la creazione di nuovi esercizi. Cercavano anche uno stesso stile di vita. Né l’uno né l’altro era un medico: tuttavia entrambi volevano insegnare il modo per mantenersi sani. Entrambi avevano dato ai loro libri lo stesso contenuto: non solo elaboravano gli esercizi fisici ma volevano anche insegnare a nutrire, a vestire e quasi ad educare i fanciulli nonché a sviluppare i loro sensi che essi – empiristi impressionati dai nuovi metodi pedagogici di Basedow e di Pestalozzi, che davano una parte notevole all’intuizione – consideravano come l’origine della conoscenza³⁴.

Tuttavia essi non concepivano allo stesso modo la pratica dell’educazione fisica. Guts Muths prendeva in considerazione gli allievi: egli si preoccupava di scegliere esercizi che essi avrebbero potuto eseguire comodamente e che avrebbero fatto loro del bene. Ma in che modo poteva procedere a questa scelta se, come egli stesso deplorava, gli mancavano conoscenze mediche e scientifiche adeguate? Il suo metodo era puramente empirico. Egli si affidava a medici, ora moderni – come Frank –, ora antichi – come Galeno. Cercava dovunque esercizi che l’esperienza dell’educazione fisica potesse dimostrare efficaci, più ricorrentemente attingendo presso i Greci, ma anche altrove, all’occorrenza perfino presso i Persiani³⁵. Alcuni li aveva ricavati dall’esperienza comune, adducendo³⁶

gli esempi di David, degli antichi abitanti delle Baleari o della Patagonia per indicare gli effetti benefici della pratica del lancio; si riferì altresì ad alcuni giochi d'uso più diffuso. A questi esercizi raccolti qua e là egli ne aggiunse altri, rivendicando «il modesto merito di averli ideati»³⁷. Guts Muths rielaborò continuamente gli esercizi modificandoli in relazione agli effetti constatati presso i giovani allievi di Schnepfenthal. Li adattò, graduandoli, alle diverse età degli allievi e cercò anche esercizi di carattere educativo.

Vieth offriva l'esempio di una ricerca di tipo diverso. Il suo libro era destinato non soltanto agli allievi ma anche agli adulti. In lui la preoccupazione pedagogica fu minore che in Guts Muths; invece fu molto più vivo l'interesse scientifico. Bisogna riconoscere che egli non soltanto mise a frutto una sua impressionante erudizione in materia di educazione fisica, perché nulla di quello che era stato fatto o scritto in questo campo gli sfuggì, ma utilizzò anche solide conoscenze scientifiche. Professore di matematica, egli conosceva bene la meccanica ed accettò l'applicazione che Borelli e gli iatromeccanici ne avevano fatta al corpo umano, la cui anatomia, peraltro, gli era ben nota. Così la sua esposizione degli esercizi fisici ebbe un carattere del tutto scientifico: Vieth considerava una particolare specie di esercizi, ad esempio l'arrampicamento³⁸. Dopo averla definita, la differenziava: i piedi potevano trovare, o meno, saldi punti d'appoggio. Vi sarebbero stati dunque arrampicatori che facevano uso delle braccia e altri che non le usavano. Vieth considerava tutte le forme possibili di queste due sottospecie dell'arrampicamento, comprese le forme miste. Poi indicava l'utilità dell'arrampicamento nella vita secondo natura e nella vita sociale, ne sottolineava il valore igienico e terminava il capitolo ad esso dedicato proponendo un esercizio³⁹. Era dunque visibile, in Vieth, l'interesse ad inventariare in modo completo le varietà di uno stesso esercizio; esse venivano da lui studiate dal punto di vista meccanico, anatomico e fisiologico, nonché nei loro effetti biologici e sociali. Però non erano molti gli esercizi da lui destinati ad allievi giovani. Questo non stava ad indicare che Vieth non si curasse dei bambini ma che egli si preoccupava anche, e forse soprattutto, di comprendere l'essenza dell'educazione fisica, sacrificando il resto all'enciclopedismo da lui coltivato. Da lui il lettore avrebbe saputo che cosa pensare sui diversi tipi di esercizi, avrebbe appreso anche qualche esercizio da proporre agli allievi giovani. Ma non avrebbe trovato, come in Guts Muths, una ricca raccolta di esercizi particolarmente adatti per i fanciulli e per i ragazzi in quanto erano stati definiti nelle forme più adeguate in seguito anche a contatti che aveva avuto con loro.

Le attività fisiche che facessero appello al solo corpo erano rare; la maggior parte di esse richiedeva oggetti che per il ginnasta avrebbero rappresentato i mezzi di cui si sarebbe servito per compiere il gesto o l'atto che si proponeva. Questi oggetti, o strumenti, nell'epoca ellenica erano stati ad esempio il giavellotto, i pesi e i manubri. Sarebbe stato difficile, e forse inutile ai nostri fini, distinguere nettamente gli strumenti dagli attrezzi. Peraltro, la precisione terminologica in questo contesto non è essenziale. Basterà rilevare che di solito si considerava come caratteristica degli attrezzi usati nella ginnastica il fatto di essere installati in un qualche modo e in qualche luogo, dunque, una certa loro fissità. Invece gli strumenti erano più maneggevoli⁴⁰.

Né l'uso degli strumenti né quello delle attrezzature poteva esser fatto risalire a Guts Muths. Anche non volendo chiamare attrezzo la lettiga destinata, secondo gli antichi, a far compiere ai malati esercizi "passivi", o il battello dal quale si attendevano salubri oscillazioni del corpo, il cavallo artificiale – con cui a partire dal XVII secolo e anche prima i cavalieri si addestravano nell'arte del volteggio – poteva certamente

essere definito un attrezzo; degli attrezzi possedeva la stabilità e la funzione principale: il corpo si aiutava con esso per raggiungere determinati fini. Benché non avesse inventato l'uso né degli strumenti né degli attrezzi, Guts Muths comprese tuttavia, forse per primo, la loro necessità e fece ricorso ad essi in modo sistematico e ne creò anche di nuovi. Strumenti erano i pattini e gli sci, da lui ripresi dai popoli nordici, perché sviluppavano l'equilibrio, così come i trampoli, suggeritigli da coloro che attraversavano le paludi; era uno strumento l'arco, che secondo Guts Muths avrebbe dovuto accrescere la destrezza dei bambini e acuire i loro sensi. Erano attrezzature già il «palco di salita con il palo per arrampicarsi, la corda e la scala, ma anche la "trave obliqua" (*Querbalken*), la scala obliqua, il palo verticale di 30 cm di diametro alla base, con sopra due piattaforme alle quali sono appese una scala verticale, una scala di corda, una corda verticale e una corda obliqua»⁴¹ ed anche le barre fisse. Come vedremo, in seguito il posto da accordare nelle palestre alle attrezzature avrebbe suscitato controversie fra i teorici dell'educazione fisica. I fautori di una ginnastica naturale le avrebbero respinte per la loro artificialità, che non avrebbe favorito le attività volute dalla natura. Per quello che lo riguardava, Guts Muths non aveva alcuna ragione di diffidare degli attrezzi. Egli non pensò mai che il loro carattere artificiale potesse intralciare, nell'uomo, la natura. Per lui, non erano che mezzi messi a disposizione dell'uomo per raggiungere più facilmente i fini a lui imposti da una natura che doveva restare primitiva ma nel contempo anche affinarsi (v. *Tav.* VIII).

Sia Guts Muths che Vieth proposero dell'educazione fisica una pedagogia pratica, che ai loro tempi si poteva dire inesistente. Proposero dove, secondo loro, dovevano venire eseguiti gli esercizi fisici: secondo Guts Muths⁴², all'interno della scuola, in un giardino o all'aria aperta. Vieth era più esigente; volendo far uscire gli esercizi fisici dal ristretto ambito in cui li avevano collocati i Filantropini, egli consigliò molto di più⁴³: uno stadio per la corsa, un luogo speciale per gli esercizi di salto, di volteggio e di arrampicamento; una piscina; un maneggio; una costruzione con due locali spaziosi per la scherma, la danza e il volteggio.

Guts Muths⁴⁴ e Vieth⁴⁵ proposero anche norme – secondo noi molto sagge – relative all'insegnamento dell'educazione fisica, che si differenziavano notevolmente dai precetti, ad esempio, di Mercuriale. Circa le osservazioni di Guts Muths sul tempo da dedicare agli esercizi fisici, sulla necessità di una educazione progressiva, sulla costituzione di gruppi, sulle motivazioni sulle quali bisognava far leva per indurre l'allievo a sforzarsi, si può dire che esse mantengano ancora oggi il loro valore.

La sistematica di Pestalozzi

Per Pestalozzi la prima forma di ginnastica era quella che si svolgeva nell'ambito della famiglia. Grazie alla sua attività corporea il bambino avrebbe imparato a conoscere il suo ambiente e acquistato una specie di indipendenza fisica, correlata ad una incipiente autonomia spirituale e morale. All'educazione familiare, alla quale, come si sa, Pestalozzi annetteva una grandissima importanza, sarebbe succeduta quella scolastica. In che cosa consisteva la ginnastica prevista da Pestalozzi per i suoi allievi?

La risposta era data dal trattato *Über Körperbildung*. Dal momento che la ginnastica doveva far passare il fanciullo dallo stadio di una autonomia fisica a quello di una vera libertà corporea, essa doveva metterlo in condizione di compiere il maggior

numero possibile di movimenti. Doveva sviluppare le sue attitudini fondamentali: «la forza, l'abilità, la sopportazione, la resistenza, il coraggio»⁴⁶. Ma in che modo si potevano accrescere al massimo i movimenti che il fanciullo era capace di compiere? Si trattava di sfruttare tutte le possibilità delle membra e delle articolazioni, partendo dalle quali Pestalozzi traeva subito conseguenze pratiche per i suoi esercizi. In un fanciullo si potevano distinguere vari tipi di movimento: ad esempio quelli della testa, del tronco, delle braccia, delle gambe. Così l'educatore avrebbe fatto compiere al fanciullo movimenti della testa in tutte le direzioni, con il collo più o meno girato. Questi esercizi avrebbero reso i movimenti della testa più armoniosi, i quali, inoltre, a loro volta avrebbero esercitato una influenza positiva sugli occhi e sulle orecchie, sui muscoli del collo e della nuca, e avrebbero prevenuto le vertigini⁴⁷. Dopo aver compiuto separatamente movimenti con l'una o l'altra parte del corpo, l'allievo avrebbe dovuto associarli a movimenti di tipo complesso. Anche a tale riguardo si sarebbe potuto studiare un gran numero di esercizi, da dosare secondo il loro grado di complessità, secondo la rapidità e la forza da essi richieste⁴⁸. Al termine di questa ginnastica non vi sarebbe stato nel corpo del bambino o del ragazzo muscolo o articolazione al quale non fosse stato assicurato il massimo sviluppo e vigore.

Questo era l'insegnamento esposto in *Über Körperbildung*. Era comunque vero che Pestalozzi non sempre, anzi forse mai, aveva presentato l'insegnamento della ginnastica proprio in questa forma. In una circolare da lui inviata ai genitori dei suoi allievi di Yverdon veniva sottolineata la grande libertà ad essi concessa. I fanciulli e i ragazzi avrebbero non soltanto giocato, ma, accompagnati dagli istitutori, fatto delle passeggiate. In estate sarebbero partiti per luoghi dove avrebbero potuto fare i bagni; in inverno sarebbero andati in slitta e sui pattini. Sarebbero stati anche condotti fuori dalla città: riuniti in un luogo spazioso particolarmente adatto per gli esercizi fisici e suddivisi in gruppi, avrebbero scelto essi stessi esercizi e giochi. Gli esercizi che Pestalozzi faceva eseguire a Yverdon ai suoi allievi⁴⁹ sono noti fin nei particolari. A seconda dell'età essi si dedicavano a liberi passatempi, praticavano una ginnastica simile a quella propugnata da Guts Muths o si allenavano in esercizi di tipo militare. Ma in nessuna occasione venivano applicate le idee esposte in *Über Körperbildung*.

Questo, ovviamente, era bastato ad alcuni autori⁵⁰ per affermare che la ginnastica praticata a Yverdon e quella preconizzata in *Über Körperbildung* fossero in contraddizione, ragion per cui questo libro sarebbe stato da ascrivere a Pestalozzi soltanto in parte: il maestro avrebbe affidato a due suoi discepoli la cura di terminare un lavoro da lui soltanto abbozzato. Una tale ipotesi ci sembra molto avventurosa, in quanto formulata unicamente in relazione ad una pretesa contraddizione di Pestalozzi, senza alcuna suffragata consistenza. Secondo noi i due punti di vista di Pestalozzi si possono accordare semplicemente ricordandosi del principio stesso del suo orientamento pedagogico. Per lui, si trattava di seguire la natura. Ma seguire la natura non significava sforzarsi, come diceva Rousseau, di instaurare o di restaurare uno stato sociale quasi originario. Non significava nemmeno accordare lo sviluppo della civiltà con il mantenimento di esigenze originarie, come voleva fare Guts Muths, o abolire l'ordine iniziale delle cose e lasciare alla conoscenza la cura di modellare una natura ritenuta plastica secondo gli insegnamenti di una filosofia illuministica. Per Pestalozzi, seguire la natura significava avere in vista due fini inseparabili: innanzitutto, adattarsi allo stato sociale del momento che, come ogni altra cosa, non poteva non essere stato voluto da Dio; poi, conformemente alla volontà divina, cercare di perfezionare questa natura la cui plasti-

cità comportava la perfeffibilità. Da qui derivavano le due forme che, secondo Pestalozzi, poteva rivestire la ginnastica. A Yverdon i bambini e i ragazzi venivano preparati alla vita che in seguito si sarebbero trovati a condurre: una vita di uomini poveri o di soldati. Insieme alla salute, si dava loro il modo di assolvere il meglio possibile alle funzioni che successivamente avrebbero dovuto esercitare. La ginnastica concepita al modo di Guts Muths si proponeva di fornire loro proprio la salute e la capacità di adeguarsi ai compiti e alle occupazioni futuri. Ma Pestalozzi voleva abituare i giovani anche a comportamenti che le cose non richiedevano, o che non richiedevano ancora. In che modo avrebbe potuto ottenere l'accrescimento dei poteri del corpo che egli sognava – così come sognava, per l'anima, una vita morale infinitamente più alta di quella che ai suoi tempi la società richiedeva – mediante esercizi che avevano come punto di riferimento il mondo delle cose? Questo mondo non richiedeva nulla di più di ciò che poteva dare la ginnastica di Guts Muths, la quale aveva, appunto, come principio motore le sollecitazioni delle cose. Ora, per Pestalozzi non erano le cose a poter spingere a superare se stessi. Soltanto per propria iniziativa ognuno poteva intraprendere la lotta con se stesso e realizzare quel superamento grazie al quale la natura umana poteva compiersi.

Ma bisognava andare più oltre e riconoscere che la ginnastica analitica, da cui si vorrebbe estromettere Pestalozzi, stava assolutamente in linea non soltanto con i fini ma anche con i metodi del pedagogo svizzero. Infatti, si sa che la riforma apportata da Pestalozzi all'insegnamento e di cui egli aveva sempre affermato l'importanza capitale, consisteva essenzialmente nel principio di rispettare, nell'insegnamento, lo sviluppo naturale della conoscenza. Ogni conoscenza si definiva partendo dalle intuizioni concrete e procedendo verso le nozioni astratte. «Nel suo sviluppo, per la sua stessa natura la mente umana è soggetta a questa legge»⁵¹. Pestalozzi spesso ripeteva che «l'intuizione, nel senso di percezione diretta, è la base assoluta di ogni conoscenza» e che «ogni conoscenza deve venire dall'intuizione e poter essere riportata all'intuizione»⁵². Così, quando Pestalozzi si mise ad insegnare ai fanciulli la lingua, le forme della geometria e il calcolo, egli fece in modo che essi potessero sempre rappresentarsi qualcosa di elementarmente intuitivo⁵³ con ogni nome e ogni segno. Egli partiva dalle cose che avevano un interesse diretto per il bambino⁵⁴, dalle cose più elementari e, in una progressione, lo avviava verso nozioni sempre più complesse. Questo era il metodo di Pestalozzi, ed era facile rilevare che il suo modo d'intendere lo stesso insegnamento della ginnastica seguiva essenzialmente la stessa linea. Per lui, esistevano determinate intuizioni elementari che riguardavano i movimenti dei muscoli, da cui il bambino doveva partire. Sarebbe stato assurdo farlo cominciare con movimenti complessi.

Utilizzando il linguaggio usuale dei docenti di educazione fisica di oggi si potrebbe dire che per Pestalozzi il bambino “non avrebbe sentito” i movimenti che egli non avesse già scomposto nei loro elementi semplici. Pretendere che la ginnastica analitica non sia veramente pestalozziana non soltanto è falso, ma attesterebbe un completo disconoscimento dei principi del metodo da lui elaborato.

Del resto, per esporre le sue concezioni riguardanti la ginnastica Pestalozzi non aveva aspettato di scrivere l'*Über Körperbildung*. Quando nel 1801 egli pubblicò *Come Geltrude alleva i suoi fanciulli*, egli presentò le stesse idee, a titolo di applicazione alla ginnastica di un metodo più generale. Così egli scrisse⁵⁵: «Osservando queste regole, l'educazione fisica potrà venire impartita ai fanciulli in una serie di esercizi che procedendo gradatamente dal più semplice al più complesso dovrebbero dare

risultati materialmente sicuri e sviluppare negli allievi una crescente facilità nell'acquisizione di tutte quelle qualità il cui possesso è, per loro, indispensabile». Egli aggiunse che «questo abbecedario [doveva] essere ancora trovato, ma trovarlo non era difficile: bastava prendere per punto di partenza le manifestazioni più semplici delle forze fisiche, manifestazioni che in germe comprendevano anche le attitudini umane più complesse». È vero che a quell'epoca per Pestalozzi i movimenti elementari non erano quelli successivamente considerati in *Über Körperbildung*; erano *atti* elementari più che *movimenti* elementari. «Colpire, portare, gettare, tirare, girare, torcere, brandire, ecc. – queste sono le manifestazioni semplici più importanti delle nostre forze fisiche», egli scriveva⁵⁶, e si proponeva di variarle “in cento modi diversi”. Ma le divergenze rispetto a *Über Körperbildung* non erano così rilevanti, non riguardavano i principi. Esse dimostravano che, rispetto al 1801, nel 1807 Pestalozzi aveva portato oltre l'analisi. Però nel 1801 egli aveva già espresso l'idea che la ginnastica, ossia il “saper fare”, fosse conforme alle leggi della conoscenza. Ogni metodo ginnastico non poteva che essere l'applicazione di un metodo pedagogico più generale.

Il metodo analitico di Pestalozzi rappresentava dunque, essenzialmente, un tentativo di tornare alle intuizioni motrici elementari. Esso si basava su una concezione d'insieme dell'apprendimento – ovvero, del *learning* – della natura umana. Qualunque sia il valore che gli si voglia attribuire, è comunque certo che con lui erano apparsi, nel campo dell'educazione fisica, un metodo e degli esercizi completamente nuovi.

Prima di Pestalozzi l'esercizio ginnastico consisteva forse nel “vincersi vincendo le cose”. Con Pestalozzi, ci si trova di fronte ad uno sforzo sistematico per accrescere i poteri della natura umana. A ragione, secondo noi, è stato considerato l'iniziatore di una ginnastica “costruita”: il corpo veniva scomposto nei suoi elementi motori per poi coordinare tali elementi e giungere, partendo da essi, a sintesi motorie nuove. Si può capire invece che gli avversari di una tale ginnastica si mettessero a ridere quando qualcuno dei suoi discepoli esagerò – una sciagura per tutti gli innovatori –, elencando ad esempio 380 movimenti diversi per la testa, 182 per il tronco, 22 movimenti semplici e 1412 movimenti composti per le braccia. Era deplorabile, inoltre, che un maestro contemporaneo della ginnastica costruita, continuatore di Ling⁵⁷, affermasse che Pestalozzi riteneva necessario far compiere ai fanciulli ogni movimento possibile e immaginabile delle articolazioni. Questa interpretazione non solo è storicamente inesatta – perché Pestalozzi aveva dichiarato⁵⁸ di volere coscientemente imitare i procedimenti della natura al fine di estendere i poteri del corpo –, ma essa rendeva anche un cattivo servizio proprio alla ginnastica costruita che questo autore avrebbe voluto difendere, perché con essa veniva ribadita l'opposizione, banale e falsa, fra ginnastica “naturale” e ginnastica “costruita” che molti propenderebbero di stabilire. In realtà tutt' e due queste ginnastiche volevano seguire la natura diversificandosi soltanto nel modo di rappresentarsi la natura e le sue leggi. Lo dimostrava il fatto che la ginnastica di Pestalozzi, nei suoi scopi e nei suoi metodi, voleva servire alla natura; come la natura, essa mirava al perfezionamento dell'uomo, si sforzava di accrescere il repertorio degli atti umani. E il metodo da essa usato era quello della natura: andava dalle intuizioni concrete a ciò che era complesso e astratto, dai movimenti sentiti ai movimenti di cui abbiamo soltanto appena una idea d'insieme e che potevano essere computi nella sola misura in cui essa facesse ritrovare le intuizioni motrici (per non dire gli schemi motori) che in fondo di essi costituivano il contenuto.

Note

¹ Prima Bacone e poi d'Alembert avevano incluso la ginnastica nelle scienze di cui proponevano la classificazione. Non occorre dire che praticamente la maggior parte delle scienze da essi considerate allora non esisteva. Resta valido però che si può attribuire ad entrambi l'idea di una ginnastica scientifica.

² *Versuch einer Enzyklopädie der Leibesübungen*, 3 voll., 1794, 1795, 1818. Citiamo dall'edizione originale. I *Quellenbücher* contengono soltanto il secondo volume (riprodotto parzialmente nel t. II del secondo libro).

³ *Ibid.*, II pp. 10-25.

⁴ *Ibid.*, II, 26.

⁵ *Ibid.*, II, 29.

⁶ *Ibid.*, sez. III.

⁷ Ricordiamo che la preterizione è una figura retorica attraverso la quale si simula di volere evitare di dire ciò che invece, di fatto, viene comunque detto facendovi ricordare, oltretutto, maggiormente l'attenzione (N.d.C.).

⁸ Ci si ricordi che nella fisiologia Verrier aveva visto la scienza della natura umana.

⁹ Più sopra abbiamo indicato perché Rousseau aprì la via agli esercizi ginnastici ed anche perché non poté proporli egli stesso.

¹⁰ COYNER, *op. cit.*, p. 8.

¹¹ *Ibid.*, p. 55.

¹² *Ibid.*, p. 59.

¹³ *Ibid.*, p. 61.

¹⁴ *Ibid.*, p. 70.

¹⁵ Cfr., per la danza, *ibid.*, p. 90: «Le danze che verranno accolte nel nostro ginnasio lungi dal corrompere i costumi potranno servire a farli progredire o, almeno, se esse non daranno un contributo alla morale, purtuttavia abbelliranno e perfezioneranno il fisico. Si sa che la danza ha in particolar modo la virtù di mettere il corpo nello stato di equilibrio più adatto alla agilità e alla leggerezza».

¹⁶ Cfr., per la lotta, *ibid.*, p. 75: «Ho presentato uno schema della lotta antica. Vi si potranno apportare modificazioni, vi si potranno aggiungere o togliere alcuni elementi». A p. 92 si parla del modo di adattare le danze ai fanciulli e perfino a coloro che pensano di dedicarsi al sacerdozio.

¹⁷ A proposito del salto, cfr. *ibid.*, pp. 70-71: «Tutti questi salti verranno fatti eseguire gradualmente e tenendo presente l'età».

¹⁸ *Ibid.*, p. 69.

¹⁹ *Ibid.*, p. 70: «Ci si metterà in marcia fin dal mattino. I giovani saranno suddivisi in diversi gruppi a seconda della loro età e delle loro forze; in proporzione la meta sarà più o meno lontana. Si cercheranno, per i più forti, itinerari presentanti varie difficoltà: un pendio, un monte, un luogo dirupato. Si farà una tappa, alla militare, sull'erbetta e si tornerà al tramonto. Così la gioventù imparerà a marciare e a correre».

²⁰ *Ibid.*, p. 96.

²¹ VERDIER e FORTIER, *Cours d'éducation*, 1773, p. 9 (da non confondere con VERDIER, *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'État*, 1772).

²² *Ibid.*, p. 9.

²³ *Prospectus de la Maison d'éducation de M. Verrier*, 1783, pp. 6-7.

²⁴ *Discours sur l'éducation nationale*, p. 5.

²⁵ VERDIER e FORTIER, *Cours d'éducation*, p. 9.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Sugli esercizi fisici nelle *Ritterakademien* e nelle università cfr. SAURBIER, *Geschichte*

der *Leibesübungen*, 1955, pp. 80-87; NEUENDORFF, *op. cit.*, I, pp. 126-133, 139-145. Per alcuni particolari sugli esercizi praticati nei *Philanthropinum*, cfr. PINLOCHE, *op. cit.*, 219-220; NEUENDORFF, *op. cit.*, I, pp. 192-207 (sugli esercizi nell'istituto di Dassau), 207-210 (su quelli di Marschlin) e il libro già citato da WASSMANNSDORFF.

Sulla pratica, da parte della borghesia, di esercizi fisici in precedenza riservati alla sola nobiltà cfr. ISELIN, *Geschichte der Leibesübungen*, 1886, p. 111; THIEMER, introd. al vol. II dei *Quellenbücher*, p. VI.

²⁸ Il vol. I dell'*Enzyklopädie der Leibesübungen* è di carattere storico e ha il suo completamento nel vol. III, che ha un carattere teorico.

²⁹ *Ibid.*, p. 137.

³⁰ *Gymnastik für Jugend*, 1^a ed., p. 102.

³¹ *Ibid.*, 2^a ed., c. XI.

³² *Ibid.*, p. 218.

³³ *Ibid.*, 1^a ed., pp. 99-100.

³⁴ GUTS MUTHS elabora una vera teoria della conoscenza – cfr. *op. cit.*, 1^a ed., c. XVIII; 2^a ed., c. XXI. Vieth scrive: «Ogni idea ci viene dai sensi. E la giustezza delle nostre idee dipende dalla perfezione degli organi dei sensi».

³⁵ *Ibid.*, 2^a ed., p. 264.

³⁶ *Ibid.*, pp. 418-419.

³⁷ *Ibid.*, p. 348. Accenneremo al caso della “danza ginnastica”. Un sacchetto riempito di sabbia viene attaccato ad una cordicella. Il maestro prende all'estremità la cordicella e fa descrivere un cerchio al sacchetto. I fanciulli, disposti tutt'intorno, devono evitare, saltando o in un altro modo, di essere toccati dal sacchetto.

³⁸ *Enzyklopädie der Leibesübungen*, II, pp. 199-209.

³⁹ Salire dalla parte interna di una scala inclinata con le mani e i piedi o con le sole mani; scendere dalla parte esterna, con le mani in basso e i piedi in alto.

⁴⁰ Si potrebbero considerare due criteri, più soddisfacenti intellettualmente e meno estrinseci:

A) Criterio della semplicità:

– semplicità dello strumento, complessità dell'attrezzatura;

– lo strumento permette di compiere un gesto semplice (come per es. il lancio) mentre l'attrezzatura richiede il coordinamento di vari gesti.

Ma, di rigore, come distinguere il semplice dal complesso quando si tratta di un montaggio tecnico? E quale limite fissare per la semplicità di un gesto? Il gesto del lanciatore di giavellotto è semplice alla sola condizione che si astragga da tutti i movimenti che possono associarsi (corsa, inclinazione del corpo, lancio, ecc.) e che allora si dovrebbero considerare aggiunti;

B) Criterio dell'uso:

ci si potrebbe rifare all'etimologia e vedere nello strumento un mezzo per raggiungere un certo risultato agendo sulle cose. Ma l'attrezzatura farebbe invece pensare ad un insieme di pezzi e, se si tratta di una attrezzatura ginnastica, non dovrebbe avere come scopo un'azione sulle cose.

Ma che cosa sarebbe un'attrezzatura se non avesse un certo ruolo funzionale? E se si volesse far presente che le attrezzature ginnastiche non servono a modificare cose, bensì soltanto il corpo umano, non si dimentichi che lo stesso può dirsi degli strumenti ginnastici: il giavellotto lanciato nello stadio non è qualcosa di diverso dell'asta destinata a uccidere l'avversario. Sia il giavellotto sia l'asta permettono al corpo di perfezionarsi, di accrescere i suoi poteri.

⁴¹ DE GENST, *op. cit.*, II, p. 48.

⁴² *Gymnastik für Jugend*, 2^a ed., pp. 169-170.

⁴³ *Enzyklopädie der Leibesübungen*, II, pp. 42-43.

⁴⁴ *Gymnastik für Jugend*, 1^a ed., c. XX.

⁴⁵ *Enzyklopädie der Leibesübungen*, II, pp. 47-51.

⁴⁶ *Über Körperbildung*, p. 332.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 347.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 363.

⁴⁹ Per dettagli sull'educazione fisica impartita a Yverdon, cfr. MEYLAN, *Henri Pestalozzi*, in CHÂTEAU, *Les grands pédagogues*, 1956, pp. 255 sgg.

⁵⁰ NEUENDORFF, *op. cit.*, I, p. 387. seguito da SAURBIER, *op. cit.*, p. 108.,

⁵¹ *Comment Gertrude élève ses enfants*, tr. fr. cit., p. 93.

⁵² *Ibid.*, p. 179.

⁵³ *Ibid.*, lettere VII e VIII.

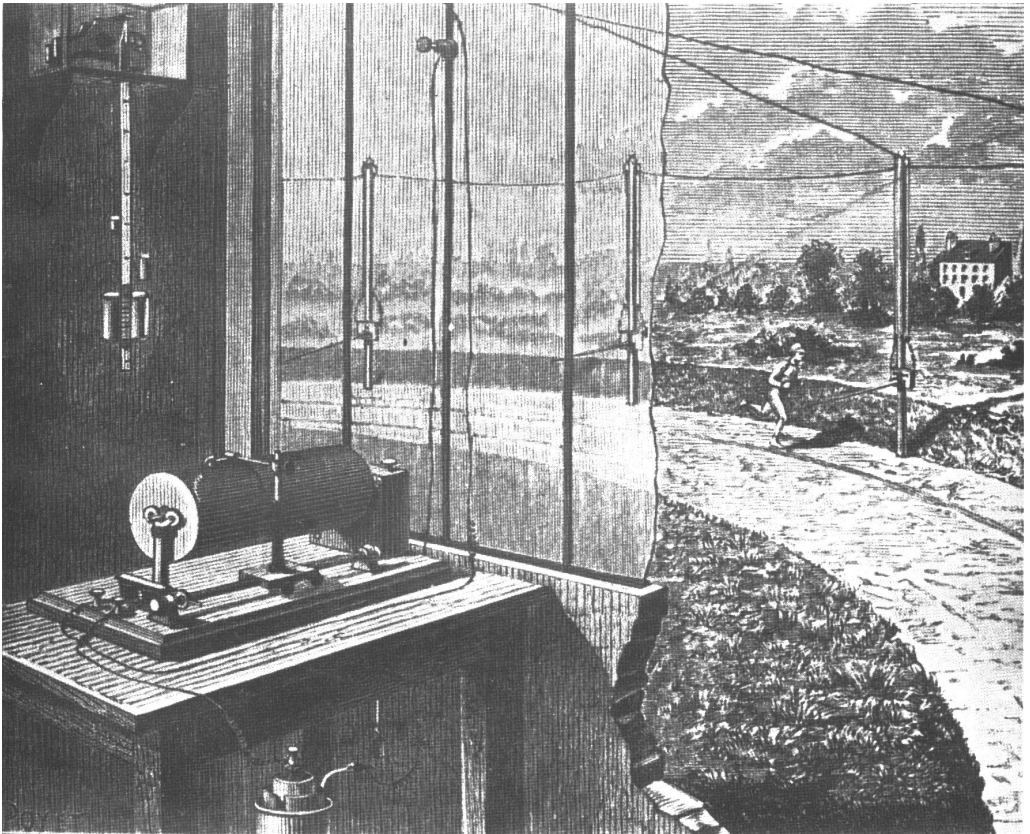
⁵⁴ *Ibid.*, p. 190.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 216.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 216-217.

⁵⁷ WESTERGREN, *Gymnastik* (in svedese), 1949, pp. 13-14.

⁵⁸ *Über Körperbildung*, pp. 335-336.



Tav. IX) Apparecchiature per lo studio del movimento,
da E. J. Marey, *Le Mouvement*, Parigi 1894.



Tav. X) Competizione di canottaggio fra Colleges in Inghilterra (Central Office of Information, Londra).

LIBRO QUARTO

IL XIX SECOLO
LE TEORIE DELL'EDUCAZIONE FISICA
E LO SPORT

*Nei secoli XVI, XVII e XVIII fra i propugnatori dell'educazione fisica non sorse-
ro contrasti, si ebbe invece una loro alleanza contro i comuni avversari, contro co-
loro che continuavano a ridurre tutta l'educazione ad una istruzione di carattere
prevalentemente libresco. Gli amici della ginnastica ignoravano, o volevano igno-
rare, la portata delle divergenze metafisiche che li separavano. Essi non raccoman-
davano di certo le stesse pratiche: alcuni si sforzavano di promuovere un ritorno più
o meno deciso ad una vita secondo natura o ad una vita primitiva; altri avevano in
vista soltanto le ricreazioni; altri ancora valorizzavano giochi di ispirazione antica
o folkloristica. Nemmeno le divergenze dei metodi suscitavano contrasti fra coloro
che speravano di esercitare sul corpo profonde influenze formatrici.*

*La caratteristica del XIX secolo fu quella invece di essere secolo di antitesi, e
se ne può capire facilmente la ragione. Sull'educazione fisica non si discuteva più,
la sua necessità non aveva più bisogno di giustificazioni. Così si divenne assai più
sensibili ai vari modi di concepirla, allo spirito con il quale la si praticava, ossia
– ciò avremmo potuto constatarlo già prima, ma il XIX secolo lo confermerà – al-
le implicazioni filosofiche dell'educazione fisica. Non basta. L'elaborazione degli
esercizi fisici venne continuata e amplificata, ed essa attirò tutta l'attenzione.
Questa rappresentò un'altra causa dei conflitti. È possibile che talvolta l'opposi-
zione dei metodi che la maggior parte degli storici e, bisogna pur dirlo, degli stes-
si professori di educazione fisica, ha considerato in maniera particolare derivasse
direttamente da quella delle dottrine¹. Ad esempio, assegnare come fine all'educa-
zione fisica la salvaguardia della nazione significava far cadere l'accento su eser-
cizi a carattere premilitare, esercizi che invece venivano ignorati dalle teorie del-
l'educazione fisica che in questa educazione vedevano un mezzo per sviluppare la
salute.*

*Per abbracciare nel miglior modo possibile l'immensa materia presentata dal-
l'educazione fisica nel XIX secolo ci siamo dunque orientati nel senso di distin-
guere le maggiori correnti in base ai fini principali perseguiti e nel perseguimen-
to dei quali ha consistito la loro originalità. A tale riguardo la teoria ha determi-
nato la pratica.*

*Quale pur sia la loro importanza, le antitesi fra le varie concezioni dell'educa-
zione fisica alle quali nel XIX secolo si fu più sensibili non ebbero però conse-
guenze troppo negative. Infatti il XIX secolo avrebbe visto apparire lo sport e que-
sto avrebbe dovuto ben presto mirare (anche se senza riuscirvi) a soppiantare l'e-
ducazione fisica, in tutte le sue forme. Non sarebbe passato molto tempo, e gli an-
tagonismi fra le dottrine sull'educazione fisica avrebbero avuto come controparte
una lotta non meno accanita fra l'educazione fisica e lo sport.*

Note

¹ Ci si convincerà facilmente di ciò se si tiene presente che il termine "metodo", tanto usa-
to in educazione fisica, qui acquista un senso che ne accresce notevolmente la portata. Esso va
a designare un sistema di educazione fisica preso nel suo insieme, ossia comprendente:

- a) una specificazione degli scopi;
- b) una determinazione dei principi tale da permettere quella degli esercizi;
- c) l'insieme degli esercizi fisici considerati;
- d) le indicazioni precise per la messa in atto di tali esercizi.

Il Turnen

Il XIX secolo assistette, ai suoi inizi, allo sviluppo di una concezione dell'educazione fisica la cui influenza si manifestò in forme diverse, talora aggressive e talaltra celate, per confluire alla fine nell'ideologia del Terzo Reich tanto da avere effetti non soltanto sulla storia della ginnastica ma anche su quella della Germania e, per contraccolpo, sulla storia dell'Europa. Ormai sappiamo abbastanza della parte che hanno le idee filosofiche nella genesi delle teorie ginnastiche per doverci stupire del fatto che il *Turnen*¹ di Jahn sia stato preparato da Kant e da Fichte. Sarebbe esistito senza questi due filosofi? Non possiamo dirlo, possiamo soltanto rilevare che, comunque, Jahn non fu il primo a formulare la maggior parte dei temi da lui sviluppati, diffusi e resi popolari.

Kant e l'educazione fisica

Kant rese possibile una rivoluzione nel campo delle idee riguardanti la stessa ginnastica. Eppure le concezioni da lui esposte, specialmente nel *Trattato di Pedagogia*, potrebbero sembrare poco originali. Per lui lo scopo dell'educazione sarebbe stato quello di «sviluppare le nostre disposizioni naturali in una giusta proporzione e conformemente al loro fine tanto da avviare tutta la specie umana verso la sua destinazione»². Quest'arte appariva necessaria perché «le nostre disposizioni naturali non si sviluppano da sé»³. Rivolgendosi alla natura umana, l'educazione si sarebbe applicata anche al corpo, ed è facile riconoscere nell'educazione fisica, quale Kant la concepiva, i tratti generali (forse difficilmente conciliabili) di una educazione che secondo lui avrebbe dovuto essere severa⁴ eppure disposta a concedere al fanciullo la massima iniziativa possibile⁵. Per Kant, l'educazione fisica doveva cominciare con i primi giorni del fanciullo, e già veniva formulata una duplice esigenza: da un lato «tutto quel che l'educazione dovrebbe fare è impedire ai fanciulli di divenire, come temperamento, troppo molli»⁶, dall'altro si doveva riconoscere che la natura chiedeva che si lasciasse ad «esseri organizzati e ragionevoli» la «libertà di imparare a servirsi convenientemente delle loro forze»⁷. I consigli che Kant dava, peraltro dopo Locke e seguendo Rousseau per quello che riguardava l'allattamento materno, i cibi del fanciullo, l'uso delle fasce e delle culle, ecc., prendevano in considerazione questo duplice fine. Ma l'educazione fisica non doveva essere curata soltanto nella prima giovinezza, essa avrebbe dovuto venire continuata per tutta la durata dell'educazione. Kant le assegnava due campi: «l'uso di movimenti volontari»⁸ e quello «degli organi dei sensi». I due domini erano

complementari; così alcuni esercizi proposti da Kant addestravano le facoltà sensibili e perfezionavano anche i movimenti⁹. Ma Kant insisteva specialmente sull'opportunità di chiedere alla pratica del movimento l'acquisizione della forza, dell'abilità, della velocità e della sicurezza. Egli diceva: «Si deve essere in grado di passare attraverso passaggi angusti, di scalare vette scoscese avendo intorno a sé l'abisso, di camminare su un tavolato vacillante». Un uomo che non fosse da tanto non avrebbe potuto dirsi completamente educato, «egli non sarebbe completamente ciò che potrebbe essere»¹⁰. Basedow non la pensava diversamente. Così Kant additava come esempio il *Philanthropinum* di Dessau; era ugualmente ad esso che egli si ispirava quando mostrava l'importanza che per i fanciulli, specialmente nel campo dell'educazione fisica, avevano i giochi. I giochi, scaturiti spontaneamente dalla natura infantile (da cui derivava la loro universalità)¹¹, davano modo ai fanciulli di scoprire il mondo. Essi li occupavano, erano istruttivi e vantaggiosi per la salute¹². Non basta. L'educazione fisica non si limitava ad addestrare i sensi e a procurare al corpo, oltre alla salute, alcune utili disposizioni. Kant le assegnava anche un altro compito, quello di abituare il ragazzo a disciplinarsi tanto da formarlo per la società¹³.

Benché fossero organicamente connesse con l'insieme del sistema kantiano, queste concezioni non possono dirsi nuove. Ai tempi di Kant si insisteva già molto sui vantaggi di un corpo addestrato, era stato mostrato quanto esso contribuisse allo sviluppo delle qualità dell'anima, intellettuali o morali. Locke, Rousseau e i Filantropini (per citare soltanto qualche autore ben noto a Kant) avevano cercato di temprare il ragazzo, di tenerlo lontano da una vita molle; a tal fine, avevano proposto alcune pratiche, fra le quali una rigorosa dietetica e i giochi non erano le meno importanti. Le modificazioni che l'orientamento propriamente kantiano poteva aver apportato alle concezioni di questi predecessori non impedivano che esse avessero costituito una specie di basamento per le idee del filosofo di Königsberg.

Tuttavia, nello stesso *Trattato di Pedagogia*, non è difficile rilevare una impostazione specificamente critica e kantiana che, come si è accennato, avrebbe dovuto costituire il punto di partenza di un importantissimo rinnovamento dell'educazione fisica. Nella *Critica della Ragion pura*, Kant aveva separato il mondo fenomenico da quello della cosa in sé o *noumeno*. Nella *Critica della Ragion pratica*, egli aveva insistito sull'opposizione fra l'essere empirico soggetto al determinismo e la libertà intelligibile. In breve, per ragioni e in un modo su cui qui non ci è possibile soffermarci, Kant fu portato a contrapporre la natura alla libertà e ad attribuire all'uomo sia l'una che l'altra, anche se non con uguale certezza. «Nel senso più generale la natura è l'essere delle cose soggette a leggi»¹⁴. L'uomo era, dunque, natura nella misura in cui era soggetto a leggi non dipendenti da lui in quanto essere dotato di intelletto e di volontà. Egli era libertà nella misura in cui la sua volontà, che era autonoma, dava a se stessa leggi alle quali si sottometteva. Astretto dal determinismo della natura perché era un essere sensibile, l'uomo poteva trarre dal fatto che esistesse in lui di una legge morale, la convinzione, sia pure ipotetica, di far parte anche di un mondo intelligibile e, quindi, di essere libero. È facile riscontrare che la distinzione kantiana fra natura e necessità non corrispondeva alla distinzione tradizionale, in una certa misura accettata dallo stesso Kant, fra corpo e anima. Pur non rientrando nel dominio del corpo, anche la volontà e l'intelletto erano natura. La natura veniva più o meno identificata con quell'essere fenomenico che era l'uomo.

Che nel *Trattato di Pedagogia* la distinzione fra natura e libertà tendesse a sostituirsi

tuirsi a quella usuale fra anima e corpo era già dimostrato dal significato dato da Kant al concetto di educazione fisica. Nel suo senso più ampio che, peraltro, in Kant sembrava essere il più corrente, l'educazione fisica non s'identificava con l'educazione corporea. La "cultura fisica" era l'educazione riguardante, in genere, ciò che nell'uomo era natura. A tale riguardo Kant contrapponeva ad essa la "cultura morale" che si rivolgeva alla libertà¹⁵. Ecco perché, «in un certo modo, si può chiamare fisica la cultura sia dell'anima che del corpo». Kant parlava di una "cultura fisica dello spirito" e dava importanti sviluppi a questo concetto.

Ma l'applicazione dell'idea critica non poteva avere come unica conseguenza la sostituzione della concezione classica dell'educazione fisica, basata sulla distinzione classica fra anima e corpo, con una concezione che prendeva le mosse dalla nuova distinzione fra natura e libertà. Nei riguardi dell'educazione fisica sorgevano nuovi problemi, ma le vennero altresì riconosciute nuove possibilità.

Come si è visto, per Kant l'educazione – quindi anche l'educazione fisica in senso kantiano – era l'insieme dei mezzi con i quali "l'arte"¹⁶ giungeva ad orientare verso il bene e verso la libertà tendenze che, come la pianta chiamata gravania, potevano svilupparsi anche in più di un senso. A tale stregua la possibilità di svolgere un'opera educativa efficace presupponeva che la natura potesse venire innalzata fino al piano della libertà, cioè presupponeva un accordo finale fra natura e libertà. La possibilità dell'educazione fisica, e quindi della stessa ginnastica che ne era un aspetto, dipendeva pertanto dalla soluzione di un problema sentito come particolarmente urgente da Kant e dai suoi continuatori. Se la natura era soggetta ad un determinismo sul quale la libertà non aveva presa alcuna, ogni morale, ogni educazione e, a un livello più modesto, ogni ginnastica non sarebbe stata che una chimera. Per contro, se si doveva credere alla possibilità di un'azione morale e di una educazione morale come quelle proposte da Kant nella metodologia della *Critica della Ragion pratica* e nel *Trattato di Pedagogia*, e anche alla possibilità di una ginnastica, si doveva ammettere che un ordine sovrasensibile permetteva di accordare la natura con la libertà. Kant concepì un tale accordo, ma i principi del suo criticismo lo costrinsero a limitarsi a postularlo. I suoi successori sarebbero andati più oltre. Applicandosi a dimostrare una specie di permeabilità della natura alla libertà, Fichte indicò, in un certo senso, quali presupposti metafisici rendevano possibile la stessa ginnastica.

Nel partecipare all'azione della libertà sulla natura, la ginnastica si trovava ripresa in una problematica che non solo, la trascendeva, ma ad essa venivano necessariamente riconosciuti nuovi poteri. Prima di Kant l'educazione ginnastica era stata quella del corpo. Certo, non si era esitato ad ammettere che essa esercitava un'azione anche sull'anima, però per quanto corpo e anima fossero stati intimamente connessi, il rango della ginnastica era restato sempre quello di un'"ausiliaria" dell'azione morale. Ma la possibilità di efficienza della ginnastica ora veniva rimessa in discussione perché, dal momento che il corpo era natura, sarebbe stato sempre lecito chiedersi se il determinismo della natura restasse inaccessibile alla libertà e alla moralità: questo era il rischio che, nel suo nuovo fondamento teoretico, correva la ginnastica. In compenso, la stretta partecipazione del corpo alla natura conferiva alla ginnastica, sempre che essa venisse riconosciuta possibile, grandissimi privilegi. Non era pensabile che la libertà potesse agire sulla natura senza che agisse sul corpo. Non si poteva svolgere nessuna azione morale se essa non utilizzava l'educazione fisica, nel senso ampio che Kant le aveva dato ma anche nel senso stretto che egli aveva continuato a considerare. Da qui,

prospettive alle quali il XVIII secolo, per ben disposto che fosse stato nei riguardi della ginnastica, non si era mai aperto. In quell'epoca si era creduto di far molto per la ginnastica perché, riconoscendone la necessità e i benefici, si era giunti, con un atteggiamento nel quale l'amore per la simmetria aveva una sua parte, a ritenerla non meno giustificata dell'educazione intellettuale o morale; però non si era mai stati portati a vedere in essa l'elemento motore essenziale dell'azione morale.

Non pretendiamo che Kant avesse tratto dalla sua dottrina questa ultima conseguenza, ma la sua pedagogia, nella misura in cui non si ridusse ad una sistematizzazione di idee correnti, la rendeva plausibile. Un tale ordine di idee, per affermarsi in tutti gli aspetti di cui diremo, attendeva soltanto due condizioni, le quali si trovarono realizzate in Fichte.

Fichte e l'educazione fisica

La prima condizione l'abbiamo indicata poco sopra. Occorreva che Fichte non si accontentasse di quell'ipotetico regno sovrasensibile della libertà che in Kant¹⁷ aveva una triplice funzione: fare da substrato alla natura, spiegare la finalità soggettiva della natura per quello che riguardava le nostre facoltà conoscitive, garantire l'accordo dei fini della libertà con la natura. Fichte non contrapponeva più la natura alla libertà per poi riconciliarle in un ordine sovrasensibile ipotetico. La natura in lui diveniva opera della libertà e condizione della libertà. Era l'Io a creare la natura per affermare la propria libertà. Non vi erano più dubbi per quello che concerneva gli effetti reali dell'azione morale.

Ma in Fichte si ritrovava anche l'idea che l'attività morale andasse al di là del quadro dell'individualità. Non si poteva identificare il soggetto morale con l'individuo empirico. L'azione morale era un'opera collettiva. Questa concezione era facilmente giustificabile partendo dalle considerazioni precedenti. L'Io, che contrapponendosi al non-Io generava la natura, era un soggetto trascendentale irriducibile ai soggetti limitati esistenti nei vari esseri umani. A questa stessa concezione veniva dato un ulteriore e non trascurabile fondamento nelle esposizioni più elementari fatte da Fichte della sua filosofia. Molti credevano di praticare la moralità e la santità staccandosi dalla terra, rinunciando alla loro patria terrestre e dedicandosi totalmente alla loro fede. Un simile atteggiamento era contrario al "vero spirito religioso"¹⁸ perché «nello stato normale e naturale delle cose la vita vera deve essere quella terrestre». L'eterno non esigeva la rinuncia a ciò che era temporale, esso non era separato da un abisso da ciò che era temporale. L'uomo avrebbe realizzato l'eterno se l'opera che egli avesse compiuto fosse durata, ma essa non sarebbe potuta durare a meno che il popolo al quale apparteneva il suo autore non ne assicurasse la perennità. Tale capacità di un popolo di assicurare agli atti individuali una efficienza e una durata derivava dalla sua stessa natura. «Esso è un insieme di uomini viventi in società, riproducendosi ininterrottamente da sé spiritualmente e naturalmente, obbedienti ad una certa legge particolare grazie alla quale il divino può dispiegarsi in seno alla loro comunità»¹⁹. Se questo ne fosse il luogo, si dovrebbero analizzare i vari elementi compresi in tale definizione. Il carattere comunitario del popolo faceva di esso qualcosa di assai diverso da un semplice coacervo. Il popolo qui veniva concepito come un "tutto organico naturale" – a differenza dell'individualismo il cui errore di ritenere che l'insieme si riducesse alle volontà e agli inte-

ressi dei singoli poteva solo dar luogo ad una concezione falsa dell'educazione. Si potrebbe dire che per Fichte (e per molti altri, prima e dopo di lui) soltanto la mediazione della comunità permetteva all'individuo il passaggio dal temporale all'eterno. Ma con ciò non si terrebbe abbastanza conto dell'idea fichtiana, secondo la quale l'individuo nella comunità aveva un substrato tanto spirituale quanto organico, che egli poteva venire staccato dalla comunità così poco quanto le rappresentazioni individuali potevano staccarsi dall'atto creatore dell'Io trascendentale. La comunità era dunque naturale, ossia conforme all'ordine delle cose. A tale stregua essa era ben distinta da un insieme astratto e composito. Ed era naturale, in quanto essa era identificabile con un popolo esso stesso naturale, con un "popolo originario" (*Urvolk*). Così «lo spirito che deve dispiegarsi sente necessariamente un amore superiore per la propria patria, concepisce la vita terrestre come una vita eterna e la patria come l'immagine terrestre di questa eternità»²⁰. È ovvio che per i Tedeschi l'*Urvolk* si identificava con la Germania, con questa nazione – diceva Fichte – a quei tempi divisa, asservita, occupata, che bisognava unificare e liberare. Fichte riteneva che la nazione tedesca per la sua filosofia, la sua lingua e la sua religione, avesse più ragioni di ogni altra di venire riconosciuta come un popolo originario, dunque come un popolo che a differenza di quasi tutti gli altri non era adulterato e che doveva preservare le proprie caratteristiche. Certamente, egli non voleva sminuire le altre nazioni e riconosceva anche che la nazione non era il fine ultimo; egli poteva parlare²¹ del «legame che unisce ognuno di noi dapprima con la propria nazione e poi, essa facendo da intermediaria, con tutto il genere umano». I pangermanisti presto non avrebbero avuto più tanta saggezza, avrebbero provato soltanto disprezzo per i popoli non tedeschi, e nella nazione e nel popolo tedesco avrebbero riposto il fine supremo. Ci si può chiedere, tuttavia, se la stessa dottrina di Fichte fosse stata sempre immune da tali deviazioni.

Così laggiù la libertà sarebbe penetrata in una natura la cui creazione ad opera dell'Io trascendentale non aveva avuto altro fine se non quello di permettere il dispiegamento della libertà nell'azione morale. Un tale dispiegamento si sarebbe realizzato soltanto qualora la nazione facesse da tramite. La teoria fichtiana dell'educazione in genere e più particolarmente quella dell'educazione fisica traevano da tali premesse tutto il loro significato. Per Fichte l'educazione aveva uno scopo essenzialmente morale²². La sua importanza era grandissima. Soltanto per mezzo di essa si sarebbe potuto salvaguardare l'indipendenza tedesca²³ e quindi far trionfare la morale. Da qui derivava l'attenzione che Fichte le dedicava, da cui scaturiva, a sua volta, la sua preoccupazione di distinguerla dall'educazione comunemente allora diffusa, sempre orientata in un senso individualistico.

Questa educazione messa al servizio della morale e della comunità era duplice. Innanzitutto essa sarebbe consistita in una specie di "sgrossata" dell'essere umano e si sarebbe ispirata soprattutto all'educazione di Pestalozzi, pensatore che Fichte ammirava molto²⁴, forse non meno di Lutero²⁵, e di cui espose e raccomandò le idee. Pestalozzi aveva voluto formare una gente mediante una educazione non propriamente popolare ma "nazionale", sviluppando innanzitutto nei suoi allievi una libera attività spirituale. Secondo Fichte, egli aveva certamente commesso alcuni errori²⁶ dovuti al desiderio di mettere rapidamente i ragazzi del popolo in condizione di guadagnarsi da vivere²⁷. Pestalozzi aveva anche avuto torto nel voler educare il fanciullo nel suo ambiente naturale²⁸: invece, si sarebbe dovuto staccarlo completamente da esso. Ma gli errori commessi non pregiudicavano la verità profonda delle sue idee e Fichte traeva

da essa gli elementi che dovevano definire la prima educazione: «Abituare l'allievo ad avere una coscienza chiara prima delle sue percezioni, poi delle sue intuizioni, curando nel contempo lo sviluppo del suo corpo con esercizi da praticare secondo le norme di un'arte»²⁹. Si vede dunque che l'educazione fisica figurava già nello stadio più elementare dell'educazione fichtiana. A questo livello essa non aveva un significato diverso da quello attribuitole da Pestalozzi: la sua funzione era quella di insegnare al fanciullo e al ragazzo a conoscere il proprio corpo e il modo di accrescerne le energie. Ma in tale campo tutto sarebbe stato ancora da fare. Fichte riteneva che Pestalozzi non ci avesse lasciato una ginnastica di questo genere e auspicò³⁰ che un uomo versato sia nell'anatomia e nella fisiologia che nella meccanica, e dotato anche di spirito filosofico, definisse i movimenti da far eseguire ai ragazzi ordinandoli altresì secondo una progressione.

Come del resto l'educazione generale nella quale essa veniva incorporata³¹, una tale educazione fisica aveva un carattere elementare. Così per Fichte essa non avrebbe costituito «che un mezzo e una preparazione alla seconda parte, più essenziale, ossia all'educazione civica e religiosa»³² considerata nel secondo e nel terzo discorso del suo libro. Nella comunità dove questa educazione sarebbe stata impartita essa avrebbe presentato un altro tratto originale, un aspetto che forse Kant aveva intravisto e che Jahn non si sarebbe stancato di sviluppare: sarebbe stata una condizione essenziale dell'educazione morale e patriottica. Fichte non le chiedeva di provvedere da sola a questa educazione, evidentemente essa non poteva rendere superflua l'attività spirituale e la riflessione morale: però Fichte vedeva in essa il mezzo grazie al quale il pensiero, che in sé era necessariamente astratto, poteva prendere corpo. «A parte lo sviluppo spirituale costituente il compito e l'obiettivo dell'insegnamento, l'allievo nella comunità di cui fa parte dovrà essere tenuto a compiere esercizi fisici e meccanici, lavori agricoli nobilitati dall'ideale, e a coltivare mestieri manuali d'ogni genere»³³. In questi domini gli allievi avrebbero dovuto agire di propria iniziativa. Non avrebbero dovuto aspettarsi alcuna ricompensa perché lavorando per la comunità avrebbero semplicemente il loro dovere. Così in Fichte l'educazione fisica finiva con il divenire lo strumento insostituibile di un'azione morale la quale avrebbe dovuto portare alla costituzione di una salda comunità nazionale. Essa assumeva un carattere collettivo. La filosofia kantiana e post-kantiana attraverso idee astratte aveva dato dunque origine ad una concezione nuova della ginnastica. La ginnastica non era più soltanto la condizione per la salute o una specie di igiene morale, come in Guts Muths; essa era divenuta lo strumento indispensabile di un'azione morale il cui primo compito sarebbe stato quello di assicurare l'esistenza e l'indipendenza di una comunità nazionale.

Jahn e il *Turnen*

Non vogliamo forzare il quadro interpretativo sopravvalutando l'influenza effettiva esercitata dalla filosofia sull'educazione fisica nel periodo in questione. Nemmeno vogliamo disconoscere, quasi per preconcetto, i meriti di Jahn. Ci sembra tuttavia che con l'espone le idee di Fichte noi abbiamo esposto un po' anche quelle di Jahn.

Jahn istituì un'organizzazione che in Germania ebbe una funzione estremamente importante: sarebbe stata una cosa diversa dal pronunciare discorsi e dallo scrivere libri, sebbene egli stesso avesse anche scritto libri e pronunciato discorsi in un languag-

gio conciso, serrato, reso dotto dall'uso di termini che egli riteneva essere di pura origine tedesca³⁴. Se Jahn si diversificava da Fichte e in alcuni punti gli si opponeva, in altri lo completava e le loro idee si trovavano del tutto concordanti.

Le prime considerazioni svolte da Jahn si riferirono alla comunità tedesca, al *Deutsches Volkstum*³⁵. È difficile trovare, in un'altra lingua, un termine che renda appieno il contenuto della parola tedesca *Volkstum*, la quale evoca l'idea di una comunità di esseri umani di uguale ceppo aventi in comune un lungo passato, uniti organicamente nel presente, consapevoli e orgogliosi delle loro particolari caratteristiche. Il concetto di *Volkstum* non sembra differire molto da quello di *Nation* quale Fichte l'aveva usato dandogli speciali valenze. Come Fichte, Jahn riteneva che l'uomo fosse quello che era soltanto per il suo far parte di un *Volkstum*. Come Fichte, i suoi sforzi convergevano in un unico scopo: convincere i tedeschi della necessità di organizzarsi come una tale comunità, opponendosi ad alcuni di loro e al dominio francese e fornendo i mezzi a ciò indispensabili. Pur essendo abbastanza vari, questi mezzi si appellavano tutti all'educazione. L'educazione avrebbe dovuto fare dei Tedeschi i membri di una comunità "germanica" e mostrare loro che soltanto da tale comunità avrebbero potuto venire soddisfatte le loro aspirazioni³⁶. Avrebbero dovuto essere impiegati tutti i mezzi che avessero permesso di stabilire saldamente questo *Volkstum*. Era significativo che tali mezzi tendessero tutti all'istituzione di una educazione totalitaria. Le educazioni professionali e di classe per Jahn costituivano un ostacolo³⁷. Qualunque fossero le iniziative che avrebbero preso (ad esempio, il mettere al bando le parole di origine straniera, specialmente francese, l'insegnamento della storia, ecc.), lo Stato non avrebbe fatto altro che riprendere le consuetudini degli antichi Germani, tanto da stabilire una continuità attraverso i secoli. Tutto quest'ordine di idee stava sulla stessa linea delle teorie di Fichte. Tuttavia fra il *Deutsches Volkstum* e i *Discorsi alla Nazione tedesca* c'erano diverse differenze. Nel clima appassionato e mistico di *Deutsches Volkstum* il pangermanismo si era indurito. Si faceva professione di razzismo³⁸, si rivendicavano le frontiere naturali *tedesche*³⁹. Il genio filosofico di un Fichte esulava evidentemente da questo libro. All'analisi delle idee e ai grandi principi venivano sostituiti progetti più concreti ma più fumosi, moltissimi dei quali erano stati presi qua e là.

In *Deutsches Volkstum* gli esercizi fisici venivano raccomandati: erano utili ad ognuno ed erano utili allo Stato perché preparavano i giovani alla guerra. A tale riguardo Jahn adduceva l'esempio degli antichi Germani⁴⁰ nonché dei Greci e dei Romani⁴¹ e si appellava all'autorità di Villamaire e di Frank. Enumerava gli esercizi fisici utili, quindi raccomandabili⁴¹. Tuttavia non si può dire che in *Deutsches Volkstum* venisse riconosciuta a tali esercizi una parte privilegiata nell'edificazione della comunità sognata da Jahn. Nemmeno si può dire che, in materia di educazione fisica, Jahn fosse stato un innovatore. Però l'istanza nazionalista trasformava il clima nel quale gli esercizi fisici avrebbero dovuto venire eseguiti ed anche i risultati che da essi ci si attendeva. Essi avrebbero dovuto dare ai Tedeschi qualcosa del coraggio e del vigore dei loro lontani antenati. Competizioni, giochi ed esercizi con armi avrebbero forgiato la loro volontà, avrebbero preluso alla conquista della loro libertà.

A tal fine un luogo determinato, il *Turnplatz*, avrebbe accolto in condizioni accuratamente studiate e senza far differenza fra le varie categorie sociali, l'insieme di coloro che si sarebbero al *Turnen*⁵¹. Un maestro, il *Turnlehrer*, si sarebbe unito ai praticanti facendo attenzione che gli esercizi eseguiti fossero stati quelli adatti per loro⁵². Uno

stesso modo di vestire⁵³ avrebbe uniformato tutti i partecipanti, ai quali sarebbero state imposte certe norme⁵⁴ e che sarebbero stati tenuti a darsi del tu.

In che consisteva propriamente il *Turnen*? Consisteva nel conformarsi a certe regole della condotta e, nel contempo, nel praticare certi esercizi fisici. «Fresco, libero, lieto, pio»⁵⁵, ecco la divisa del praticante del *Turner*. Egli avrebbe agito secondo le leggi morali. Avrebbe agito da tedesco. A questi precetti, di cui si vedeva chiaramente l'origine e la ragion d'essere, si univano alcune pratiche, le quali consistevano in giochi senza i quali il *Turnen* non sarebbe esistito e che con il clima che creavano si presentavano come l'espressione principale di una vita cameratesca e gioiosa⁵⁶. Consistevano anche in esercizi propriamente detti. Jahn aveva conservato gli esercizi e gli attrezzi presi in considerazione dai maestri che lo avevano preceduto, aggiungendovene di nuovi. Era stato lui ad inventare le parallele, gli anelli sospesi, il cavalletto da ginnastica e altri attrezzi oggi divenuti così familiari⁵⁷. Non bisogna però credere che per l'importanza da lui data agli esercizi fisici, Jahn possa venire assimilato ad un professore di ginnastica. In *Deutsches Volkstum* si trovava una mescolanza eteroclita di esercizi; mancava un piano. D'altra parte si è accennato che Jahn annetteva più importanza all'educazione della volontà che non all'abilità propriamente tecnica.

È così che si presentava, nel suo carattere principale, il *Turnen* di Jahn. Spesso in esso è stato visto ora un insieme di esercizi molti dei quali erano nuovi, praticati in una specie di infatuazione collettiva, ora una preparazione militare celata sotto la designazione lecita di ginnastica. Il *Turnen* comprendeva certamente questi due aspetti ma non si esauriva in essi. Esso ci sembra essere essenzialmente una educazione integrale, una educazione che si rivolgeva all'uomo tutto intero. Si potrebbero definire patriottici i suoi fini pratici soltanto disconoscendo l'ampiezza data da Jahn al concetto di *Volkstum*. Il *Turner* non stava al servizio di una patria preesistente; esso cercava invece di far nascere questa patria, condizione della piena realizzazione umana, vera presenza di Dio sulla terra. Esso era, ad un tempo, una morale e un addestramento, per cui sarebbe stato errato considerarvi soltanto l'uno o l'altro di questi due aspetti. Per tale ragione l'educazione fisica – per fermarci soltanto su di essa – vi presentava tratti originali. Per la prima volta nella storia essa appariva come il principio motore essenziale di una educazione morale. Prima di Jahn si era già riconosciuto che grazie ad essa si potevano acquisire certe qualità: ad esempio, il coraggio e la forza di resistenza. Ma non partecipava veramente all'educazione morale, non era incorporata in essa. Al massimo, la sua funzione era quella di una coadiutrice. Ma ora gli esercizi fisici non erano più eseguiti in un modo puramente materiale; essi non venivano dissociati da istanze morali – e viceversa: si riconosceva che i fini morali non potessero venire raggiunti se non ci si dava a questi esercizi. Inoltre l'educazione fisica andava ad assumere un carattere collettivo. Individuale in Rousseau, Guts Muths la impartiva ad un piccolo gruppo. Ma ora essa tendeva ad estendersi quasi su scala nazionale. Anche se affermarlo non sarebbe del tutto errato, ugualmente sarebbe troppo semplicistico dire che il pan-germanismo trovò in essa l'occasione per quelle parate e quelle manifestazioni nelle quali si affermò il suo gusto per il grandioso e prese forma la coscienza della sua superiorità. Come nella comunità dove Fichte inserì i suoi allievi, nel *Turnplatz* si destarono virtù collettive.

A Kant occorre né più né meno dell'assunzione dell'esistenza del sovrasensibile per dare alla libertà umana una garanzia ipotetica della riuscita dell'azione morale. Ma ora non si dubitava più che la libertà non finisse con il prevalere. Jahn e i molti che lo se-

guirono pensarono che l'educazione – una educazione che consisteva soprattutto in un compimento collettivo, in uno spirito comunitario e in esercizi fisici – sarebbe stato il principio determinante del suo trionfo. Come era da prevedersi, il corpo non si presentò più di fronte all'anima come un nemico o come un semplice coadiutore; esso ormai sarebbe andato a partecipare della Natura nel modo più stretto e allo stesso titolo dello spirito. Così era anche – e forse soprattutto – grazie ad esso che la Natura avrebbe potuto elevarsi, con la mediazione del *Volkstum*, al livello della Libertà.

Note

¹ Come si è detto più sopra, Jahn difende la lezione di Verdier, ampliandola.

² *Trattato di pedagogia*, 1803, tr. franc. Barni, ed. Thamin, 1886, p. 46.

³ *Ibid.*, pp. 47-48.

⁴ *Ibid.*, p. 71: «Per educazione severa intendo semplicemente quella facente sì che non ci si abitui ad avere ogni comodo».

⁵ *Ibid.*, pp. 69-70.

⁶ *Ibid.*, p. 70.

⁷ *Ibid.*, pp. 69-70.

⁸ *Ibid.*, p. 75.

⁹ *Ibid.*, p. 76.

¹⁰ *Ibid.*, p. 75.

¹¹ *Ibid.* p. 77.

¹² In un passo interessante e profondo della *Critica del giudizio* (§ 54) veniva spiegato come il gioco in generale (non si trattava più del gioco a carattere ginnastico, Kant considerava piuttosto i giochi di società) potesse procurare la salute.

¹³ *Trattato di pedagogia*, p. 78.

¹⁴ *Critica della ragion pratica*, 1788, tr. franc. Picavet, p. 43.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 79-80.

¹⁶ *Ibid.*, p. 48.

¹⁷ *Critica del giudizio*, 1790, § 57 nota 2, tr. Gibelin p. 160.

¹⁸ *Reden an die deutsche Nation*, 1807-1808 tr. franc. Jankélévitch, p. 168 [tr. it. *Discorsi alla nazione tedesca*, cur. Allason B. Torino, Utet, 1957 (N.d.C.)].

¹⁹ *Ibid.*, pp. 170-171.

²⁰ *Ibid.*, p. 188.

²¹ *Ibid.*, p. 172.

²² *Ibid.*, discorso III, al principio, p. 92: «Il carattere essenziale della nuova educazione da noi proposta [...] consiste nel suo essere l'arte di formare l'allievo secondo una purità morale».

²³ *Ibid.*, p. 186.

²⁴ Cfr. DUPROIX, *Kant et Fichte et le problème de l'éducation*, 1897, p. 172.

²⁵ *Reden etc.* pp. 189 sgg.

²⁶ Essi venivano spiegati a pp. 191-192.

²⁷ Così soprattutto per raggiungere più rapidamente lo scopo egli sarebbe stato portato a dare una importanza eccessiva alla lettura e alla scrittura, a detrimento proprio di quella intuizione diretta che, peraltro, raccomandava.

²⁸ *Ibid.*, p. 193.

²⁹ *Ibid.*, p. 198.

³⁰ *Ibid.*, p. 197.

³¹ E della quale Fichte parlava nel decimo discorso.

³² *Ibid.*, p. 199.

³³ *Ibid.*, p. 90.

³⁴ Le influenze romantiche che NEUENDORFF (*op. cit.*, II, pp 441-444) aveva creduto di poter scoprire in Jahn a noi non sembrano così evidenti e, soprattutto, così importanti.

³⁵ JAHN, *Deutsches Volkstum*, 1810.

³⁶ *Deutsches Volkstum*, in *Jahns Werke*, ed. C. Euler, 1884, t. I, pp. 234-235.

³⁷ *Ibid.*, p. 187.

³⁸ *Ibid.*, I, p. 165: «Il detto spagnolo “Non fidarti né dei muli né dei mulatti” è ottimo [...]. Quanto più un popolo è puro, tanto più è migliore».

³⁹ *Ibid.*, I, p. 172.

⁴⁰ *Ibid.*, I, p. 267.

⁴¹ *Ibid.*, I, p. 272.

⁴² *Ibid.*, I, pp. 267-270.

⁴³ JAHN e EISELEN, *Die deutsche Turnkunst*, 1816. Quest'opera non è da situarsi all'origine del movimento del *Turnen*; in essa, piuttosto, veniva riassunta, sistematizzata e completata una pratica che l'aveva preceduta.

⁴⁴ Termine che si pretese fosse puramente germanico.

⁴⁵ Cfr. RECLA, *Freiheit und Einheit*, 1931, p. XVI. Forse questo libro non si curava troppo di mettere in evidenza le implicazioni filosofiche e d'altro genere del concetto di *Turnen*; tuttavia, scritto con una non celata simpatia per Jahn, esso rappresentava uno studio ottimo e fedele sul movimento.

⁴⁶ Cfr. PASSOW, *Quellenbücher der Leibesübungen*, t. VI, p. 104: «Gli esercizi non riguardano il corpo ma l'uomo tutto intero».

⁴⁷ Jahn scrisse: «La *Turnkunst* non fiorisce che presso popoli indipendenti ed è anche propria solo ad uomini liberi. Per l'anima umana il corpo di uno schiavo è soltanto costrizione e carcame» – citato da NEUENDORFF, II, p. 397; [cfr. M. Di DONATO, *Indirizzi...*, cit., pag. 28 e sgg.].

⁴⁸ *Die deutsche Turnkunst*, pp. 218-219.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 170.

⁵⁰ Nello spirito di Jahn, HARNISCH scrisse: «Specie le scuole di educazione fisica possono preparare la gioventù per una vita in comune utile, amichevole e affettuosa». «Le scuole dove vengono insegnate soltanto discipline intellettuali sono incapaci di formare i giovani, di favorire la vita in comune, la vita nazionale e la vita patriottica nella stessa misura degli istituti del *Turnen*» (*Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen*, in *Quellenbücher*, v. VI, pp. 48-50).

⁵¹ *Deutsche Turnkunst*, pp. 187-190.

⁵² *Ibid.*, p. 215.

⁵³ *Ibid.*, pp. 226-227.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 233-235.

⁵⁵ «*Frisch, frei, friffllich, fromm*».

⁵⁶ *Deutsche Turnkunst*, pp. 169-170.

⁵⁷ Sulle nuove attrezzature introdotte da Jahn cfr. DE GENST, *op. cit.*, II, pp. 67-68.

La ginnastica, formazione del corpo e preparazione alla vita

Partendo da filosofie molto diverse, gli uomini del XVIII secolo si erano finalmente intesi sulla ginnastica.

Il corpo aveva bisogno di essere formato e questa formazione non era senza vantaggi per lo spirito, era anzi la condizione per il dominio dello spirito sul corpo. La ginnastica dava un aiuto prezioso e indispensabile alla vita morale: tutto ciò fu senz'altro riconosciuto. Senonché ancora una volta le implicazioni dottrinali potevano essere assai diverse. Formare l'uomo per Dio o per lui stesso; ritenere che la natura umana avesse raggiunto la perfezione nel passato o che invece l'avrebbe trovata nell'avvenire; plasmare un uomo di natura oppure un uomo sociale – queste erano divergenze tutt'altro che secondarie. Però ci si poté accontentare di un accordo superficiale e vi era da pensare che il XVIII secolo avesse riconosciuto la ragion d'essere della ginnastica e ne avesse definito i compiti tanto che ormai ci si preoccupò soltanto di tradurre in una prassi le esigenze teoriche. Il XIX secolo poté dunque continuare quanto intrapreso dal XVIII secolo senza una soluzione di continuità: l'uno aveva formulato delle esigenze, all'altro spettava realizzarle. Di certo il *Turnen* con il suo rigetto di una ginnastica a carattere individualista poteva rappresentare il principio di una frattura fra questi due secoli. Per quello che riguardava la Francia, esso però non ebbe conseguenze troppo importanti, venne considerato semplicemente come un tentativo di promuovere una ginnastica premilitare. Così esso poté rientrare nel quadro che il XVIII secolo aveva già definito per la ginnastica. Nello stesso periodo anche l'America, dove il *Turnen* era stato fatto conoscere da esuli che lo praticavano¹, vide in esso solamente un insieme di esercizi con attrezzi. In Germania si sapeva naturalmente di che cosa, in realtà, si trattava. Ma il divieto politico del *Turnen* impedì che la ginnastica assumesse il compito di preparare una nazione a pervenire alla coscienza di se stessa e a prendere le armi. Con la *Turnsperre*² la ginnastica fu bandita dalla comunità politica e dovette ripiegare verso la scuola.

Così, sia in Francia che in Germania³ verso la prima metà del XIX secolo apparve un certo numero di teorie dell'educazione fisica basate su concezioni concordanti. Si riconobbe che innanzi tutto bisognava coltivare il corpo facendo sì che esso acquistasse non soltanto la salute ma anche certe qualità fisiche quali la destrezza e la forza di resistenza. Come secondo punto, si fu d'accordo nel ritenere che lo sviluppo del corpo doveva permettergli di affrontare difficoltà concrete presentate dalla vita, doveva aiutare l'uomo a superare situazioni critiche (incendi, inondazioni, colluttazioni, ecc.) e,

in genere, a togliersi d'imbarazzo nell'una o nell'altra circostanza. Un altro compito della ginnastica consisteva nel dover permettere il perseguimento di fini morali. Non solo si voleva che la ginnastica mettesse il corpo al servizio dell'anima, ma si affermava che lo stesso insegnamento di essa doveva includere un aspetto morale. Infine la ginnastica sarebbe stata una preparazione all'addestramento militare. La difesa della patria richiedeva uomini vigorosi, resistenti, abituati a dure prove. La ginnastica aveva il compito di formare tali uomini.

Questi temi, ai quali si sarebbe ispirata l'educazione fisica quale venne concepita da Cliaus, da Amoros, da Spiess e dai loro discepoli, riflettevano un orientamento nettamente eclettico⁴ e si rifacevano a idee assai diffuse e quasi universalmente ammesse. Ma non si trattò solamente di eclettismo. Nelle concezioni dell'educazione da cui queste ginnastiche derivavano era ricorrente un utilitarismo, anche se gli autori non crederono di doverlo chiaramente formulare. Così in esse si potrebbe scorgere quasi il riflesso di un'epoca: in fondo, tutte le teorie concordavano, e per il nostro esame è opportuno che vengano considerati e utilizzati soltanto i punti nei quali questo accordo era visibile.

P. H. Cliaus

Claus non negava che la ginnastica dovesse dare maggior vigore alle facoltà intellettuali⁵, «sviluppare sentimenti generosi, l'indipendenza del carattere e l'amore per la libertà»⁸ nonché preparare alla vita militare. Egli riconosceva «un unico fine: l'utilità», per cui s'interessava soprattutto ai vantaggi più diretti e meno discutibili della ginnastica. Essa doveva sviluppare la costituzione dell'individuo, rendergli la salute, permettergli di superare o di far superare ad altri i pericoli e allontanare la morte.

Di certo, lo stato di natura avrebbe presentato tutti questi vantaggi⁷.

Ma gli uomini moderni erano condannati a vivere in città. Occorreva che la ginnastica si adoperasse almeno a compensare ciò che era derivato dall'abbandono di una esistenza naturale, e imitasse la natura quale si esprimeva negli animali⁸. Si sarebbe dovuto apprendere da essi la pratica degli esercizi corporali. Però non ci si sarebbe dovuti dimenticare di appartenere alla città; ci si sarebbe dovuti preparare ai compiti e ai rischi della vita sociale. Questa duplice esigenza sembrava determinare non soltanto il modo in cui Cliaus concepiva la ginnastica ma anche la scelta degli esercizi e il metodo da lui seguito.

Dato il suo carattere naturale, la ginnastica avrebbe dovuto venire praticata nell'infanzia, anzi nella prima infanzia. A partire dal terzo mese la ginnastica del bambino sarebbe consistita nello sgambettare su una coperta⁹. Poi egli avrebbe appreso a poco a poco – con l'aiuto, da ridurre ad un minimo, di coloro che gli sarebbero stati intorno – a rigirarsi, a sedersi, a camminare da solo. A questo proposito in Cliaus si trovavano osservazioni molto fini che in lui ci fanno vedere più un educatore che non un pratico o un teorico della ginnastica¹⁰. Egli diceva che era importante non tardare ad insegnare al bambino a servirsi del proprio corpo. Crescendo, gli esercizi sarebbero stati più complessi ma avrebbero dovuto sempre «seguire principi certi e venire sperimentati tutti da celebri medici di varie parti dell'Europa»¹¹. Il risultato sarebbe stato che il bambino, divenuto uomo, avrebbe «agito costantemente secondo le leggi della dinamica»¹².

La ricerca di una ginnastica naturale non avrebbe dovuto ovviamente allontanare dalla ginnastica utilitaria. La ginnastica avrebbe avuto anche il compito di mettere in grado l'uomo di far fronte alle situazioni più diverse. «Così in casi urgenti ognuno do-

vrebbe essere in condizione di scendere più piani senza incidenti per mezzo di una corda o di una pertica, e perfino aggrappandosi lungo i muri». La forza e l'agilità delle braccia avrebbero salvato colui che sapeva remare nella scialuppa dove si trovava dopo un naufragio, o colui che scivolando in un burrone doveva afferrarsi a qualche appiglio. Clias mirava a formare mediante gli esercizi fisici un uomo capace di far fronte ad ogni eventualità.

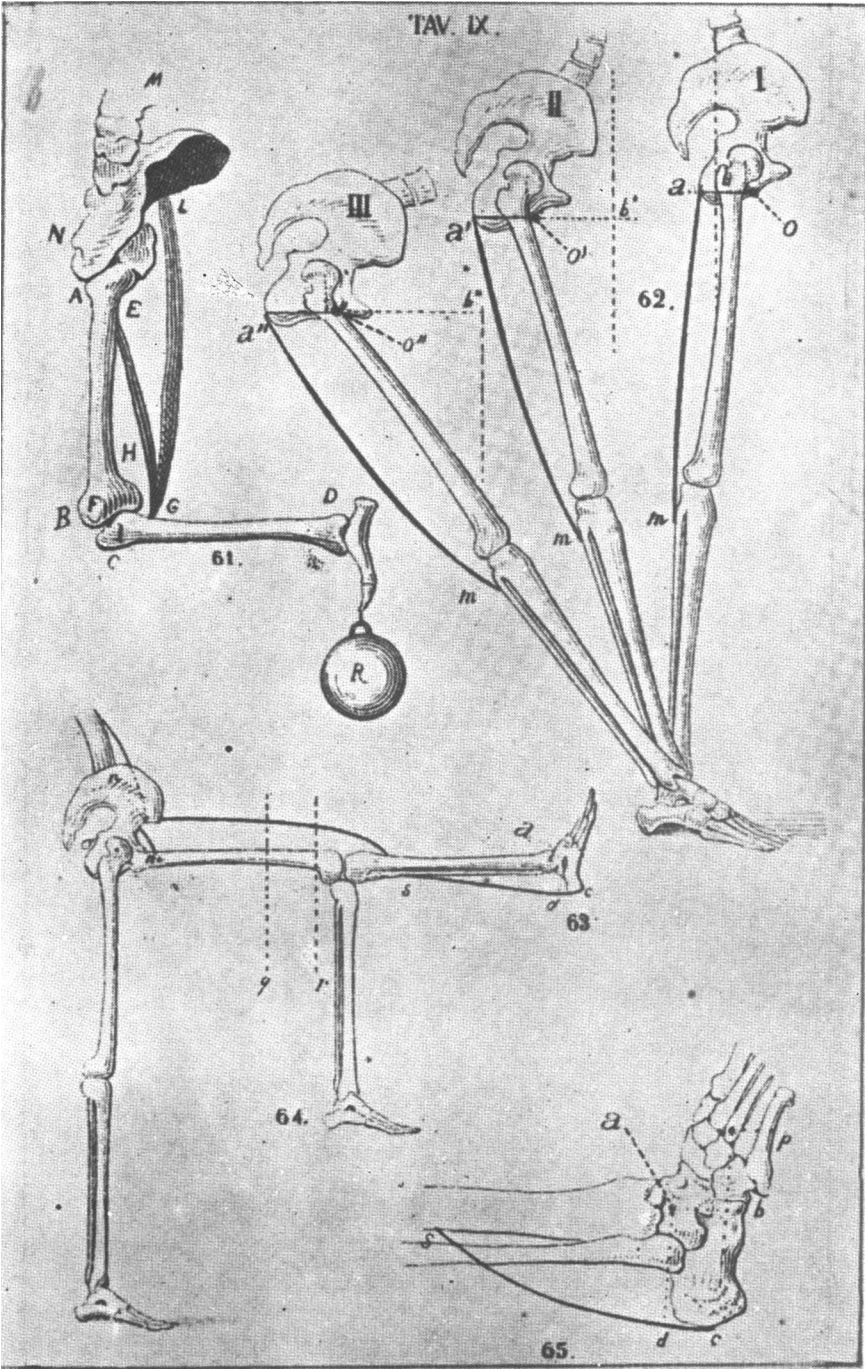
Il "metodo" di Clias, articolato in "tre sezioni principali"¹³ non faceva che confermare il duplice aspetto della sua concezione della ginnastica. Gli "esercizi elementari", destinati a procurare ai fanciulli la forza e l'agilità, sembravano ispirarsi soprattutto all'insegnamento della natura. Gli "esercizi propriamente detti" ne erano la continuazione ma cercavano anche di coltivare la "presenza di spirito", condizione essenziale per ogni reazione efficace. L'uomo adulto si sarebbe conservato con l'aiuto di "esercizi complessi" che gli avrebbero assicurato «un perfetto equilibrio fra spirito e corpo» il quale in Clias non sembrava essere molto lontano dal rappresentare l'armonia fra lo sviluppo naturale e il perseguimento dell'utilità sociale.

Clas proponeva ai lettori numerosi esercizi corredandoli con consigli meditati e giudiziari sugli atteggiamenti da assumere¹⁴. Va sottolineato soprattutto il carattere nuovo della sua classificazione degli esercizi ginnici. In effetti Guts Muths aveva riportato questi esercizi ad alcuni dei grandi generi tradizionali. Altri autori avevano mantenuto la distinzione classica fra movimenti attivi e movimenti passivi. Altri ancora, come Jahn, non avevano ritenuto necessario procedere ad una qualche loro coordinazione. Clias li ripartiva invece in tre categorie, a seconda che interessassero le estremità inferiori, le estremità superiori o che, in quanto "esercizi complessi", implicassero tutto il corpo come era il caso degli esercizi di arrampicamento, del volteggio, della lotta e del nuoto. Questa classificazione non solo era originale, ma introduceva anche nella sistematica degli esercizi, in un modo diverso da quello che avevano fatto Verdier e lo stesso Pestalozzi, una logica basata sulla distinzione fra movimenti semplici e movimenti complessi: logica che, nello stesso periodo, ritroveremo in Ling.

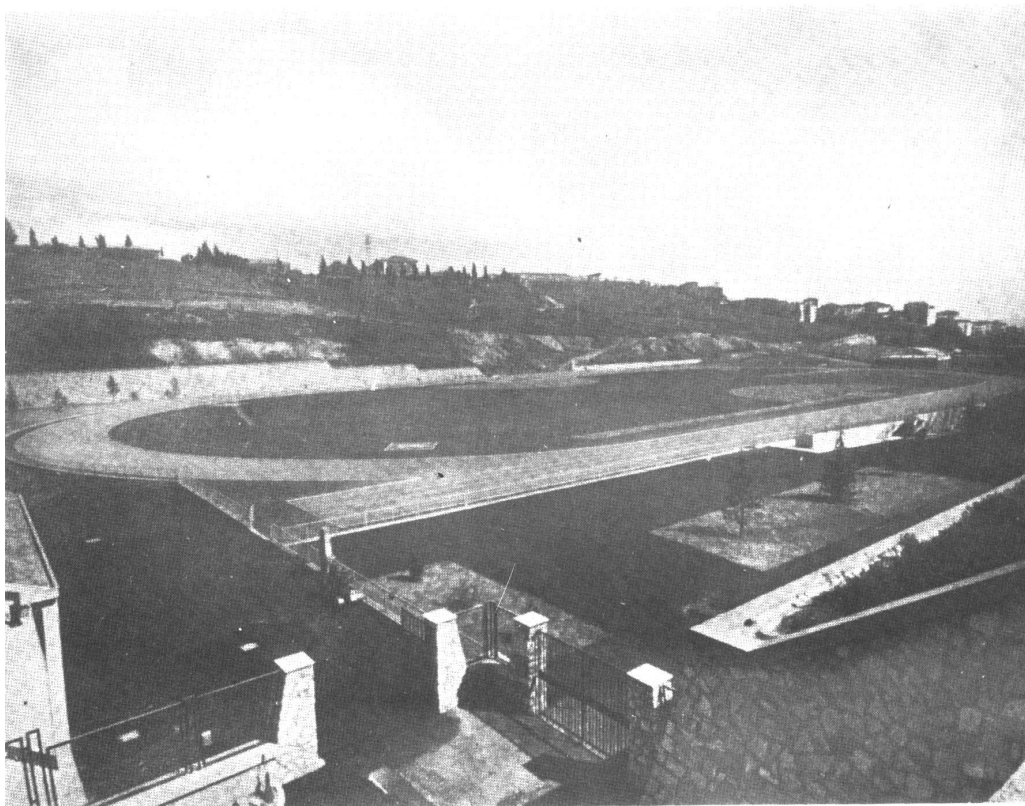
F. Amoros

L'amore per la chiarezza, così notevole in Clias, non lo si ritrovava in Amoros, ed è deplorabile che nella competizione fra le dottrine che fece apparire questi due autori, da vivi e anche dopo la loro morte, come degli antagonisti, sia stato sempre Amoros a prevalere.

Amoros non dimostrava una qualche originalità quando riprendeva temi, come quello secondo cui la ginnastica mirava a sviluppare il corpo e lo preparava anche a risolvere i problemi che l'ambiente poteva porgli. Era forse più originale quando chiedeva alla ginnastica di insegnare anche la virtù o, per meglio dire, «le virtù pubbliche veramente vantaggiose per tutti gli uomini perché basate sul principio divino della carità, dell'amor del prossimo»¹⁵. Lo era anche per l'importanza data alla preparazione del soldato: l'evoluzione dell'arte militare dopo l'invenzione delle armi da fuoco aveva fatto nascere l'idea sbagliata che fare la guerra consistesse esclusivamente nello sparare. Si era dimenticato che il fante doveva saper marciare contro il nemico, superare ostacoli, sopportare privazioni¹⁶. Alla ginnastica spettava anche di preparare il futuro combattente.



Tav. XI) Analisi del movimento, da E. Baumann
Meccanica Umana, Bologna 1882.



Tav. XII) Siena, Campo-scuola del Provveditorato agli Studi
(Foto Grassi, Siena).

Essendo questi i fini della ginnastica secondo Amoros, ci sembra che egli avesse tratto i fondamenti di essa soprattutto da Pestalozzi e da Jahn – ma da un Pestalozzi e da uno Jahn il cui pensiero era stato abbastanza semplificato. Amoros aveva conosciuto Pestalozzi. Egli consigliò perfino quei suoi allievi che aspiravano a divenire professori di ginnastica, di prendere «lezioni di osteologia seguendo il metodo del celebre Pestalozzi»¹⁷. In effetti, egli da Pestalozzi riprese la teoria del movimento elementare. Per lui gli “esercizi elementari” erano essenziali¹⁸. È vero che l’idea che se n’era fatto non era troppo precisa; alcuni egli li concepiva nello stesso spirito e quasi nella stessa forma che Pestalozzi aveva loro dato¹⁹, ma altri esercizi erano di un ordine diverso. Per Amoros l’esercizio elementare non aveva più il significato di un esercizio che provoca il movimento fisiologicamente più semplice. Come elementare veniva inteso un movimento utilizzabile quale parte di un movimento complesso: come nel caso del fare *dietrofront*, del passo di corsa o delle flessioni. Almeno come intenzione, era anche pestalozziana l’importanza data da Amoros all’intuizione nella educazione. In effetti Amoros si sforzava (e questa, a nostro parere, era stata la più felice delle sue iniziative) di “far sentire” il movimento a coloro che dovevano compierlo, di farglielo “intuire”. «Per facilitare gli atti intuitivi Amoros usava, nel suo insegnamento, sensazioni

uditive, visive e tattili. Innanzitutto egli, parlando, spiegava all'udito dei giovani l'esercizio da compiere; poi lo mostrava all'occhio facendolo eseguire da un istruttore; infine ne faceva avere una sensazione tattile "col tatto intimo diffuso in tutto il corpo" guidando anche le prove motorie che gli allievi dovevano fare prima dell'effettiva completa esecuzione»²⁰.

Amoros subì l'influenza di Jahn. Essa era evidente non soltanto nell'importanza accordata agli esercizi militari: la si riconosceva anche nella parte data al canto. Durante le sedute di ginnastica di Amoros si cantava molto, per «intenerire gli animi freddi o feroci»²¹ i quali sembravano cedere alla «potenza divina della musica le cui tenere emozioni sono irresistibili». Il canto faceva spesso da commento: addestrandosi ai vari modi di salvare un fanciullo o dei fanciulli si sarebbe cantato «su una dolce melodia in re minore»²² qualche strofa glorificante la pietà. Era anche da Jahn che derivava, in Amoros, il gusto per esercizi difficili che richiedevano l'uso di attrezzi.

Per Amoros la ginnastica generale non era che un ramo della ginnastica, la quale ne comprendeva altri quattro²³. Non è possibile cogliere il vero principio secondo il quale Amoros ordinò i capitoli del suo libro e, in ogni capitolo, i vari generi di esercizi. Tale principio voleva essere quello della crescente complessità: ma esso non venne sempre rispettato. L'immaginazione di Amoros, il suo gusto per l'aneddoto e le diversioni contribuirono a non fargli seguire un ordine preciso, ordine, peraltro, assai difficile da imporre in materia di esercizi ginnastici²⁴.

Malgrado molti incontestabili difetti, Amoros occupava un posto importante nella storia della ginnastica. Egli aveva dato una impronta alla ginnastica francese, non soltanto per la ricchezza e la difficoltà dei suoi esercizi. I fini da lui assegnati alla ginnastica erano stati mantenuti: quando Barthélemy Saint-Hilaire si diede ad elaborare una teoria della ginnastica²⁵, egli affermò, proprio come Amoros, che il fine di essa era "essenzialmente morale"²⁶. Egli concepì come un «annesso della ginnastica [...] le evoluzioni puramente militari»²⁷ e ritenne che si dovessero ad Amoros «i progressi che, da noi, la ginnastica ha potuto fare in trent'anni»²⁸. Gli attrezzi sarebbero divenuti ormai lo strumento quasi indispensabile di ogni ginnastica. Delle tre parti del suo libro, Laisnè ne dedicò soltanto una «agli esercizi senza macchine né attrezzi»²⁹. Infine Amoros, che si attenne a certi grandi principi ma che fu assai poco metodico nella concezione degli esercizi, favorì anche l'eclettismo.

Nella storia della ginnastica, il metodo di Amoros è noto sotto il nome di metodo francese. Malgrado le molte riserve avanzate nei riguardi del carattere puramente francese delle sue origini, è certo che esso in Francia ha avuto una parte essenziale. Innanzitutto esso aveva acclimatato in Francia una ginnastica nata da Pestalozzi e da Jahn. Benché Amoros le avesse alquanto modificate, le idee di Pestalozzi e di Jahn avevano pur sempre conferito alla ginnastica francese alcune caratteristiche del pensiero educativo tedesco. Quando Barthélemy Saint-Hilaire chiese³⁰ che la ginnastica «istituita regolarmente nel nostro esercito» e introdotta da poco tempo nell'insegnamento primario venisse resa obbligatoria nei licei, era alla ginnastica di Amoros che pensava. Così si spiega il fatto che in Francia la ginnastica avesse mantenuto un carattere militare e che fosse stata insegnata da ex sottufficiali i quali l'avevano appresa alla scuola di Joinville³¹.

Infine è anche possibile che la ginnastica francese avesse guadagnato abbastanza dal suo non essere molto sistematica. Così le era stato possibile prendere altrove vari elementi validi ed avere una continua capacità di rinnovamento. Nulla le impediva di

trasformarsi, perfino di sconfessarsi. Essa aveva potuto essere ora militare, ora a carattere formativo generale; aveva potuto desumere dalla pratica i suoi esercizi³² ovvero cercare per essi un fondamento scientifico³³. La scuola francese non era l'esponente di una dottrina; essa era caratterizzata dallo sforzo di modellare o di appropriarsi esercizi tali da obbligare il ginnasta che li eseguiva a manifestare, oltre certe disposizioni fondamentali, speciali abilità.

A. Spiess

Nel pretendere che la ginnastica fosse una fonte di benefici per l'individuo e nell'augurarsi che essa venisse insegnata nelle scuole, Clais e Amoros non incontrarono troppi ostacoli. Da secoli gli autori dei programmi dell'educazione erano stati dello stesso parere. Ma quando in Germania Spiess riprese idee analoghe, il suo merito fu assai più grande, per quanto in quel paese i teorici della ginnastica fossero forse in maggior numero che altrove. In effetti, egli dovette prendere posizione contro il *Turnen*, il quale aveva molti seguaci sebbene lo Stato li costringesse a limitare, contenere o svolgere soltanto con accenni le loro idee³⁴. Al contrario del *Turnen*, politicamente liberale ma non individualista, si trattava infatti di affermare il diritto ad una formazione personale del singolo. Bisognava anche dimostrare che una tale formazione non recasse pregiudizio all'interesse della comunità. L'individualismo di Pestalozzi e di Guts Muths avrebbe dovuto venire mantenuto. Ma Jahn aveva avuto ragione nel sostenere che non era più possibile trascurare la comunità. Per poter adottare una concezione della ginnastica come quella proposta da Clais e da Amoros occorreva dunque, innanzitutto, che Spiess formulasse una teoria precisa delle relazioni dell'individuo con lo Stato e si ingegnasse perché l'educazione fisica desse la sua parte all'uno e all'altro.

Per Jahn, l'individuo doveva fondersi con la comunità: con la comunità che, esistente già prima di lui, era destinata a sopravvivergli. La comunità era dunque una realtà sovraordinata che nel formare per sé l'individuo, lo formava anche per se stesso. Invece Spiess tornò ad una concezione molto più orientata verso l'individuo. Per lui, soltanto gli individui erano reali. Rispetto agli individui, la comunità era una realtà secondaria, essa era creata da loro³⁵. Il gruppo per Spiess era ciò che era sempre stato per i seguaci della teoria del contratto sociale: esso veniva organizzato liberamente dai suoi componenti. Questo significava che, a differenza di Jahn, Spiess non metteva più di fronte l'uno all'altro l'individuo e la comunità ma l'individuo e lo Stato. Questo fu un orientamento che ebbe varie conseguenze dirette. Innanzitutto si tornò ad una concezione della ginnastica che in Germania non era stata più propugnata: l'anima doveva imparare a padroneggiare il corpo, mentre a quel tempo si parlava più volentieri della subordinazione dell'individuo, anima e corpo, al *Volkstum*³⁶. Come corollario, venne prospettato un insegnamento della ginnastica³⁷ a carattere più educativo e meno comunitario. Al *Turnplatz*, al luogo di riunione di tutti coloro che praticano il *Turnen* senza eccezioni, si sostituiva la scuola. Il mutamento potrebbe sembrare poco importante, invece ha un significato profondo: innanzitutto, già sul piano pratico, perché i governi avevano proibito il *Turnen* e l'avevano confinato nella scuola, ma poi anche sul piano pedagogico, perché con il volere che la ginnastica venisse insegnata nelle scuole sembrava che la si sottraesse al controllo e all'impulso vivificante di una comunità e la si trasformasse in una semplice tecnica per servirsi bene del proprio corpo mentre avrebbe

dovuto essere uno sforzo per infondere nel corpo un sentimento di appartenenza alla comunità. Non che Spiess avesse ridotto tutta la ginnastica ad un addestramento individuale isolato; egli diede grande importanza anche agli esercizi collettivi³⁸ giungendo perfino ad ammettere che gli esercizi liberi (*Freiübungen*) a carattere individuale potevano venire eseguiti in comune.

Lo scopo dell'insegnamento della ginnastica era dunque ben chiaro: formare il corpo dei giovani e la loro anima, per loro stessi ma anche per la comunità. Per Spiess, si doveva procedere dal semplice al complesso, ed era degno di nota il fatto che la stessa progressione sintetica rendesse conto del contenuto della sua ginnastica. Innanzitutto non si trattava di dare alla ginnastica una base scientifica. Spiess diceva che la *Turnkunst* non considerava la struttura anatomica dell'uomo né il suo meccanismo fisiologico. Egli non si interessava né all'origine del movimento né al suo fine. Non si preoccupava delle leggi che presiedevano ai movimenti del corpo, non cercava di scoprirne i segreti. A lui bastava sapere che il corpo era "un tutto articolato"³⁹; esso si componeva di un tronco, di una testa e di membra (braccia e gambe) unite da articolazioni. Quando il corpo era in riposo, le sue parti mantenevano rapporti stabili: i quali si trasformavano non appena esso era in movimento. In tutto ciò vi era quanto bastava per formulare una teoria dei movimenti dell'organismo. Spiess non teneva conto dell'ambiente: gli alberi, i fossati, perfino quegli attrezzi ai quali altre ginnastiche davano tanta importanza, per Spiess non erano che occasioni. Certi oggetti servivano come punti di presa: permettevano i movimenti di sospensione oppure offrivano un appoggio al movimento.

Nella misura in cui era possibile, i movimenti venivano dunque schematizzati, e le due classificazioni precedentemente accennate si fondevano, nel quadro della ginnastica di Spiess⁴⁰. Questa ginnastica comprendeva esercizi individuali ed esercizi collettivi. Gli esercizi individuali venivano suddivisi in esercizi liberi, esercizi di sospensione ed esercizi d'appoggio. Il significato delle due ultime categorie era ben chiaro. Gli esercizi liberi erano movimenti semplici eseguiti da un corpo, di cui alcune parti si muovevano. Era facile riconoscere in tali esercizi quegli stessi raccomandati da Pestalozzi. In tal modo si capisce perché Spiess disdegnasse l'aiuto della scienza biologica o medica e quello della psicologia. Un certo numero di movimenti del corpo era senz'altro possibili. Non era necessario che la medicina ne conoscesse o che la psicologia ne cercasse le cause. La ginnastica non doveva appoggiarsi su nessuna scienza perché era un'arte (*Kunst*) il cui compito era di ideare, registrare e far eseguire i vari movimenti. Si potrebbe dire che essi non erano tutti egualmente facili né egualmente utili, per cui sarebbe stato opportuno procedere ad una scelta? Ebbene, lo scopo era quello di rendere lo spirito signore del corpo: occorreva dunque imparare a disporre completamente del proprio corpo, esigere che esso sapesse eseguire il massimo numero di esercizi.

Per questo Spiess fece il più sistematico degli inventari di tutti i movimenti possibili. I suoi libri volevano presentare una vera *Summa* dei movimenti e degli esercizi – da cui derivava un certo loro formalismo logico. Tuttavia era partendo dall'insegnamento in essi esposto che la lezione di ginnastica, accuratamente adattata all'età dei giovani⁴¹, avrebbe propiziato in loro un ordine interiore e avrebbe fatto conoscere loro anche l'ordine sociale e avrebbe costituito perfino una specie di preparazione militare. Questa era la ginnastica che la Germania e l'Austria avevano conosciuto fino al 1914⁴². Di fronte alla scuola francese dell'educazione fisica, si potrebbe ben dire che Spiess avesse rappresentato la scuola tedesca.

Si manteneva, dunque, la concezione di una educazione fisica diversa dal *Turnen*. Avevamo già rilevato come, per quello che riguardava i fini, in fondo Clias, Amoros e Spiess concordassero, malgrado le loro divergenze, i loro diversi interessi, le diverse situazioni in cui si erano trovati. Ora apparivano nuove somiglianze, riguardanti lo stesso contenuto delle loro ginnastiche e il modo di sistematizzare gli esercizi.

Clias, Amoros e Spiess si rifiutavano in egual misura di cercare, per la ginnastica, una legittimazione scientifica. Ai primi due, era l'esperienza ad insegnare l'utilità di certi esercizi. Quanto a Spiess, egli tendeva a portarsi al di là dell'esperienza comune, ad esplorare anche il dominio del possibile.

Non potendo dunque disporre di quadri scientifici, la sistematizzazione degli esercizi, quando fu tentata, corrispose allo sforzo di procedere dal semplice al complesso. L'ordine secondo il quale gli esercizi vennero esposti fu anche, in una certa misura, quello in cui essi erano stati ideati e praticati.

A prescindere dal fatto se i loro autori ne fossero stati, o meno, consapevoli, questi sistemi furono vivificati dal pensiero pestalozziano. La parola d'ordine fu che bisognava realizzare la natura umana, incitarla a superare se stessa e a crearsi un ambiente moralmente migliore. Nell'educazione fisica era insito un imperativo, un "dover essere". La scienza, legata necessariamente alla pura realtà esistente, al semplice "essere", non poteva fare nulla per essa.

Il sistema di Ling, o la ginnastica come ricerca dell'unità

Nell'esposizione succinta che faremo delle idee filosofiche di Ling ci allontaneremo da una tradizione che in lui aveva voluto soltanto vedere il creatore di una ginnastica ad ambizione puramente scientifica.

Non negheremo che la ginnastica svedese abbia voluto essere scientifica, anzi noi cercheremo di continuare a considerarla tale per rispettare le sue pretese. Ma la lezione di ginnastica era una cosa, la concezione d'insieme della ginnastica era una cosa diversa. E forse più che in ogni altro teorico della ginnastica in Ling lo sforzo di definire la prassi di essa aveva fatto entrare in gioco una concezione della ginnastica che si rifaceva alle "leggi dell'organismo umano" di cui era facile indicare il carattere metafisico. L'opera principale di Ling, *Gymnastikens allmänna grunder*⁴³, ricollocava innanzitutto l'organismo umano nella natura e cercava di averne una conoscenza in profondità. Solamente in un secondo tempo venivano affrontati i problemi relativi alla ginnastica.

Il punto di partenza di Ling era la Vita. La Vita era infinita⁴⁴, trascende ogni concetto che di essa ci si poteva formare⁴⁵. Ling giungeva a chiamarla "divina"⁴⁶ e a identificarla con la ragione, perché «la ragione è la vita nella sua più alta libertà»⁴⁷. Questo infinito si faceva materia limitandosi, divenendo "essere": come avvenisse questa limitazione, Ling non lo spiegava.

Quando in un organismo la vita si univa alla materia essa agiva sotto forma di una "forza vitale" la quale la compenetrava in tutti i punti: nei punti dove la vita non fosse stata più presente il corpo avrebbe cessato di essere animato, sarebbe stato pura materia inorganica. Ma la "forza vitale" che prima di lui avevano teorizzato molti altri vitalisti, non veniva considerata da Ling in termini generici. Egli affermava che tale forza operava in tre diverse forme fondamentali (*Grundformen*). Nella sua forma "dinamica"

la vita cercava di svincolarsi dalla materia. Questa forma era connessa alla conoscenza; presente già nelle sensazioni e nelle percezioni, essa culminava nella ragione la quale tentava di evadere dall'organismo perché «dimenticandosi dell'individuo la ragione cerca l'amicizia col Tutto»⁴⁸. La forma "chimica" e la forma "meccanica" assicuravano la penetrazione della materia da parte della vita. La prima era maggiormente orientata secondo il *bios*: nell'alimentazione, era essa ad assicurare l'assimilazione organica del cibo. L'altra, la forma meccanica, era più materiale e si manifestava nella forza muscolare, o forza corporea.

Le relazioni stabilite da Ling fra queste "forme fondamentali" della forza vitale riflettevano nel miglior modo l'idea sistematica e tormentata che egli si era fatto dell'organismo umano. L'organismo umano era costituito da parti, parti che però erano unificate in un tutto. In esso vi era una polarità che dava luogo ad una tensione: da un lato agiva una tendenza alla divisione, dall'altro una tendenza all'unità. Ove avessero predominato esclusivamente o la dispersione o l'unità, in entrambi i casi ciò per l'organismo avrebbe significato la morte: nel primo caso si sarebbe disgregato, nel secondo, insieme alla pluralità, esso avrebbe perso quella materialità senza la quale non avrebbe costituito più una totalità organica. Per Ling l'organismo era in una lotta continua non soltanto con il mondo esteriore ma anche con se stesso⁴⁹, quasi che soggiacesse a forze antagoniste. Era il luogo di una perenne dialettica dell'uno e del molteplice. L'individuo non riusciva mai a trovare il proprio essere.

Questa visione della vita, dove erano facilmente rilevabili risonanze del pensiero romantico e dove non mancava nemmeno il tema, caro a Herder, che l'uomo era un microcosmo⁵⁰, era vicina alla filosofia di Schelling. Ling si serviva delle tre forme fondamentali da lui individuate per una rappresentazione biologica dell'organismo, che l'ordine stesso delle cose condannava ad essere tanto materia quanto vita, che dunque in ogni suo punto conteneva una opposizione. I modi di manifestazione della forza vitale erano, in una certa misura, opposti ma anche inseparabili⁵¹; così avrebbero operato sempre simultaneamente e contraddittoriamente. Tutti i fenomeni organici venivano spiegati da Ling con l'azione, congiunta e nel contempo divergente, delle tre energie. Non esisteva fenomeno organico la cui spiegazione non richiedesse un riferimento ad esse. Ma non esisteva nemmeno fenomeno⁵² che una di esse non potesse produrre nella stessa misura delle altre: si potevano provocare il sudore, il vomito, la fame o il sonno con mezzi chimici ma anche con mezzi "dinamici" (nelle persone impressionabili) e con mezzi meccanici. Infine non esisteva fenomeno organico nel quale una delle dette forme della forza vitale non predominasse sulle altre. Tutto questo fornisce a Ling una specie di meccanismo esplicativo che gli dava modo, a suo parere, di capire la nascita, la morte, la follia, le relazioni fra il fisico e lo psichico, i temperamenti e via dicendo.

Noi non lo seguiremo in queste spiegazioni, le quali del resto spesso erano piuttosto singolari⁵³. Basterà rilevare che esse rappresentavano la base di una precisa concezione della ginnastica. Infatti Ling riteneva⁵⁴ che, partendo dalle leggi dell'organismo umano, si potesse dare una giusta idea della ginnastica e indicarne la necessità. Per l'organismo la salute sarebbe scaturita dall'accordo fra le sue diverse parti e la malattia sarebbe stata dovuta ad un loro disaccordo. In base alla teoria appena riferita si può comprendere come la salute non avrebbe mai potuto essere perfetta, che essa sarebbe stata sempre relativa⁵⁵: in effetti, una salute perfetta avrebbe corrisposto ad una unità organica assoluta, alla revulsione dalla pluralità, avrebbe significato insomma l'im-

mortalità. In ogni organismo in buona salute le tre *Grundfortnen* si accordavano. Stando così le cose, la ginnastica, «dottrina dei movimenti del corpo conformi alle leggi dell'organismo umano»⁵⁶, non mirava soltanto o soprattutto alla salute. Essa, essenzialmente, si sforzava di raggiungere una più alta unità organica. Ne seguiva che, contrariamente all'opinione corrente, per Ling la ginnastica, pur usando soprattutto i movimenti non poteva limitare la sua azione a certi aspetti del corpo. Essa concerneva l'organismo nella sua totalità. Si sarebbe applicata al principio dinamico, ossia al sensorio e all'intelletto; al principio chimico, ossia avrebbe insegnato il modo giusto di nutrirsi, di fare bagni e di vivere all'aria libera; avrebbe agito, infine, sul principio meccanico, mediante i movimenti.

Usando un procedimento deduttivo Ling non si limitava a giustificare la ragion d'essere e le virtù di questa ginnastica, di cui voleva fare dunque un fattore di armonia e di cui dimostrava la capacità di agire dall'esterno sull'interno proprio come, nel senso inverso, sul piano chimico un cibo ingerito e assimilato diffondeva l'energia in tutte le parti del corpo, comprese le esteriori⁵⁷: in più, con esso Ling ne andava a definire le forme e gli stessi principi essenziali.

Innanzitutto per lui nella ginnastica bisognava distinguere quattro forme fondamentali. In effetti, essa mirava essenzialmente a stabilire una certa unità, un'armonia fra i molteplici elementi costituenti l'organismo. Nella dialettica dell'uno e del molteplice, che determinava il destino del corpo umano, la ginnastica avrebbe agito nel senso di favorire l'unità. Ora, questa unità, quando non si considerasse più l'organismo umano isolatamente bensì in funzione del suo ambiente, andava perseguita in diversi domini. In un primo caso, corrispondente al campo della "ginnastica pedagogica", si poteva concepire che l'uomo usasse la propria forza «per assoggettare il corpo alla propria volontà»⁵⁸, ossia per mantenere e sviluppare in sé l'unità organica. Ma l'uomo poteva anche cercare di assoggettare un'altra volontà alla propria, di dominarla: a tal fine, si sarebbe servito di un'arma. Allora la "ginnastica militare" avrebbe cercato di creare «una unità del corpo con l'arma»⁵⁹. In terzo luogo, se si fossero manifestati nell'organismo dei dolori o una qualche disarmonia, l'uomo avrebbe potuto cercare di eliminarli mediante movimenti generalmente compiuti in uno stato di passività o con un aiuto esterno: allora egli avrebbe praticato la "ginnastica medica". Infine l'uomo poteva cercare di raggiungere una unità profonda dell'anima con il corpo: in tal caso avrebbe teso «a far percepire agli altri per mezzo del corpo il proprio essere più intimo, i propri pensieri e i propri sentimenti» – e avrebbe praticato la "ginnastica estetica". Si poteva presentare la differenza fra le quattro ginnastiche anche in un altro modo: assumendo che esse stabilivano un rapporto fra il soggetto e il proprio essere ovvero fra il soggetto e un oggetto, e assumendo che il soggetto poteva essere attivo o passivo, si avrebbero avute una ginnastica soggettivo-attiva (pedagogica), una ginnastica oggettivo-attiva (militare), una ginnastica soggettivo-passiva (medica), e una ginnastica oggettivo-passiva (estetica).

Qui considereremo soltanto la ginnastica pedagogica. I principi fondamentali della filosofia biologica di Ling gli davano modo di dedurre i principali aspetti di essa così come gli avevano permesso di definirla e di precisarne la ragion d'essere. Delle varie considerazioni un po' "sconnesse" da lui svolte partendo dalle premesse teoretiche, ci sembra che tre fossero atte a caratterizzare la sua ginnastica nelle linee principali.

Innanzitutto sarebbe stato illogico che una ginnastica, il cui fine era quello di favorire lo stabilimento di una unità organica, avesse provocato uno squilibrio nell'organismo

svilupandolo in modo parziale e unilaterale come faceva la comune ginnastica del tempo, la quale dedicava una particolare attenzione soltanto alla parte destra del corpo⁶⁰. Ciò significava che la ginnastica avrebbe dovuto rivolgersi a tutto il corpo e anche che essa, pur agendo con mezzi meccanici, non avrebbe dovuto rafforzare la *Grundform* meccanica della forza vitale a detrimento della estrinsecazione chimica o dinamica di essa. Inoltre la ginnastica avrebbe dovuto rivolgersi a tutti, non soltanto a individui il cui corpo fosse più sviluppato o a malati. Essa non riguardava unicamente casi eccezionali. Ogni uomo, quale pur fosse, doveva realizzare in sé una unità. Aveva certe attitudini innate, e questo gli avrebbe posto alcuni limiti. Entro questi limiti, peraltro modificabili più di quanto generalmente si credesse, gli esercizi avrebbero dato ad ognuno il modo di realizzare lo sviluppo e l'armonia della persona. Infine – e questo era un punto fondamentale nel sistema di Ling – i movimenti proposti dalla ginnastica educativa avrebbero dovuto essere semplici. «Nella ginnastica pedagogica nessun movimento potrà mai essere troppo semplice»⁶¹. Perché? Benché Ling non lo spiegasse, si possono indovinare le ragioni che lo avevano spinto a dare la massima importanza ai movimenti elementari. In tal modo Ling aveva evidentemente dato la preferenza all'anatomia più che alla fisiologia. Però non dobbiamo scambiare gli effetti con le cause. Ling non cominciava valorizzando l'anatomia per poi attribuire ai movimenti elementari una funzione speciale, ma viceversa: dava innanzitutto il massimo valore ai movimenti elementari e come conseguenza riconosceva all'anatomia una posizione privilegiata. In effetti, altrimenti non si vede per quale ragione Ling fosse stato portato, se non a disprezzare la fisiologia, almeno a subordinarla all'anatomia. Ai suoi tempi, la fisiologia non era così in ritardo rispetto all'anatomia, e Ling l'aveva anche studiata. Bisogna dunque pensare che il vero motivo della sua preferenza fosse stato di ordine filosofico, e questo non può sfuggire a chi esamini le sue concezioni filosofico-biologiche. Per Ling il corpo umano era costituito da elementi unificati dalle *Grundformen* della forza vitale. L'unità del tutto presupponeva la pluralità delle parti. D'altro canto «il fine della ginnastica pedagogica è di insegnare all'uomo il modo di assoggettare il corpo alla propria volontà»⁶²: questo era il genere di unificazione organica da essa perseguito. Da queste due premesse risultava che la volontà avrebbe potuto unificare l'organismo tanto da assicurargli la salute soltanto alla condizione di padroneggiarne ogni parte elementare. Quando avrebbe esteso il suo potere su ogni muscolo, la volontà sarebbe stata in grado di controllare movimenti che impegnavano anche una pluralità di muscoli e, a poco a poco, avrebbe dominato tutto il corpo. Così si capisce perché Ling insisteva non tanto sull'importanza o sulla priorità dell'anatomia nel modo in cui l'avrebbe certamente fatto qualora l'avesse appreso dall'esperienza, quanto sulla “sacralità” della stessa armonia⁶³ la quale rendeva manifesta all'uomo «la grande opera del Creatore». Questo non significa che egli volesse dissociare l'anatomia dalla fisiologia, da lui chiamata sua “compagna inseparabile”. Ling chiedeva piuttosto all'anatomia di indicare alla volontà, in tutta la loro diversità, i muscoli che essa avrebbe dovuto azionare e dominare. L'analisi anatomica avrebbe fatto conoscere alla volontà la tastiera da usare. In un corpo animato la vita era attaccata ad ogni punto della materia, e questo comportava una sua dispersione nella pluralità. Affinché la vita si riprendesse e affinché la vita negli uomini comunicasse con la vita divina, essa doveva unificarsi. La conoscenza anatomica, sperimentata direttamente, dei contatti intimi ed ultimi della vita con la materia del corpo umano era ciò che gli avrebbe permesso, grazie ad un possesso sempre più grande di se stesso, di conseguire il massimo grado di forza vitale che gli era dato sperare.

Note

¹ Cfr. LEONARD e AFFLECK, *op. cit.*, c. XXI.

² A causa della sua turbolenza, delle sue mene rivoluzionarie e del suo pangermanismo Jahn si fece molti nemici i quali riuscirono a far proibire la sua ginnastica, il *Turnen*, con un provvedimento noto sotto il nome di *Turnsperre*, che fu in vigore dal 1820 al 1842.

³ Perfino in Inghilterra, poi in Svizzera, Clais ebbe l'incarico di ispezionare gli esercizi corporei dell'esercito e della marina.

⁴ Barthélemy SAINT-HILARE, che, come è noto, seguì l'eclettismo di Cousin, scrisse una lunga prefazione alla *Gymnastique pratique* di Napoléon LAISNÈ (1850), libro di cui, come egli accenna, aveva "revisionato tutta la stesura".

⁵ *Traité élémentaire de gymnastique rationnelle, hygiénique et orthopédique*, 1819, p. 47. Citiamo questo trattato dove è riassunta l'essenza dei trattati di CLIAS usciti in precedenza e soprattutto della *Gymnastique élémentaire ou cours anatytiqes et gradué d'exercices physiques propres à développer et à fortifier l'organisme humain*, 1819.

⁶ *Ibid.*, p. 333.

⁷ *Ibid.*, p. 47.

⁸ *Ibid.*, pp. 48, 60.

⁹ *Ibid.*, p. 51: «Se la salute e la costituzione del fanciullo lo permettono, sarà bene cominciare dopo il terzo mese, prima del processo di dentizione, processo che gli riuscirà meno penoso se il suo corpicino sarà preparato. Già in questo periodo, e perfino assai prima, i soggetti in buona salute dovrebbero venir esposti nudi, ripetutamente, ad una temperatura mite su un materasso o una coperta affinché siano liberi di muovere senza impedimento le loro membra in tutte le direzioni». *Ibid.*, pp. 50-58.

¹¹ *Callisthénie*, 1843 (stampato come seguito del *Traité*), p. 288.

¹² *Traité*, p. 71.

¹³ *Callisthénie*, p. 335.

¹⁴ Cfr. per es. quel che viene detto sul saltare – *Traité*, pp. 104-105.

¹⁵ *Nouveau manuel complet d'éducation physique, gymnastique et morale*, 1830, t. I., p. 381.

¹⁶ Voce "gymnastique" nella *Petite Encyclopédie*, riprodotta nel *Nouveau manuel complet*, t. I, III-IV.

¹⁷ *Ibid.*, VII.

¹⁸ Cfr. *Nouveau manuel*, cc. III e IV.

¹⁹ Ad esempio, i vari movimenti del capo.

²⁰ PHILIPPE, *La gymnastique scolaire en France au XIX^e siècle*, in LABBÉ, *Traité d'éducation physique*, 1930, t. II, p. 8.

²¹ *Nouveau manuel*, I, p. 136.

²² *Ibid.*, I., p. 394.

²³ Voce "gymnastique", VIII.

²⁴ Nella voce "gymnastique" le parti in cui viene suddivisa la ginnastica generale non corrispondono ai capitoli del *Nouveau manuel*.

²⁵ Prefazione a *La gymnastique pratique* di LAISNÈ.

²⁶ *Ibid.*, p. VII.

²⁷ *Ibid.*, p. XIX.

²⁸ *Ibid.*, p. XXIII.

²⁹ Titolo della prima parte del suo libro.

³⁰ *Ibid.*, pp. XXIII-XXIV.

³¹ La scuola militare di ginnastica di Joinville fu fondata nel 1852.

³² Cfr. LAISNÈ, *Gymnastique pratique*, p. 52: «Dopo molte esperienze da me fatte dovunque ne ho avuto l'occasione, ho potuto rilevare che la velocità media più adatta per tutte le classi di uomini è quella di duecento passi al minuto»; *ibid.*, p. 53: «Prego il lettore di tenere nel massimo conto quel che qui dico, perché non parlo in base a congetture né a calcoli fatti in uno studio: io scrivo basandomi su tutto ciò che io stesso ho praticato e su tutto ciò che io faccio fare ogni giorno ai miei allievi».

³³ Prima dell'ultima guerra mondiale i partigiani del *Turnen* erano ancora numerosi, donde la malevolenza con cui NEUENDORF (*op. cit.*, t. III) e WERNER (introd. al t. VIII dei *Quellenbücher: Führer in der Zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*) espongono e giudicano la ginnastica di Spiess.

³⁵ *Das Turnen in Gemeinübungen*, introd., estratto pubblicato nei *Quellenbücher*, t. VIII, p. 68.

³⁶ Da qui derivava l'insistenza con cui gli allievi di Spiess erano tornati a idee che non sembravano più meritare di venire sviluppate, tanto il XVIII secolo le aveva rese banali. Cfr. Karl Friederich KOCH, *Die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte der Diätetik und Psychologie*, 1830 (estratti in *Quellenbücher*, t. VII, pp. 207 sgg.); da cui scaturivano, a loro volta, anche i loro tentativi di criticare Jahn mostrando la povertà del suo contributo: già prima di lui Guts Muths avrebbe pensato a far servire gli esercizi fisici alla difesa della patria – cfr. WASSMANN-SDORFF, *Das geschichtlich richtige über das Verhältnis Jahns zu Guts Muths* (riprodotto in *Quellenbücher*, t. VIII, specialmente pp. 208-212).

³⁷ Si continuava ad usare il termine *Turnen*, ma esso aveva evidentemente perduto il senso che Jahn gli aveva dato.

³⁸ *Gemeinübungen*, ai quali dedicherà il quarto tomo (1846) della sua *Lehre der Turnkunst*.

³⁹ *Das Turnen in den Freiübungen* (1840), primo tomo de *Die Lehre der Turnkunst*, riprodotto in *Quellenbücher*, t. VIII, p. 32.

⁴⁰ *Die Lehre der Turnkunst*, dove viene esposta questa ginnastica, comprende quattro volumi: 1) *Das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter*, 1840; 2) *Hängübungen*, 1842; 3) *Stemmübungen*, 1844, 4) *Gemeinübungen*, 1846.

⁴¹ Dettagli in *Turnbuch für Schulen*, 1847; estratti in *Quellenbücher*, t. VIII, pp. 122 sgg.

⁴² BURGER e GROLL, *Leibeserziehung*, 1949, p. 31.

⁴³ Uscita nel 1834. Non esiste traduzione francese di quest'opera postuma. Citiamo dalla traduzione tedesca di MASSMANN, pubblicata insieme a quella di altre opere di Ling con il titolo *P. H. Lings Schriften über Letbesübungen*, Magdeburg 1847.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 2.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 3 nota.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Ibid.*, p. 9.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*, p. 12.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 4.

⁵¹ *Ibid.*, p. 3.

⁵² *Ibid.*, p. 14.

⁵³ Si può ricavare da questo esempio. Ling cercava di render conto delle turbe che accompagnano la gravidanza. «Dopo il concepimento si manifesta una lotta continua fra l'organismo materno e il nuovo organismo, il quale cerca di vincere il vecchio organismo. Per questo si produce, nella madre, una continua fluttuazione fra le tre *Grundformen* manifestantesi nella forma sia di inquietudine durante la veglia e il sonno, di offuscamento mentale, di gelosie, ecc. (principio dinamico), sia di vomito, di voglie innaturali nei riguardi dei cibi (principio chimico), sia, infine, di spasimi e convulsioni (principio meccanico)» – *ibid.*, p. 13.

⁵⁴ *Ibid.*, prefazione (con pagine non numerate).

⁵⁵ *Ibid.*, p. 5.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 32.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 29.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 32.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 33.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 34.

⁶¹ *Ibid.*, p. 36.

⁶² *Ibid.*, p. 35.

⁶³ *Ibid.*, p. 102.

Le ginnastiche positive

Prima di Marey l'esame dei vari problemi sollevati dalla contrazione muscolare e, più in genere, dallo studio dei muscoli, non aveva avuto sviluppi. Questo non significa che i medici avessero trascurato di fare ricerche sul movimento¹, ma queste ricerche erano state soprattutto ordinate alla terapeutica. Il movimento poteva guarire l'emicrania o il tetano? Esercitando la voce si poteva agire sulle malattie del fegato? La compressione dei nervi aveva effetti sulle malattie nervose? Questi problemi, ed altri analoghi, avrebbero potuto essere importanti soltanto se avessero portato a soluzioni controllate e se essi fossero stati incorporati in un vero sistema di ginnastica medica. Ma non fu questo il caso.

La conseguenza non fu soltanto che la ginnastica medica non fece progressi. I medici interessati alla ginnastica portarono l'attenzione sui massaggi e sui mezzi meccanici che potevano ridurre l'una o l'altra deformità², ovvero si associarono in via naturale al gruppo dei non medici che si occupavano di ginnastica. Da qui, scaturirono due importanti conseguenze. I medici cessarono di limitarsi a considerare una ginnastica puramente medica la quale, peraltro, si era ridotta più o meno all'ortopedia. La medicina avrebbe cercato di abbracciare l'insieme della ginnastica e presto avrebbe preteso di esercitare la propria autorità su di essa. Inoltre si stabilì una specie di divisione di lavoro fra il medico e il maestro di ginnastica. Il primo, in linea di massima, doveva fornire le idee generali e la sanzione scientifica. Il secondo doveva trovare gli esercizi. Peraltro, vi fu pericolo che una tale ripartizione delle competenze tornasse a svantaggio del medico. Costui aveva poco da insegnare al maestro di ginnastica; egli anzi avrebbe dovuto attendere da lui più di un servizio (v. Tav. IX).

Il libro di Londe rifletteva lo stato in cui si trovava la ginnastica negli anni che vanno dal 1820 al 1830³. Londe riprendeva esattamente l'ideale di Guts Muths, l'ideale di «un uomo che, fedele alla natura, grazie ai vantaggi inapprezzabili offerti da una vera civiltà veniva dispensato dal compiere quegli atti molteplici che acceleravano in modo così prodigioso l'azione di tutto l'organismo animale»⁴. Veniva seguita la distinzione classica fra esercizi attivi e esercizi passivi o misti. Il procedimento sempre seguito da Londe consisteva nel farne la storia, nel distinguerne i vari tipi, nell'esaminarne gli effetti e infine nel fornire consigli sul modo giusto di eseguirli. Londe riteneva che l'esame fisiologico degli effetti degli esercizi non sarebbe stato privo di interesse: in seguito tutta la ginnastica medica avrebbe dovuto effettivamente basarsi su di esso. Ma, per poterlo intraprendere, a Londe sarebbero state necessarie conoscenze inesistenti ai suoi tempi⁵. L'aspetto più nuovo di un'opera che, come la sua, era simile a molti libri di medicina del XVIII secolo, consisteva nei riferimenti alla ginnastica di Amoros, che

Londe esponeva dandole anche un crisma medico. In particolare, egli in essa approvava l'uso del canto e della musica, spiegandone gli effetti: la musica era «un agente ora stimolante e ora sedativo del sistema sensorio, il quale inoltre in via subordinata modificava sempre il sistema circolatorio nello stesso senso»⁶. Londe non era stato il solo medico che aveva limitato più o meno il proprio contributo ad un commentario sull'opera del maestro di ginnastica o ad un panegirico sui sistemi ginnastici dei suoi tempi⁷.

Come è ovvio, la ginnastica medica non poteva emanciparsi prima che l'anatomia e la fisiologia le avessero fornito conoscenze certe, in altri termini, prima che esse si fossero costituite come *scienze* nel senso moderno. La scienza della ginnastica era tributaria della scienza biologica: era quello che avevano pensato, in un'epoca positivista, tutti coloro che si preoccupavano di conferire alla ginnastica un carattere strettamente scientifico. Dato che ci si aspettava dalla scienza una morale e una politica, essa non poteva forse fornire anche una ginnastica? Le ginnastiche positivistiche apparse nel XIX secolo rappresentarono dunque una vera resurrezione della ginnastica medica, anche quando non furono dei medici a formularle. Sotto un altro aspetto esse attestavano lo sforzo della ginnastica di divenire una tecnica positiva (se non anche una scienza), ossia di emanciparsi, sotto certi riguardi, dalla tutela medica. Esse risentono, e ancora risentono, dell'opposizione e della necessaria complementarità del medico e del pedotriba, già riconosciute nell'epoca greca.

L'anatomia aveva ispirato il metodo svedese, o metodo di Ling; la fisiologia avrebbe ispirato quello di Demeny.

La ginnastica della “scuola” di Ling

La riflessione filosofica sull'organismo e sulle sue relazioni con la Vita e con il mondo aveva rivelato a Ling la ragion d'essere della ginnastica e il limite delle sue possibilità. Essa l'aveva anche convinto che la ginnastica poteva realizzare il suo fine soltanto a condizione di basarsi sull'anatomia. Ma l'anatomia era una scienza sperimentale. Così la ginnastica doveva consultare l'esperienza, doveva divenire positiva. Ecco perché la ginnastica svedese, quali pur fossero le sue basi metafisiche, poteva pretendere a buon diritto di essersi conformata all'esperienza, quindi poteva rivendicare un carattere scientifico. Era possibile che il rigore ad essa così spesso rimproverato, in parte certamente dovuto alla formazione militare del suo autore, avesse preteso di essere quello stesso della scienza⁹.

Il metodo della ginnastica svedese derivava dallo studio del movimento. L'analisi rivelava tre generi di movimento. C'erano i movimenti semplici, che interessavano un unico muscolo, da considerare senza che occorresse riferirsi ad altro. Quando alcuni movimenti semplici si associavano, si avevano i movimenti composti, che erano quelli più usuali. Infine quando i movimenti composti venivano adattati a varie circostanze della vita, specialmente nell'esercizio dei mestieri, quando, ad esempio, la marcia diveniva una marcia militare, si avevano i cosiddetti “movimenti di applicazione”. Lasciamo da parte quest'ultima categoria. Le prime due, trasposte nel dominio della ginnastica, andavano a definire rispettivamente i movimenti preparatori e i movimenti fondamentali. Essendo logico che il semplice dovesse precedere il complesso, la lezione di ginnastica avrebbe consistito dapprima nell'esecuzione di un gruppo di movi-

menti preparatori. Così, per quello che riguardava le braccia, tali movimenti avrebbero consistito nel piegarle mettendo le mani sulle spalle, nel distenderle in avanti, in alto, di lato, ecc. La ginnastica svedese enumera con grande cura questi movimenti preparatori. Voleva che i movimenti più semplici fossero differenziati il più possibile. Naturalmente, in ciò c'era un limite: gli stessi movimenti fondamentali in fondo non interessavano mai un unico muscolo; però si poteva dire che essi facevano entrare in azione gruppi costituiti dall'unione di masse muscolari ben differenziate e da elementi anatomici direttamente individuabili. Tali erano i movimenti che interessavano le gambe, le braccia, la testa e il collo, i muscoli dell'addome, i muscoli dorsali e i muscoli laterali. Il padroneggiamento di questi movimenti era indispensabile per eseguire i movimenti composti e quelli fondamentali, i quali in realtà erano "gruppi di movimenti". Una volta conosciuto ciò che si potrebbe chiamare il suo alfabeto muscolare, l'allievo sarebbe stato addestrato a saper riunire le lettere in vari gruppi di parole. Naturalmente di tali movimenti se ne poteva concepire una quantità, così sarebbero stati considerati soltanto quelli principali.

Non bastava che lo studioso analizzasse i movimenti e ne indicasse i più importanti. Un dato movimento non avrebbe dovuto essere eseguito in un modo qualunque. La distensione o la contrazione di un muscolo, se eseguita senza criterio, poteva alterarlo. Ling era stato portato talvolta¹⁰ a giustificare metafisicamente il principio, così importante nella ginnastica svedese, secondo il quale ogni movimento esige una esecuzione rigorosa. Il movimento era come il pensiero del corpo; così allo stesso modo in cui il pensiero doveva rispettare un ordine logico, procedendo dalle premesse alla conclusione, ugualmente il movimento doveva seguire un ordine preciso. Ma a questo principio si poteva dare anche una giustificazione puramente scientifica. Esisteva, per ogni movimento, un *optimum*, definibile partendo dall'anatomia. La ginnastica svedese si atteneva rigorosamente a questo principio, al quale, nel caso dei movimenti preparatori, si associava la preoccupazione di limitare il movimento a segmenti ben definiti. La conseguenza era la definizione di una "posizione regolamentare" per tutto il corpo. Questa posizione, calcolata in modo da permettere il più perfetto equilibrio anatomico del corpo umano, avrebbe dovuto essere mantenuta in tutte le parti del corpo, tranne nel segmento particolare interessato all'esecuzione del movimento preparatorio¹¹. Il corpo, per così dire, veniva bloccato mentre una delle sue parti lavorava. Quanto al movimento preparatorio, esso avrebbe dovuto essere eseguito secondo una specie di "taylorizzazione biologica". L'anatomia mostrava la necessità di considerare scrupolosamente tre fattori. Innanzitutto bisognava avere un buon punto di partenza, bisognava partire da una posizione iniziale ben definita. Poi occorreva eseguire il movimento seguendo norme minuziosamente elaborate: una durata eccessiva, uno sforzo eccessivo e l'osservanza poco scrupolosa dello svolgimento delle varie fasi del movimento avrebbero comportato delle pericolose conseguenze. Il metodo svedese manteneva questo rigore nel compimento del dovere ginnastico anche nell'esecuzione dei movimenti fondamentali.

Il desiderio di favorire lo sviluppo integrale del corpo spingeva questa ginnastica a respingere ogni gara e a dare scarsissima importanza all'uso degli attrezzi. Gli allievi non avrebbero fatto delle competizioni anche se si fossero esercitati insieme. Ognuno si sarebbe sforzato per proprio conto di realizzare uno sviluppo corporeo che fosse adeguato ai suoi mezzi e che mirasse a eliminare i suoi difetti. Quanto agli attrezzi, essi erano meri accessori¹², mentre per Jahn e per Amoros avevano avuto una parte essenziale

nella lezione di ginnastica: essi potevano correggere una esecuzione difettosa ovvero permettere di compiere speciali movimenti. In qualunque occasione fosse possibile, andavano sostituiti dall'aiuto umano. C'era una precisa opposizione fra la ginnastica svedese e tutte le altre ginnastiche, il cui scopo sembrava essere quello di far eseguire al ginnasta determinati movimenti per mezzo di attrezzi.

Questi erano i principi di una educazione fisica che si era proposta di dare gioia, che sarebbe scaturita da un accordo vivo e sentito dell'anima con il corpo¹³. Qui non è il caso di esaminare come questi principi erano stati applicati nelle lezioni collettive di ginnastica. Sarà più utile sottolineare le pretese scientifiche di tale ginnastica, le quali la distinguevano dai tentativi di Pestalozzi con cui, tuttavia, essa aveva in comune la tendenza analitica. La scomposizione dei movimenti, che Pestalozzi aveva avuto il merito di inaugurare, in Ling rivestiva aspetti nuovi. Questo non voleva dire, come hanno preteso alcuni¹⁴, che per Pestalozzi tutti i movimenti che il corpo poteva fare fossero stati buoni. Egli voleva invece sviluppare la natura. Ma se Pestalozzi mirava allo sviluppo del corpo umano, egli di esso non conosceva l'anatomia né si preoccupava di conoscerla. L'anatomia poteva condurre alla fisiologia? Poteva permettere di definire le norme ideali riguardanti il corpo umano? Infine, essa giustificava quell'immagine frammentata del corpo umano che Ling si era fatto malgrado i suoi frequenti appelli alla sua unità, quella specie di suo associazionismo biologico che Pestalozzi aveva potuto avergli suggerito? Ci si potrebbe chiedere a buon diritto tutto ciò. Comunque la ginnastica della scuola di Ling era indubbiamente la prima ginnastica originale (perché tale non poteva dirsi quella di Vieth, che si era limitata essenzialmente ad una catalogazione degli esercizi) che si era sforzata di trarre tutte le sue basi dalla scienza.

Le basi scientifiche della ginnastica di Demeny

Una teoria della ginnastica che si rifacesse alla scienza non era tenuta a giustificare in modo particolare i propri fini le bastava la definizione della ginnastica diffusa a quei tempi. Era quello che aveva fatto Demeny. Per lui la ginnastica preoccupandosi del "perfezionamento del nostro organismo" serviva a fini sia individuali che collettivi¹⁵. Infatti tale perfezionamento, pur andando a vantaggio del singolo, lo rendeva tuttavia anche utile alla società. Questi fini erano ovvi ed ogni ginnastica aveva cercato di realizzarli, però senza fare appello a mezzi scientifici. Quindi, bisognava dare all'educazione fisica "basi scientifiche"¹⁶, «sottoporla al controllo del metodo sperimentale il quale in biologia è il solo valido»¹⁷.

Ling aveva cercato di costituire una ginnastica partendo dall'anatomia. Demeny per un certo tempo lo aveva seguito¹⁸, poi se ne era discostato. La critica della ginnastica svedese da parte di Demeny aveva fatto da preludio all'esposizione della sua concezione personale. Sebbene fosse importante anch'essa, qui tralascieremo la critica dei dettagli¹⁹. Svoltata in modo non sistematico e sparsa nelle varie opere di Demeny, la critica riguardava due degli aspetti principali della ginnastica di Ling, che veniva accusata innanzitutto di avere una mera base anatomica, poi di essere statica.

L'anatomia scomponeva il corpo umano in un certo numero di segmenti. Per essa l'organismo non era niente di più che l'insieme di tali segmenti. Così il maestro di ginnastica quando si metteva a studiare l'anatomia era portato a credere che dovesse interessarsi soltanto alle membra e soltanto all'aspetto esteriore, semplicemente morfologico.

gico del soggetto. Questo era un grave errore. Riducendo il corpo ad un insieme di organi, l'anatomia ce ne dava una idea falsa. Essa procedeva in modo astratto, si limitava ad un'analisi. L'organismo considerato come un tutto, come una totalità, richiedeva invece una scienza sintetica, la fisiologia, «edificata su basi positive grazie ai lavori di Claude Bernard, di Vulpian, di Marey, di Bert e di Brown-Séguard»²⁰. Soltanto la fisiologia era in grado di cogliere «il funzionamento completo dell'essere vivente» invece di limitarsi ad osservarne un funzionamento parziale. Ecco perché ogni ginnastica che ignorasse deliberatamente la fisiologia e si rifacesse soltanto all'anatomia non poteva raggiungere il suo scopo, cioè il perfezionamento dell'organismo. Chi praticava la ginnastica svedese riconduceva tale perfezionamento a quello degli organi: vedeva unicamente gli organi. Ma lo sviluppo fisiologico aveva una portata ben diversa.

La ginnastica svedese era statica. Essa bloccava il corpo. Non metteva in azione che determinati suoi segmenti immobilizzando gli altri. Inoltre i movimenti che essa prescriveva avevano un andamento angoloso e duro. «Guardate saltare un ginnasta svedese – diceva un seguace di Demeny²¹ – egli è tutto contratto, egli pena perché si sforza di immobilizzare le braccia secondo ciò che il suo metodo gli raccomanda invece di lasciarle andare in quell'ondeggiamento così utile per lo slancio e per la caduta». La scuola svedese spezzava il movimento, poi lo ricostruiva mediante elementi del movimento i quali erano proprio i movimenti elementari dei segmenti dell'organismo che l'anatomia considerava. Così alla libertà e alla gioia di un movimento naturale essa opponeva un movimento di scuola, senza ampiezza, in parte trattenuto, noioso e in fondo dannoso perché veniva messo al servizio di una teoria incomprensibile.

Dire che la ginnastica non doveva essere anatomica né statica significava affermare che essa doveva ispirarsi alla fisiologia e dare particolare importanza al movimento. In altri termini, la ginnastica doveva essere funzionale. L'idea di una ginnastica funzionale era essenziale, in Demeny. Per lui, questo significava indubbiamente che la ginnastica aveva una funzione o parte da svolgere, ma significava soprattutto che il ruolo della ginnastica era quello di assicurare il funzionamento dell'organismo. Come avrebbe proceduto la ginnastica per garantire questo funzionamento, in quali termini sarebbe stata dunque funzionale?

Sappiamo già che essa avrebbe dovuto consistere in esercizi conformi alle esigenze della fisiologia, in movimenti naturali. Se il corpo era qualcosa di diverso da un insieme di membra, la ginnastica non si sarebbe preoccupata in prima linea di agire sulle membra. La vita si presentava sotto forma di funzioni (funzione respiratoria, digestiva, circolatoria, ecc.). La ginnastica doveva rendere queste funzioni perfette. L'individuo fisicamente perfetto non era quello che aveva grandi muscoli, era piuttosto l'individuo nel quale le varie funzioni erano ben stabilite, che dunque possedeva l'"equilibrio funzionale"²², la "vitalità". Il compito della ginnastica era quello di migliorare queste funzioni. Essa non doveva dimenticare che l'azione sull'ossatura e sulla muscolatura del corpo o su qualche altro sistema particolare²³ «non ha nessun effetto profondo per il valore fisico dell'individuo». Supponiamo che grazie alla ginnastica di Ling si fosse riusciti, come si sarebbe voluto, a «modificare lo scheletro, a cambiare i rapporti fra le sue parti, a far andare indietro le spalle, a ridurre i risalti delle vertebre, a sollevare le costole, a mutare l'atteggiamento somatico generale». Pertanto, non c'era alcuna ragione di pensare che in un uomo così modificato la vitalità fisiologica aumentasse. Invece agendo sulla vitalità era anche possibile che la morfologia del corpo si modificasse.

Questo “equilibrio funzionale”, scopo ultimo della ginnastica scientifica, poteva venire definito in un qualche modo più concreto? L’orientamento scientifico di Demeny gli impediva di determinare l’ideale fisiologico in termini che non fossero empirici. Per questa ragione, accadeva che per lui esso rivestisse il carattere di un “*suiet d’élite*”: ci presentava «le vere qualità fisiche che dobbiamo acquistare»²⁴. Nella ginnastica empirica di Demeny, esso aveva la stessa funzione dell’“uomo competente” dell’empirismo utilitaristico di J. S. Mill: aveva il significato di un ideale e, ad un tempo, della vera normalità. Così Demeny avrebbe voluto che i suoi aspetti venissero precisati scientificamente. Egli scriveva: «Anzitutto bisogna intendersi su ciò che costituisce il *valore* e la *superiorità* fisica dell’uomo; a tal fine, occorrerà studiare soggetti scelti, vedere in che consistono le loro qualità e cercarne l’origine nella loro struttura e nelle loro funzioni. Bisognerà procedere a delle misurazioni e controllarle per mezzo di varie prove. Le misure permetteranno di definire un tipo umano da dirsi non straordinario ma semplicemente normale, tipo riferendosi al quale si potranno giudicare tutti gli altri tipi». Ci sembra che questa esigenza di definire un ideale umano fosse molto importante. Come si è accennato, essa indicava l’unica via aperta a chi volesse organizzare una ginnastica puramente scientifica astenendosi da ogni considerazione filosofica. Una tale esigenza qui veniva formulata per la prima volta con chiarezza; essa costituiva il presupposto comune a ogni “educazione positiva”²⁶ negli stessi casi in cui non venisse espressa.

Del soggetto di *élite* Demeny non aveva tracciato una immagine complessiva ben netta, anche se talvolta aveva cercato di indicarne alcuni lineamenti con una certa precisione. Essendo un fisiologo, egli per determinare l’armonia funzionale non poteva ricorrere, come l’anatomista, a criteri morfologici. Così giudicava il comportamento fisiologico dell’individuo in base al lavoro fornito²⁷. Per lui il concetto di lavoro non aveva un significato puramente meccanico, abbracciava un insieme di qualità diversissime²⁸ che visibilmente avevano in comune il fatto di rappresentare il massimo adattamento dell’individuo al suo ambiente, sociale e fisico.

Ma se si approfondiva il funzionamento del corpo umano e il suo lavoro si sarebbe riconosciuto che era impossibile definirli mantenendosi sul piano puramente fisico. L’armonia corporea era influenzata o determinata dal fattore morale. Essa esprimeva il potere di azione o di inibizione della volontà – ancor meglio: essa tirava in ballo le stesse Io²⁹. Sembrava che Demeny concepisse l’Io come una fonte di energia. Per Demeny l’energia fisica dalla quale il soggetto di *élite* traeva il massimo rendimento avrebbe potuto senz’altro venire messa in relazione con un centro di energia morale, che la regolava. Poteva darsi perfino che essa stessa, in fondo, non fosse che energia morale.

Dopo di che era possibile fissare gli scopi della ginnastica funzionale. Naturalmente essa si sarebbe sforzata di garantire nel miglior modo possibile il gioco delle varie funzioni organiche. Ma questo non era tutto. Proprio per il suo riguardare l’energia messa in opera dal funzionamento fisiologico, essa avrebbe dovuto necessariamente riferirsi al principio morale, alla volontà, all’Io, fonti dell’energia fisica. E nel suo sforzarsi di realizzare la “perfezione fisica” e quel «perfetto adattamento dell’uomo al suo ambiente» senza il quale la perfezione fisica non poteva esistere, la ginnastica avrebbe cercato anche di procurare all’uomo la bellezza – non la bellezza convenzionale³⁰ ma quella a cui la scienza dava un significato veramente positivo. La ginnastica di Demeny, che pretendeva di basarsi su principi puramente fisiologici, ora si portava oltre il dominio della semplice fisiologia; si potrebbe anche dire che la fisiologia si esten-

deva, non studiava più soltanto le funzioni biologiche dell'essere umano, sembrava voler scoprire qualcosa come una funzione umana generale riferendosi alla quale il concetto di adattamento avrebbe acquistato, per l'uomo, un vero significato. Nel contempo essa si applicava alla ginnastica per imporle certe norme di ordine quasi morale.

La pratica di una ginnastica funzionale stava evidentemente in stretta correlazione con i suoi fini. Come si è detto, Demeny non riteneva che l'armonia organica potesse venire raggiunta se ci si fermava al piano fisico. La ginnastica mirava ad essa e per realizzarla, dal momento che aveva un unico mezzo, il movimento, era necessario che, mediante il movimento, essa producesse effetti fisiologici ed anche di ordine morale.

La ginnastica fisiologica funzionale avrebbe utilizzato il movimento in modo non diverso dalla ginnastica svedese e da qualsiasi altra ginnastica. Soltanto che si sarebbe trattato di movimenti veramente fisiologici, conformi alle leggi dell'organismo: di movimenti naturali. Demeny imparò a conoscere questi movimenti nel laboratorio di Marey, di cui egli era stato l'assistente. Riassumendo i lavori di Demeny, uno dei suoi discepoli³¹ aveva scritto che «lo studio fotografico del movimento vivente degli animali ha mostrato a Demeny che tale movimento non è angoloso ma “*arrondi*”, che non è irregolare ma continuo. Così la ginnastica deve cercare di ricostituire artificialmente la sintesi del movimento “*arrondi*” e continuo che si sviluppa in tutti i sensi e su tutti i piani, in forma di cono, di spirale o di otto». L'osservazione non ci diceva soltanto che il movimento naturale era “*arrondi*” e continuo, essa ci mostrava anche che esso produceva effetti organici benefici a condizione di essere il più ampio possibile: doveva portare al massimo le contrazioni e le distensioni dei muscoli.

Ma questi movimenti erano ordinati a fattori psichici e nervosi di cui Demeny aveva riconosciuto sempre più l'importanza. Per poter agire e, di conseguenza, per realizzare l'equilibrio fisiologico e il buon funzionamento organico la ginnastica doveva esercitare un'influenza sui centri nervosi e educarli. Spettava a tali centri di assicurare due capacità distinte e perfino opposte, che erano quella della volontà attiva e quella dell'inibizione. Per abituarla allo sforzo attivo la ginnastica avrebbe richiesto che la volontà compisse tutti i movimenti in modo vivo. Per abituarla nel contempo all'inibizione, essa sarebbe stata addestrata a rilassare i muscoli non interessati ad un determinato movimento. Mediante l'addestramento all'inibizione e al rilassamento, la ginnastica avrebbe anche reso i movimenti perfetti. In ogni movimento dovevano venire azionati soltanto i muscoli indispensabili per eseguirlo. Si dovevano lasciare «in riposo i gruppi muscolari non utili pel movimento previsto»³². Così si può comprendere che Demeny fosse giunto a dire³³ che «la condizione del nostro perfezionamento fisico è lo sforzo volontario la cui origine è situata nel cervello».

Dopo questo ragguaglio generale, qui non è il caso di esaminare analiticamente la ginnastica di Demeny. Come si poteva prevedere, egli aveva conservato la distinzione di Ling. La “ginnastica educativa” aveva come scopo essenziale quello di produrre il seguente effetto: questa ginnastica avrebbe dovuto essere insegnata nelle scuole. La “ginnastica di applicazione”, più concreta, avrebbe iniziato l'individuo ad abilità particolari. Si rileva anche che, in opposizione al dogmatismo sistematico di Ling, tale ginnastica lasciava all'educatore la responsabilità della scelta degli esercizi; essa gli dava unicamente alcuni consigli generali, ricordandogli quali esercizi portavano allo sviluppo dei muscoli o alla tonificazione delle parti deboli dell'organismo. Essa gli indicava anche alcuni esempi, ma senza esercitare pressioni. Si limitava a prospettargli i fini da perseguire e i mezzi più efficaci. Un metodo scientifico come quello di cui egli aveva

voluti fissare le caratteristiche, a Demeny non sembrava esigere null'altro. «Nel metodo scientifico si conoscono in anticipo le modificazioni che avverranno nell'organismo; si cerca di produrle direttamente, usando mezzi idonei»³⁴.

Note

¹ Nella terza parte della *Cinésiologie* di DALLY si potrà trovare una «raccolta delle applicazioni del movimento all'educazione, all'igiene e alla terapia considerate negli scritti di medicina e di chirurgia pubblicati in Francia dall'inizio del XIX secolo fino al 1857».

² Cfr. la bibliografia di alcune opere di ginnastica medica in DE GENST, *op. cit.*, II, p. 305.

³ C. LONDE, *Gymnastique médicale ou l'exercice appliqué aux organes de l'homme d'après les lois de la physiologie, de l'hygiène et de la thérapeutique*, 1820.

⁴ *Ibid.*, p. 6.

⁵ A titolo di esempio, ecco quali sarebbero gli effetti degli esercizi passivi sulle funzioni dell'encefalo: «Con l'aumentare la materia degli organi (come abbiamo visto parlando della nutrizione), gli esercizi passivi sembrano aver la virtù di diminuire quelle predominanze encefaliche che vengono designate impropriamente coi nomi di temperamenti nervosi, malinconici, ecc. L'esaltazione prodotta dalle attività intellettuali è calmata dagli esercizi passivi. Grazie ad essi le disposizioni affettive si fanno meno profonde. Così le passioni risultano prodigiosamente indebolite dagli effetti prolungati dell'esercizio passivo», *ibid.*, p. 167.

⁶ *Ibid.*, p. 244.

⁷ Si potrà giudicare dell'entusiasmo del dr. Bailly per Cliais da alcune citazioni che si trovano in PONSAR, *Médecine et éducation physique*, 1944, p. 60. Cfr. anche Casimir BROUSSAIS, «medico del ginnasio normale militare e civile» (ossia del ginnasio di Amoros), *De la gymnastique considérée comme moyen thérapeutique et hygiénique*, in «Annales de la médecine physiologique», 1827. L'autore cerca di dimostrare l'efficacia della ginnastica di Amoros: «1) per dirigere e mantenere la salute; 2) per rettificare le deviazioni della spina dorsale; 3) per guarire certe malattie, 4) per accelerare, in alcuni casi, la convalescenza» – p. 1 dell'estratto.

⁸ Seguendo un uso poco preciso, parliamo della ginnastica di Ling e della ginnastica svedese come se fossero la stessa cosa. Sulla parte precisa che Ling ha avuto nella costituzione della ginnastica svedese le opinioni non sono concordi. Altre persone, a partire da suo figlio, hanno effettivamente contribuito alla creazione di tale ginnastica. [Cfr. M. Di DONATO, *Indirizzi*, cit. pp. 39 e sgg., pp. 72 e sgg.].

⁹ Dr. KAISIN, *Essai critique de la gymnastique suédoise*, 1906, p. 376: «La ginnastica svedese è un metodo di educazione che soddisfa quasi in ogni punto le esigenze della scienza».

¹⁰ *Ibid.*, p. 39.

¹¹ ÉMILE ANDRÉ, *La gymnastique suédoise*, s.d., pp. 115-116

¹² Ling non utilizza che la spalliera, la bomme e la panca.

¹³ LING, *op. cit.*, p. 43.

¹⁴ Per es. ANDRÉ, *op. cit.*, pp. 77-78.

¹⁵ DEMENY, *L'école française*, 1909, p. 255; cfr. anche p. 227.

¹⁶ DEMENY, *Les bases scientifiques de l'éducation physique*, 1902.

¹⁷ *L'école française*, p. 241.

¹⁸ *L'éducation physique en Suède*, 1892.

¹⁹ Esse riguardano, ad esempio, le posizioni di partenza considerate nella ginnastica svedese; gli effetti nefasti di una iperestensione dorsale che appiattisce il torace e provoca una incurvatura; l'assurdità che, dal punto di vista della meccanica, presentano alcune posizioni prescritte da Ling.

²⁰ *L'école française*, p. 41.

²¹ STROHL, in BOURDON, *L'Encyclopédie des sports*, 1924, t. I, p. 201.

²² *L'école française*, p. 258.

²³ *Ibid.*, p. 230.

²⁴ *Ibid.*, p. 231.

²⁵ *Ibid.*, p. 272.

²⁶ *Ibid.*, p. 256.

²⁷ *Ibid.*, p. 251.

²⁸ *Ibid.*, p. 256.

²⁹ *Ibid.*, p. 259: «Le vere modificazioni che possono rendere l'essere umano perfetto sono, in definitiva, morali, ossia raggiungono i centri direttori di tutto l'organismo, quel che nel complesso viene chiamato l'Io».

³⁰ *Pédagogie générale et mécanisme des mouvements*, ed. del 1922, p. 43.

³¹ LOISEL, *Les bases psychologiques de l'éducation physique*, 1935, p. 115; tr. it. di G. GAIPA, *Le basi psicologiche dell'educazione fisica*, Bologna 1960.

³² *L'école française*, p. 247. Sul movimento quale lo concepisce Demeny, LOISEL scrive (p. 116): «Il corpo intero si presta al movimento senza far resistenza, senza contrazioni inutili, senza una precedente immobilizzazione in una posizione imposta. Le articolazioni sono sempre pronte a flettersi, come il gatto quando giuoca con il gomito di lana, con la parte posteriore in riposo, coi muscoli anteriori tesi, ed anche come le ali di un uccello in volo planato o come le pinne di un pesce quando segue una corrente dell'acqua».

³³ *L'école française*, p. 259.

³⁴ *Les bases scientifiques de l'éducation physique*, p. 326.

Lo sport

Si può essere facilmente portati a credere alla perennità dello sport. Malgrado la diversità delle epoche e delle civiltà gli uomini hanno sempre dato al gioco una parte piacevole nella loro esistenza e, fra i molti giochi, ve ne sono stati sempre di quelli che, oltre agli individui, hanno fatto entrare in gara determinate qualità fisiche. La storia attesta senz'altro la persistenza dei giochi. I popoli dell'Europa occidentale non hanno mai cessato di praticare giochi fisici. I Galli prima e dopo la conquista romana¹, i Germani² e i Celti³ hanno conosciuto forme molteplici di competizione fisica. Il Medioevo francese⁴, tedesco⁵, inglese⁶ e italiano⁷ ha offerto molte occasioni per il gioco alla gente del popolo, agli intellettuali e alla nobiltà a tal punto che, ad un educatore come Pestalozzi, ad un nazionalista come Jahn e a non pochi romantici, i giochi sono potuti apparire come una schietta espressione degli strati vitali più profondi di un popolo. Così fra i giochi olimpici antichi e lo sport moderno non esiste alcuna vera discontinuità. Però i giochi fisici non hanno costituito affatto il privilegio delle razze e delle nazioni dell'Europa occidentale. Non è difficile ritrovarli anche fra i primitivi⁸, gli Arabi e i Giapponesi in tempi assai antichi e fra gli stessi Aztechi⁹. Inoltre le varie epoche non si assomigliano soltanto per il comune piacere per le competizioni fisiche: vi è, in più, il fatto che queste competizioni sembrano seguire sempre norme analoghe. Suddividendo il gioco in un certo numero di generi¹⁰ o esaminando i particolari dei giochi praticati da adulti o da ragazzi¹¹ si è cercato di dimostrare la persistenza nel tempo e nello spazio dei giochi umani, specialmente di quelli fisici. La corsa, la lotta, il lancio di oggetti e il gioco della palla costituiscono temi costanti. La diversificazione dei giochi fisici non tocca l'aspetto essenziale, essa riguarda solamente certe particolarità. Così nulla impedirebbe di affermare che lo sport «è antico quanto il mondo»¹².

Tuttavia, insistendo sulla persistenza dello sport si potrebbe dimenticare che lo sport quale oggi lo si intende è apparso solo ad un determinato momento. Sarebbe facile dimostrare che in ogni tempo gli uomini si sono dedicati a certi esercizi fisici; ma non basta praticare esercizi fisici, sia pure nella forma di una competizione ludica, per "fare dello sport". Lo sport richiede qualcosa di diverso da una pratica o dal semplice desiderio di giocare. Lo sport non esiste se nello spirito dello sportivo non agisce, in modo più o meno consapevole, un insieme di motivazioni specifiche o, se si preferisce, di valori specifici. Nel caso in cui per conformarsi alle prescrizioni del medico uomini preoccupati di mantenersi in buona salute o di eliminare un disturbo si mettano a correre in uno stadio, incrocino le armi o pratichino uno dei giochi che figurino nel repertorio degli sport, non può dirsi che essi facciano dello sport: essi, semplicemente, si curano. Allo stesso modo, quando l'uomo primitivo spingeva una palla o quando dei "villici" in un

giorno di festa si misuravano nella “corsa a pie’ zoppo”, si sforzavano di vincere un avversario nella lotta, rivaleggiavano nell’una o nell’altra abilità, cercavano di prevalere nelle corse e in altre competizioni, essi si divertivano con distrazioni che negli stessi periodi dell’anno erano state anche quelle dei loro padri. Essi provavano indubbiamente piacere dal gioco ed erano animati da quel sentimento di emulazione senza il quale non vi sarebbe uno sport. Però in simili casi si trattava di stati d’animo puramente circostanziali che ad un dato momento, quando la festa aveva fine, svanivano e ai quali non si può ridurre affatto l’atteggiamento sportivo. Più vicino a tale atteggiamento sarebbe, semmai, quello dei fanciulli, dei ragazzi o degli adolescenti che misurano sul terreno la loro forza, la loro rapidità, la loro destrezza, la loro “scienza del gioco”. Ma da certe analogie dirette che sembrano presentare alcuni giochi e la pratica degli sport si può forse dedurre una loro sostanziale identità? Non c’è dubbio che i ragazzi di oggi introducono nei loro giochi una categorizzazione e una nomenclatura che sono quelle proprie agli sport. Ma i ragazzi fanno una distinzione fra i giochi sportivi e gli altri giochi soltanto perché l’esistenza di uno sport socializzato e ufficiale dà loro il modo di riconoscere la specificità del vero sport anche quando ad essi, da soli, non riuscirebbe facile precisarla. Le suddivisioni dei giochi e le norme seguite sono dunque desunte dallo sport e lo presuppongono; lungi dal crearlo, esse ne derivano. Giovani che vivessero in un ambiente e in un’epoca dove non esistesse l’insieme di quelle intenzioni che s’incrociano e che si fondono nella mentalità sportiva, e che più oltre individueremo, proverebbero certamente il piacere del gioco e per loro non sarebbe difficile distinguere i vari giochi: non confonderebbero di certo la corsa podistica con un gioco di carte o con i misirizzi¹³. Saprebbero che la corsa podistica viene svolta in certe circostanze, in un dato posto, per soddisfare un dato impulso. Ma nel vederli misurarsi ad esempio nella corsa, si avrebbe torto ad attribuire loro la conoscenza o anche la semplice pratica dello sport: essi non fanno altro che darsi ad un esercizio il quale, malgrado tutte le rassomiglianze con una prova sportiva, merita di venire chiamato sport soltanto a partire dal momento in cui viene compiuto per realizzare determinate intenzioni e per conformarsi a specifiche norme che sono state definite nel corso della storia. Gli argomenti tratti dai giochi dei bambini e dei ragazzi non provano dunque la perennità dello sport; possono soltanto dimostrare che esso non è nato dal nulla che esso, al pari di ogni fenomeno della cultura, deriva da certe attività naturali modificate in un determinato senso. Lo stesso va detto nei riguardi dello “sport” ellenico. Non sarebbe certamente illecito chiamare sport l’agonistica dei Greci. In modo del tutto naturale lo sport moderno si è ricollegato coi giochi olimpici. Tuttavia, fra poco avremo occasione di indicare le differenze non irrilevanti che contraddistinguono lo sport moderno e quello antico.

Le origini dello sport

Le origini dello sport vanno ricercate in Inghilterra¹⁴. All’epoca del Rinascimento, in Inghilterra ed anche sul continente, esistevano due grandi categorie di esercizi corporei. Alcuni di essi venivano praticati dietro consiglio dei medici; conformemente ad una antica tradizione, da essi ci si aspettava la conservazione della salute. Altri erano connessi al modo di vita delle varie classi sociali. I giochi, i *games*, quando erano popolari (*common, rural recreations*), servivano alla distensione e allo svago. Nel caso della nobiltà, essi consistevano in esercizi da considerarsi come una preparazione al-

l'assolvimento dei doveri politici. Gli esercizi fisici che, come abbiamo visto¹⁵, in Inghilterra furono raccomandati da educatori e perfino da regnanti, rispondevano alle esigenze della ginnastica medica e a quelle del proprio stato sociale: si trattava di assicurare la salute dei giovani ma anche di fornire loro il mezzo di condurre la vita alla quale erano destinati. Ben presto gli esercizi propri alla nobiltà vennero designati con la parola *sport*. Ma questo non era il significato originario del termine *sport*. Esso segnava piuttosto il termine di una evoluzione realizzatasi nel periodo compreso fra il XIII e il XVI secolo. Innanzitutto, in Francia, nel XIII secolo, troviamo l'antica parola *desport* che designava l'insieme dei mezzi per passare piacevolmente il tempo: conversazioni, ricreazioni, scherzi ed anche giochi¹⁶. Passato in Inghilterra al principio del XIV secolo¹⁷ il termine mantenne lo stesso significato. A poco a poco avrebbe dato luogo, però, ad una terminologia più britannica (*to sport, disporter, disporteress*). I primi *sporters* furono dunque dei nobili che seguivano le forme di vita proprie della loro classe; allegri compagni le cui giornate erano consacrate a giochi o ad esercizi che si addicevano al loro rango. Lo *sport* designava pertanto questo modo di vivere, queste pratiche; costituiva un privilegio ma anche un dovere¹⁸ (v. Tav. X).

Connesso con la vita della nobiltà, lo *sport* cambiò con il mutarsi di essa. Le trasformazioni della società, da un lato, l'evoluzione dell'arte della guerra, dall'altro, fecero sparire la cavalleria. Allora lo *sport* si identificò con l'esistenza condotta dal nobile campagnolo. La pratica delle armi, che in precedenza era stata la preparazione ai doveri politici, si mantenne soltanto come una semplice distrazione priva di pericoli. Un cacciatore e un uomo a cui piaceva cavalcare: ecco che cosa divenne il nobile. Non si poteva essere uno *sportman* se non si era un *gentleman*¹⁹. E il *gentleman* trascorreva la propria vita percorrendo a cavallo le sue proprietà e continuando con la scherma alcune tradizioni ancestrali.

Ma lo *sport* non è nato solamente dall'imitazione o dalla decadenza dei costumi di un'epoca scomparsa perché, se così fosse, riunirebbe in sé soltanto un numero assai ristretto di attività. Gli sportivi nobili trovarono il modo di incorporare nello *sport* giochi di origine popolare aggiungendoli agli esercizi aristocratici. A partire dal XVIII secolo apparve il *patronised sport*. L'aristocrazia incoraggiò i giochi del popolo, li promosse assegnando premi e anzi li praticò anche per proprio conto. Talvolta il nobile non disdegnava di unirsi al popolo nei giochi. Del resto, lo *sport* nobile non aveva fatto che riprendere dal popolo i suoi giochi, anche se non nella loro forma originaria ma trasformandoli e rinnovandoli²⁰. Ben presto la borghesia, la quale non appena aveva potuto a sua volta aveva ripreso dalla nobiltà certe speciali attività come la scherma e l'equitazione, ne imitò i giochi. Così, alla fine del XVIII secolo, nella vita della nobiltà giochi popolari più o meno modificati si associarono a usanze che in origine erano state aristocratiche. La nobiltà accettò di misurarsi col popolo nel cricket; squadre di *gentlemen-players* affrontarono squadre di semplici *players* non *gentlemen*. Lo *sport*, già prerogativa aristocratica, si generalizzò alterandosi e altre classi poterono pretendere di praticarlo. Va tuttavia rilevato che lo *sport* non si emancipò mai completamente; certi suoi tratti ne lasciavano sempre riconoscere le origini. Così benché esistesse un unico *sport*, perdurava una differenza di ordine morale fra gli *sport* nobili (equitazione, scherma, canottaggio) e quelli che si addicevano soltanto ai plebei. Inoltre, lo *sport* britannico si preoccupava che esso venisse praticato unicamente da amatori, ossia da persone che si rifiutavano di associare il desiderio della vittoria a quello di un qualsiasi lucro.

Si potrebbe pensare che con tutto ciò lo sport fosse già nato. Esso sarebbe consistito in giochi praticati da un ceto agiato sul quale esercitasse una particolare attrazione o al quale servisse per riempire i suoi ozi, ma sarebbe praticata anche da un ceto popolare a cui offrissi certe distrazioni necessarie come pause nella propria vita di lavoro. Certamente, queste erano le sue caratteristiche, ma ci si farebbe, dello sport, una idea limitata e inesatta se si trascurasse l'orientamento che gli diede Thomas Arnold.

T. Arnold

Pur essendo assai diffusa, nel XVIII secolo la pratica dei giochi rappresentava soltanto un passatempo per il *gentleman* che voleva occupare i suoi periodi di ozio, o un divertimento popolare dal quale alcuni traevano anche un certo profitto. Nel XIX secolo lo sport subì una profonda trasformazione. Trovò una sua ragion d'essere cessando di rappresentare un semplice mezzo per sottrarsi alla lunga monotonia dei giorni. Nel 1828, Thomas Arnold fu nominato rettore del collegio di Rugby. Trovò l'ambiente in uno stato di completa disgregazione morale. «Turbolenza, indocilità, bravate con infrazioni delle norme, empietà presuntuosa, scherno di ogni sentimento onesto, influenza prevalente dei peggiori allievi, una moralità fittizia degli scolari spesso opposta alla vera morale, prepotenza dei più forti con asservimento sistematico e talvolta con sevizie ai più deboli» – ecco le tinte, piuttosto fosche, con cui Demogeot e Montucci, mandati da V. Duruy, allora ministro dell'istruzione pubblica francese, per informarsi sullo stato dell'insegnamento secondario in Inghilterra, dipinsero la situazione che a quel tempo regnava nei *colleges*²¹. Thomas Arnold si propose di cambiarla. Lungi dall'imporre agli allievi una disciplina, concesse loro la più ampia autonomia²² facendosi l'iniziatore dei metodi moderni del *self-government* scolastico²³. La fiducia accordata ai giovani costituì solamente un aspetto della riforma di Arnold; in più, egli decise di accrescere, nel suo collegio, l'importanza degli esercizi fisici. Anche a tale riguardo, egli lasciò che gli allievi facessero autonomamente. Così i giovani si misero a praticare i giochi in uso in Inghilterra organizzandosi da sé, prendendo loro stessi ogni iniziativa. Finirono, così, con il costituire un gruppo tenuto insieme da una disciplina; grazie alle competizioni in cui si impegnarono, acquistarono coraggio e qualità virili²⁴, riconobbero la necessità di sforzarsi, di imporsi a se stessi.

Arnold ebbe indubbiamente un ruolo importante nella formazione dello sport britannico, che però ci sembra non sia stato sempre compreso nel modo giusto. Non tutte le riforme apportate da Arnold nel collegio di Rugby si riferivano allo sport. Qualunque fosse stata la sua importanza e la parte che in seguito ebbe negli istituti di educazione, il *self-government* come metodo educativo non riguardava direttamente lo sport né gli dava una impronta. Naturalmente, esso non poteva applicarsi agli sport individuali. Quanto agli sport collettivi, essi venivano praticati in squadre. Ma una squadra aveva soltanto un'autonomia limitata, rappresentava un insieme più vasto di cui era l'espressione. Arnold non fece nemmeno conoscere i giochi alla gioventù. Benché fosse stato l'iniziatore di certi giochi, come quello che prese nome proprio dal suo luogo di origine, il rugby, noi sappiamo che molti altri erano stati praticati anche prima di Arnold, che essi prolungavano una tradizione popolare modificandola o avevano una più nobile origine. Alla fine del XVIII secolo molti di essi diedero perfino luogo a contrapposizioni fra gruppi di giovani universitari²⁵. Infine già molto prima di Arnold lo sport

aveva avuto una specie di regolazione morale. Il *fair play* esprimeva, a suo modo, una certa morale aristocratica. Così ad Arnold non si poneva il compito di moralizzare uno sport che aveva già caratteri derivanti dallo stile dei *gentlemen* che lo praticavano. Dunque lo sport britannico non traeva origine da Arnold; però senza di lui esso non sarebbe stato quello che sarebbe divenuto.

Riteniamo che Arnold avesse voluto assegnare allo sport il compito di una duplice formazione della gioventù. Innanzitutto esso doveva dare al corpo lo sviluppo a cui aveva diritto, ma doveva essere anche una scuola di moralità, doveva sviluppare nel giovane quel “serio morale”²⁶ che per Arnold costituiva l’essenza dell’eticità. Peraltro, l’una cosa sarebbe andata incontro all’altra: il corpo non era veramente formato se non quando, con tutte le sue risorse, fosse al servizio di un ideale morale, così come un ideale morale non poteva venire assunto che da uomini forti e coraggiosi²⁷. Per Arnold, la virtù aveva sempre qualcosa di aggressivo. Non bastava formare belle anime che limitassero alla propria persona il campo della moralità. A tale riguardo, secondo Arnold, lo sport assolveva a una funzione indispensabile. Esso non contribuiva soltanto a far acquistare al corpo le più alte qualità fisiche e a suscitare, nello stesso tempo, le qualità morali propiziate dall’osservanza delle norme che la pratica dei vari giochi era tenuta a seguire: questi erano risultati che un qualsiasi genere di giochi avrebbe fatto conseguire. In più, si aggiungeva il fatto che le prove sportive erano delle competizioni; impegnandosi in esse, lo sportivo avrebbe conosciuto il piacere della lotta, si sarebbe liberato da ogni paura, se necessario avrebbe saputo battersi per difendere o far trionfare una giusta causa. Ci sembra che, senza i caratteri ad esso dati da Arnold, lo sport non avrebbe avuto una propria fisionomia: esso sarebbe stato soltanto una forma di divertimento. Il *Turnen* di Jahn, che si sarebbe portati a ravvicinare allo sport, perché all’esigenza dello sviluppo corporeo associava certi valori collettivi, se ne diversificava notevolmente. L’ideale che Arnold assegnava allo sport non era al servizio della nazione o, per lo meno, la concerneva solamente per “contraccolpo”. Non si trattava di integrare l’individuo in una squadra e di subordinarlo ad essa, ma di assicurare, mediante la squadra, lo sviluppo individuale. Lo sport qui era al servizio di una moralità militante che ognuno aveva il compito di far trionfare in sé e nel mondo.

Lo sport corse il rischio di non oltrepassare i limiti del collegio di Rugby, di avere soltanto il significato di un metodo pedagogico paradigmatico. Di fatto, gli allievi di Arnold trovarono rapidamente in quelli delle *high schools*, nella popolazione scolastica e in altri ambienti prima degli imitatori, poi degli avversari. Si può dunque ritenere che la parte di Arnold non fosse stata solamente quella di aver dato allo sport una certa specifica fisionomia; egli aveva anche contribuito alla diffusione dello sport, alla sua trasformazione in una istituzione. Grazie a lui lo sport divenne una cosa seria. Naturalmente ogni distrazione finiva sempre per significare qualcosa di importante per chi vi ricorresse: i nobili che praticavano il cricket finirono indubbiamente con il considerarlo una cosa importante, però con ciò essi, in fondo, andarono semplicemente a trattare seriamente una futilità. Lo stesso si poteva dire per tutti coloro che giocavano, grandi o piccini. L’importanza riconosciuta allo sport presto risultò essere di un ordine del tutto diverso. Attribuendo alla pratica sportiva tanti effetti e associandovi tante speranze, Arnold contribuì a fare dello sport uno stile di vita, più che un gioco. Ora spesso accade che uno stile di vita per coloro che lo hanno assunto come proprio finisca con il sembrare libero da ogni elemento contingente o locale, che esso si confonda con le leggi profonde dell’esistenza. È quel che accade per lo sport:

esso presto divenne inseparabile dalla vita dell'Inglese del XIX secolo; di essa costituì una sorta di nota dominante.

Pur essendo stato importante il ruolo che Arnold ebbe nella genesi dello sport, un fenomeno collettivo e mobile tale non poteva ridursi a quello che lo stesso Arnold aveva inteso che fosse. Lo sport quale competizione ludica per Arnold presentava due aspetti distinti ma inseparabili: innanzitutto, quello di un gioco che dava a chi lo eseguiva e agli spettatori un piacere speciale; in secondo luogo, quello di mezzo per una formazione morale. In un certo modo, questi due aspetti si sarebbero dovuti dissociare. Per alcuni lo sport non fu che uno spettacolo, per cui lo sport moderno avrebbe subito il destino dello sport antico: avrebbe dato luogo ad un professionismo il quale avrebbe alterato inevitabilmente il principio originario. Altri avrebbero considerato essenzialmente la funzione formatrice dello sport, e in questo caso il darwinismo avrebbe presto dato allo sport una coloritura particolare. Lo sport cessò di essere al servizio di una morale rivelata, esso preparò ad una forma temperata e socializzata di lotta per l'esistenza. A costoro il darwinismo permise di trovare anche in tale attività quell'utilitarismo di cui il pensiero inglese si è sempre compiaciuto.

Dall'Inghilterra lo sport si diffuse rapidamente nel resto del mondo. Se questa diffusione non potè fare a meno di modificare lo sport, d'altra parte lo sport ha anche trasformato il mondo in cui viviamo. La letteratura, le arti, l'architettura, la nostra vita d'ogni giorno ne ha ricevuto una impronta profonda. Esso costituisce anche una forza politica essenziale. Gli "incontri internazionali" danno alle relazioni internazionali un volto nuovo, un aspetto non meno importante di molti altri²⁸.

Essenza dello sport

Allo studio della genesi dello sport non si può non associare un tentativo di definirne l'essenza. Oltre alle varie coloriture dovute alla diversità dei gruppi umani e degli ambienti, nello sport moderno si possono ravvisare tre caratteristiche: esso è un gioco, una competizione e un'attività formativa²⁹. Tuttavia, sembrerebbe che tali caratteristiche siano state proprie anche allo sport greco, tanto che spesso le due forme di sport sono state frettolosamente assimilate. Invece un confronto accurato mette in luce differenze non irrilevanti. Chiarendo questo punto avremo modo di comprendere meglio lo sport quale apparve nel XIX secolo e quale ancora oggi ci si presenta malgrado le trasformazioni da esso subite a partire da allora. Secondo Platone³⁰, l'uomo libero non poteva dedicarsi ad un mestiere o al lavoro agricolo. Era necessario che egli si preparasse alla difesa della sua città, e questa preparazione non poteva non essere considerata come "la cosa più seria"³¹. Per l'uomo lo scopo ultimo era però «poter vivere tutta la propria vita divertendosi in certi particolari modi»³². Noi diremmo: è poter giocare³³. «È divertendosi in divertimenti il più possibile belli che ogni uomo e ogni donna debbono trascorrere la loro vita» – diceva Platone³⁴. È inutile riferire la ragione, forse non essenziale, addotta per stabilire la congenialità della natura umana con il gioco e, anche, indicare le conseguenze che derivavano da una tale tesi; conseguenze che del resto risulteranno in seguito. Invece non si può non rilevare che per tale via al gioco veniva riconosciuto un alto rango ontologico. La vita degli dèi³⁵, di cui il *Fedro* cercava di darci una idea, sia pure necessariamente imprecisa, era una vita felice. Essa si svolgeva in un'armonia e in una gioia che non venivano turbate da nulla. Non credia-

mo di rendere male lo spirito del platonismo dicendo che nel gioco si può ravvisare il riflesso o l'equivalente sul piano umano di questa esistenza divina³⁶. L'individuo non gravato da quelle opere nelle quali la materia esercitava una costrizione trovava la massima soddisfazione nell'usare tutte le sue facoltà da uomo, ordinate secondo la loro importanza. Non crediamo che si forzerebbe il pensiero platonico se si affermasse che, secondo esso, il gioco era il compimento dell'umana natura. L'uomo che giocava al modo degli dèi si "divinizzava". Stando così le cose si può capire come, pur tenendo presente la preminenza dell'anima, nelle cure del legislatore il corpo avesse un suo posto³⁸, che il legislatore volesse dargli la salute, la bellezza e il vigore³⁹ e trovasse il modo per raggiungere tutto ciò grazie ai giochi⁴⁰ alla danza e alla ginnastica⁴¹. Questa concezione sembrava derivare in linea diretta dalle origini popolari e religiose del gioco greco. Nelle origini la connessione fra le cerimonie religiose e il gioco era costante. Gli dèi vennero portati sulle scene, furono rappresentate le relazioni che essi avevano fra loro o con gli uomini: questo fu l'apporto alla religione di una *paideia* alla quale il teatro diede modo di esprimersi. L'*agon*, altra forma di gioco⁴², costituì l'origine di competizioni molteplici che non si svolgevano mai lontano dalle dimore terrestri degli dèi. Lo stesso clima del gioco, così diverso da quello della vita di ogni giorno per l'esaltazione che lo caratterizzava, faceva presentire la realtà di un mondo lontano da tutto ciò che era banalmente umano. Attribuendo agli dèi una vita lieve, non legata a nessuna delle preoccupazioni degli uomini, Platone non solo cercò di immaginarsi le caratteristiche di un modo d'essere metafisicamente superiore, ma tradusse anche in una concezione filosofica ben elaborata un sentimento che pervadeva il popolo greco. È vero che un nesso fra il gioco e il sacro era attestato anche fuori dalla Grecia, per cui esso sembra non potersi considerare caratteristico della sola anima ellenica. Tuttavia se altri popoli avevano chiesto al gioco di avvicinarli ai loro dèi, i loro giochi erano sacri soltanto nella misura in cui venivano associati al culto. Soltanto i Greci pensarono che il gioco non avesse un aspetto sovrumano unicamente in questo contesto. Anche quando era lontano da ogni *hybris*, il gioco offriva sempre all'anima una occasione per elevarsi, per purificarsi, per sperimentare le sue vere dimensioni. Così in Grecia i giochi presto cessarono di corrispondere a momenti isolati e particolari della vita degli uomini. I giovani vi si dedicavano giornalmente negli stadi tanto da arricchire la loro esistenza con il presentimento di ciò che doveva essere la felicità degli dèi. Sviluppando motivi così intimamente connessi con l'anima greca, la teoria platonica poté dare più di ogni altra una espressione ad una concezione del gioco e dello "sport" che doveva essere quella dei Greci del V secolo a.C., e che in ogni modo sembra essere la più autenticamente greca.

Ma questa concezione aveva come presupposto idee che, pur essendo comunemente diffuse, implicavano una mitologia o una filosofia. Era possibile affermare l'esistenza di una certa analogia fra dèi e uomini e conoscere abbastanza la vita degli dèi per cui fosse possibile proporli come modelli agli uomini senza darsi ad ipotesi più che audaci? E prescindendo da tali ipotesi era lecito assegnare al gioco la posizione privilegiata che ne faceva una delle vette della vita dell'anima? Almeno per i filosofi gli dèi della mitologia cessarono presto di avere un carattere antropomorfo e di venire considerati come i parenti degli uomini. Basta pensare all'evoluzione che condusse il pensiero metafisico e religioso dagli dèi del *Fedro* al "Primo Motore" di Aristotele, al "Fuoco" degli stoici e al Dio cristiano. Simultaneamente un duplice motivo impedì di accettare la teoria secondo la quale il gioco sarebbe stato un bene tanto per l'anima

quanto per il corpo, o per l'una in quanto lo era per l'altro. Innanzitutto, pur continuando ad affermare l'intima unione dell'anima con il corpo, le filosofie antiche e il cristianesimo scavarono fra l'una e l'altro un fossato ben più profondo di quello che era stato quasi colmato dal tardo platonismo. Inoltre, il gioco sarebbe stato presto ridotto ad una attività che interessava unicamente il fisico. Si sarebbe ritenuto assurdo o almeno illogico proporlo all'anima come un ideale. L'anima doveva pensare alla sua salvezza, non alle sue distrazioni e a quelle del corpo. Al massimo si sarebbe riconosciuta al gioco l'unica funzione di fornire all'anima, quando ne aveva bisogno, una distrazione che le permettesse di riprendere vigore⁴³. Il gioco diveniva una forma di divertimento che si definiva e si giustificava in contrapposizione alla "serietà" dell'esistenza. Non c'è teoria contemporanea del gioco che non presupponga che esso valga essenzialmente come una distensione. Così è facile riconoscere che tali teorie "spiegano" il gioco cercando soltanto di definire l'utilità, la "funzione", di questo strano comportamento.

Benché gli sportivi moderni siano poco portati ad approfondire l'essenza dell'attività a cui si dedicano, tuttavia secoli di filosofia e di cristianesimo li hanno indotti a vedere in ogni gioco solamente una distrazione. Poco importa che alcuni riconoscano a questa distrazione una parte importante nella loro esistenza. Per loro, lo sport ha un significato puramente funzionale: esso è una ricreazione dopo occupazioni noiose, rimette in forma organismi affaticati, prepara a nuove imprese. Anche se viene incluso nel novero delle attività essenziali dell'uomo, oggi nessuno sosterrà seriamente che esso sia la più importante di tali attività. Ben diversa era la concezione più caratteristica del genio greco, concezione che forse non cessò di sussistere nel popolo anche dopo che i filosofi l'ebbero abbandonata. Il gioco, nello specifico l'*agon* che ne era la forma più logica e più nobile, non poteva essere considerato "funzionalmente" e quindi venire ordinato a qualche altra attività di cui rappresentasse la semplice preparazione. Non aveva il compito di rendere possibili o di facilitare altri compiti più seri e più umani. Corrispondeva appunto all'attualizzazione delle più alte vocazioni umane, in esso regnava una lievità gioiosa, quella che potevano conoscere esseri, come gli dèi, che cercavano la felicità come fine a se stessa. "Sport" antico e sport moderno sono entrambi gioco, ma le loro interpretazioni e le esperienze a cui danno luogo divergono. Per il Greco l'atteggiamento ludico definiva un ideale perché permetteva la realizzazione piena dell'umanità. Ma i moderni in esso vedono soltanto un comportamento, una condotta ai quali psicologi e perfino moralisti danno soltanto un significato funzionale facendone una preparazione alla vita, vedendovi il riaffiorare di una fase della filogenesi, una dilapidazione violenta di energie capitalizzate, un arresto riparatore o una delle due manifestazioni complementari nelle quali consisterebbe l'adattamento dell'individuo: l'aspetto alquanto illusorio che riveste talvolta il suo sforzo di assimilare il mondo all'uomo.

Lo "sport" antico e quello moderno considerano la competizione una parte essenziale. Un gioco è uno sport nella sola misura in cui è animato dallo spirito di competizione. Constatando l'importanza della competizione in ogni forma di sport, non si dovrebbe forse vedere in essa l'essenza stessa dello sport? Alcuni autori lo pensano e ritengono perfino che spiegare le origini della competizione significherebbe anche rendere conto della necessità più profonda dello sport, in funzione di cause che a seconda delle circostanze storiche si manifestano in vario modo. Gli istinti spingono gli uomini ad una lotta fino alla morte per l'affermazione del dominio degli uni sugli altri.

Questi istinti sarebbero stati velati o sublimati dalla vita consociata che li avrebbe costretti a manifestarsi in forme meno mortali e più stilizzate nel campo semi-irreale dello sport. È pur vero che senza competizione non c'è sport; ma il significato dato alla competizione dai Greci nel mondo antico è lo stesso di quello attribuitole dagli Inglesi del XIX secolo e da noi stessi?

Gli antichi assicurarono agli atleti vittoriosi una fama⁴⁴ che non sarebbe impallidita di fronte alla gloria di cui, qualche secolo dopo, saranno circondati i campioni sportivi. Il campione dei nostri giorni ha trovato giornalisti che lo esaltano, ma non un Pindaro. Infatti, il trionfo per i Greci era qualcosa di più della vittoria di un uomo su altri uomini. Questo non vuol dire che i Greci disconoscessero tutto ciò che in una vittoria conseguita in questo campo dipendeva dal coraggio, dalla maestria e dallo sforzo, ma ad essa attribuivano un significato completamente diverso. La realtà metafisica del corpo che, quando non veniva giustificata filosoficamente, aveva strette relazioni con un politeismo incapace di rappresentarsi gli dèi come puri spiriti, portava a vedere nel corpo dell'atleta coronato l'espressione della più alta perfezione fisica. Ma non c'è perfezione che non presupponga una essenza di cui sia il compimento. Il vincitore supera gli altri, però non supera la natura umana, ne realizza piuttosto la forma più elevata, quella che lo assimila visibilmente agli dèi. Allo stesso modo, il pensiero filosofico supera la natura umana soltanto portandola a compimento. Nulla era più estraneo al pensiero greco dell'idea di un progresso illimitato, ossia privo di ogni punto di riferimento. Ecco perché nella competizione antica si contrapponevano uomini o città, non generazioni o secoli.

Naturalmente gli sportivi moderni non possono intendere la competizione in questo stesso modo. Lo sport oggi non si presenta come una scuola di superumanità; che lo voglia o no, esso subisce l'influenza di un'idea molto diffusa e generalizzata, quella del progresso. Non ha potuto sfuggire ad una specie di contaminazione evolucionistica per cui l'idea della competizione ha dato rapidamente luogo a quella di un superamento indefinito. La tendenza delle nuove generazioni è quella di andare, in ogni dominio, più lontano delle antiche, di correre più velocemente, di saltare più in alto, di sollevare pesi più grandi. L'impossibilità in cui si trovano generazioni diverse di misurarsi direttamente negli stadi viene presto superata: quando gli uomini non possono incontrarsi in una gara, l'oggetto fa da intermediario, il metro o il cronometro serve da punto di riferimento per paragonare le prestazioni.

Lo sport come progresso

Indissociabile dal progresso, è perfino possibile che il concetto di competizione abbia modificato quello di progresso stesso. Di fatto, la nozione di progresso si applica soprattutto allo sviluppo scientifico. Le conoscenze scientifiche aumentano e si perfezionano continuamente. Ma è già più difficile parlare di un progresso letterario o morale, e sembra impossibile affermare l'esistenza di un progresso fisico: al contrario, i progressi intellettuali dell'uomo sembrano essere stati pagati con un intristimento delle sue capacità corporee. Il tempo impiegato per coltivare la mente viene tolto al corpo; le capacità create dalla tecnica liberano il corpo ma, nel contempo, lo disabitano allo sforzo. Così un regresso corporeo sembra essere parte solidale e complementare del progresso tecnico e scientifico. Si sa che questo orientamento duplice e contraddittorio

dell'umanità ha posto e pone gravi problemi a quei pedagogisti e a quei filosofi che, come Guts Muths, hanno combattuto ogni squilibrio e ogni mutilazione dell'uomo. Potrebbe darsi che a tale riguardo l'avvento dello sport abbia contribuito ad eliminare questa difficoltà, a completare il concetto di progresso. Non esiste soltanto un progresso del sapere. Quello che ai nostri giorni gli atleti possono realizzare grazie al perfezionamento delle tecniche e della dietetica, ma anche ad una trasformazione del corpo umano dovuta allo sport, altri prima di loro sarebbero stati incapaci di compiere. I primati sportivi non rappresentano punti terminali bensì traguardi intermedi che indicano nuove vie. Con lo sport, l'idea di un progresso corporale dell'umanità è apparsa per la prima volta nella storia dell'educazione fisica. La ginnastica dei Greci era inseparabile da una concezione del corpo che si rifaceva ad una metafisica del finito. Lo sport dei nostri giorni è connesso alla teoria, più o meno diffusa e coerente, del progresso. L'uomo va continuamente avanti, accumula conoscenze, domina la materia, conquista nuovi domini secondo un processo indefinito. Mentre accresce il suo potere, egli trasforma il corpo, ne moltiplica le possibilità. Benché sia soltanto un gioco, lo sport modifica realmente il fisico. L'uomo moderno non sa esattamente dove va, ignora anche a che cosa tendano le trasformazioni della sua corporeità. Egli però è certo di procedere verso una perfezione alla quale nessun limite può venire posto in anticipo. Egli non ha più in vista quella perfezione che, per gli Antichi, si poteva definire perché per loro la natura dell'uomo era determinabile: perfezione che quindi aveva qualcosa di atemporale. L'indeterminazione di una natura che è immersa nel tempo e che non riflette più in nessun modo il volto dell'eternità si rispecchia nel modo di concepire il progresso e la perfezione. La natura si apre ad un avvenire dai lineamenti confusi che ha cessato di essere l'immagine del mondo intelligibile, del sovramondo. La perfezione ha cessato di indicare al progresso la mèta verso cui si tende: anzi l'esistenza di un progresso, malgrado le difficoltà che incontra chi lo voglia definire quando non lo si riferisce più ad una perfezione, fa da garanzia e da bussola all'idea della perfezione. Considerata nel quadro dello sport moderno, la competizione cessa dunque di avere la portata riconosciuta dagli antichi. Nell'avversario che si vince – sia esso un competitore, una cosa o se stessi⁴⁵ – è sempre l'uomo ad essere vinto e ad essere lasciato indietro. Seppure con vari volti, lo sportivo affronta sempre l'umanità.

La "formazione" dell'uomo ad opera dello sport non è stata concepita negli stessi termini dai moderni e dagli antichi. Arnold aveva messo lo sport al servizio dell'attività morale assegnandogli la funzione di aiutare il corpo ad obbedire alla legge morale. Per lui il corpo era un mezzo rispetto alla moralità, e lo sport, come ausiliario del corpo, era un mezzo di secondo grado: il mezzo usato per mettere in ordine uno strumento ordinato alla moralità. Sebbene la concezione attualmente diffusa dello sport sia lontana dal pensiero di Arnold, ciò nonostante, nel suo non porsi il problema dell'origine dei valori e nel suo preoccuparsi in modo affatto pragmatico della sola efficacia dello sport, l'una, in fondo, concorda con l'altro. Lo sport è, secondo la concezione attuale, un gioco, quindi una distensione. Come distensione, esso libera dalle cure dell'esistenza. Praticato a squadre, esso favorisce lo spirito civico. Obbedendo a determinate norme, dà al giovane una formazione morale. Quando se ne concepiscono in questo modo gli effetti, lo sport contribuisce dunque alla formazione morale soltanto grazie alla mediazione di un corpo al quale si chiede di essere per l'anima – per quanto dipende da lui – lo strumento per la realizzazione di valori morali. Infine un'altra teoria dello sport, più metafisica, che vede in esso una manifestazione della libertà e della

moralità⁴⁶, porta alle stesse conseguenze: con la mediazione dello sport, libertà e moralità cesserebbero di essere meri concetti, penetrerebbero «nel dominio dell'intuizione sensibile»⁴⁷. Lo sport permetterebbe di «oltrepassare le possibilità originarie del nostro organismo» e lo sforzo fisico esprimerebbe un coraggio in cui si potrebbe vedere la più alta delle virtù⁴⁸. Questa teoria finisce col fare del corpo un ricettacolo per la realizzazione della libertà, e dello sport il principio attivo di tale realizzazione. Così al di là delle loro apparenti diversità, le attuali concezioni dello sport presentano tutte profonde analogie. Secondo queste teorie il corpo è al servizio di valori che grazie ad esso, e, se si vuole, in esso giungono a realizzarsi, restando fermo che il corpo è un mezzo, non un fine. In ultima analisi, il valore morale è da riferirsi all'anima: la giustizia, lo stesso coraggio sono qualità dell'anima. Presentando le cose in questi termini è però concepibile che l'azione morale possa anche usare mezzi diversi dallo sport.

Se si cerca di definire il posto che esso può avere nella formazione morale dell'uomo, si può dire che lo sport è solamente lo strumento eventuale grazie al quale un corpo al servizio dell'anima dà alla stessa anima il modo di «far scendere dal suo empirico» un valore morale⁴⁹.

Il punto di vista dell'antichità era diverso. Il corpo non era destinato a realizzare un ideale che, essendo tale unicamente per l'anima, lasciava vedere nel corpo, malgrado la parte che esso era chiamato a svolgere, soltanto uno strumento. Si pensava ad una realizzazione per così dire simultanea dei valori nel corpo e nell'anima. Si aggiunga che il corpo costituiva un fine per l'azione morale allo stesso titolo dell'anima. Secondo Platone, che rappresentò così egregiamente lo spirito ellenico, non si onora il corpo sviluppando in esso la bellezza, la forza, la velocità, l'alta statura e la stessa salute⁵⁰, ossia coltivandolo per se stesso. D'altra parte non si coltiva nel modo giusto l'anima quando ci si sforza di separarla dal corpo. L'equilibrio del corpo e quello dell'anima si intercondizionano, non possono realizzarsi che insieme. Se il corpo deve essere bello affinché anche l'anima sia bella, se deve essere vigoroso affinché anche l'anima sia salda, l'opposto non è meno vero. L'anima deve essere «dritta» e bella affinché anche la bellezza e il vigore del corpo non siano soltanto apparenti. L'ideale umano non è un potere ma una *hexis*, quella stessa che si realizza con lo sport. Un simile ideale si realizza quando il filosofo, divenuto signore del proprio corpo, medita in uno stato di letizia. Esso si realizza anche quando l'atleta trova un'armonia corporea che nell'anima dell'uomo esprima quella del *cosmos*. Conferendo al corpo una dignità senza confronto con quella che possono accordargli i moderni, gli antichi allo stesso tempo valorizzarono lo sport. Lo sport, rispetto ai valori, non era il mezzo di un altro mezzo. Non sarebbe nemmeno esatto né sufficiente dire che esso era lo strumento diretto e indispensabile per la formazione morale. Era nello sport che l'ideale umano trovava la sua *hexis*. L'uomo veramente virtuoso non si distingueva dal vero atleta. Stando così le cose, il modo ellenistico di intendere il contributo dato dallo sport alla formazione morale era necessariamente diverso da quello concepito dalle teorie che si sono ispirate allo sport britannico (anche se più o meno deviato) e alle credenze d'ogni genere che l'hanno accompagnato. Per gli uomini di oggi lo sport ha un ruolo quasi semplicemente occasionale, al massimo quello di un completamento. Invece presso i Greci esso costituiva la condizione indispensabile per una formazione che poteva essere morale alla sola condizione di essere, nel contempo, fisica.

Il confronto fra sport greco e sport britannico rivela tutto ciò che li distingue e permette anche di riconoscere quello che di semplicistico ha la maggior parte delle teorie

sullo sport. Alludiamo alle teorie secondo le quali lo sport esprimerebbe a modo suo certi tratti costanti della natura umana. Questo è un errore, perché la natura umana non presenta un insieme di tratti ognuno dei quali sia immutabile, né essa è fissata un volta per tutte. Solo in funzione di un dato ambiente, fisico o intellettuale, essa assume un determinato aspetto. Ma anche senza riferirci ad una speciale concezione della natura umana sulla quale qui non è il caso di soffermarci⁵¹, considerando unicamente gli aspetti dello sport che ci sono sembrati più significativi è facile stabilire tutto ciò che esso deve alla cultura. Dei tre tratti più caratteristici dello sport, uno di essi lo tralascieremo. Ogni interpretazione del contributo dato dallo sport alla formazione morale non può non dipendere da un certo numero di rappresentazioni, filosofiche o d'altro genere, ma in ogni caso di ordine culturale. Si dovrebbero invece ravvisare nel gioco e nella competizione dei comportamenti costanti della natura umana? È troppo comodo far intervenire un istinto elementare del gioco, salvo riconoscere le modificazioni impostegli dalla sua maturazione. Cercando di determinare diverse categorie costanti di giochi⁵² forse si rispetterebbero maggiormente le diversità del fenomeno ludico. Se non si vuole fare rientrare nella natura quello che, secondo ogni evidenza, è invece un fenomeno culturale, si è tenuti a spiegare le varie modalità del gioco. È facile rendersi conto che ogni spiegazione semplicemente psicologica⁵³ è insufficiente, che si impone il ritorno ad una teoria della cultura. Quale sia il modo in cui ci si rappresenta il gioco allo stato nascente⁵⁴, le sue modalità sono sempre determinate dalla cultura. Dire che lo sport è un gioco non equivale a porlo in una categoria costante dello psichismo umano, significa invece rendersi conto che ad un dato momento si è giocato in una data maniera. Quello che abbiamo detto del gioco potrebbe venire ripetuto a proposito del desiderio di competizione. La determinazione di quelli che sarebbero i principali istinti umani presuppone una immagine delle origini dell'uomo a carattere necessariamente superstorico⁵⁵. Quand'anche una tale determinazione avesse un senso (ma noi non crediamo che lo abbia), con essa si giungerebbe a dotare di istinti non la natura umana in generale ma solamente un uomo vivente in date condizioni ambientali. Non si può dire che l'uomo abbia l'istinto omicida o aggressivo, ma che certe circostanze inducono nell'uomo istinti del genere. L'esistenza di ciò che può venire chiamato istinto di competizione è inseparabile dalle sue manifestazioni, condizionate da un ambiente che, quando si tratta di competizioni sportive, è un ambiente culturale. Esso riflette le tendenze di una certa cultura, provocandone, altresì, una reazione oppositiva.

Lo sport britannico

Lo sport britannico dimenticò volentieri la sua originalità quando si trattò di riprendere i giochi antichi mentre non cessò mai di mettere in rilievo le differenze importanti che lo distinguono dalla ginnastica. La ginnastica cercava di assicurare o di ristabilire la salute ed anche di preparare i giovani alla guerra. Lo scopo principale che si proponeva la costringeva ad adottare esercizi fisici precisi e rigorosi, da cui derivava l'atmosfera che le era caratteristica. In sala, essa esigeva che si eseguisse un insieme di movimenti fastidiosi, ripugnanti alla natura dell'uomo; a renderli tollerabili era solamente il convincimento che essi costituivano l'unico mezzo per raggiungere gli scopi desiderati. Invece lo sport perseguiva fini che la natura suggeriva spontaneamente: il gioco, il combattimento – e questi fini venivano realizzati in un clima di li-

bertà e di gioia. Anche se lo sport aveva comunque certe norme, esse venivano seguite liberamente. Il ginnasta compiva un dovere; lo sportivo nello stadio cercava di liberarsi da ogni costrizione. Ma c'è di più: gli esercizi ginnastici erano strettamente limitati al corpo dell'uomo e in genere avevano la loro giustificazione nel mantenimento della salute. Soltanto in maniera molto indiretta – richiedendo uno sforzo – essi contribuivano alla formazione morale. Non interessavano che aspetti assai limitati dell'esistenza. Invece lo sport si prestava ad una formazione del carattere e all'educazione civica. Al limite, esso rappresentava una morale e una filosofia. Forniva, dunque, all'educazione un metodo che permetteva un adattamento efficace della gioventù alla società organizzata dallo Stato⁵⁶. Al bambino e all'adulto, attaccati nel loro essere più profondo da una civiltà disumana, esso offriva l'occasione di "rigenerarsi" nella pratica di «un'attività libera, piena e ricca»⁵⁷. Nel clima di disorientamento morale che aveva caratterizzato la fine del XIX secolo e data anche una certa generale diffidenza nei confronti dei valori tradizionali, alcuni avevano perfino creduto di poter trovare nello sport il fondamento di ogni morale. Vari autori si erano messi a dedurre virtù di ogni genere dalla pratica dello sport⁵⁸. Nel dare rilievo alla sua originalità lo sport non aveva soltanto voltato le spalle alla ginnastica, ma aveva anche preteso di riassorbirla. Perché praticare una ginnastica i cui effetti – supponendo che essa fosse in grado di produrli con i suoi metodi antinaturali – potevano esser ottenuti in modo più sicuro ed efficace anche per mezzo dello sport? Non si rimediava alla debolezza o alla malformazione fisica di un essere umano fra la polvere delle palestre! Lo sport, che dopo secoli di una inerzia fisica legata alla vita urbana aveva saputo indicare il cammino verso la natura, avvia verso la salute, che non è potuta ritrovare mediante pratiche mediocri eseguite a comando. I teorici dello sport erano giunti a poco a poco a rivolgere alla ginnastica gli stessi rimproveri che questa aveva sempre formulato nei riguardi di coloro che la disprezzavano: l'avevano accusata di ignorare o di insultare la natura. Così lo sport aveva preteso di accaparrarsi tutti coloro la cui salute era debole solo perché non vivevano all'aria aperta e fra il verde.

Sport e ginnastica

Fra i partigiani dello sport e quelli della ginnastica non aveva dunque tardato a manifestarsi una profonda ostilità, dovuta sia al diverso clima dello sport e della ginnastica, sia alla intenzione dello sport di soppiantare quest'ultima. Questa ostilità era giustificata? A chi come storico vuole approfondire i concetti, non può non porsi un tale problema.

Lo sport si vantava di essere un libero gioco all'aperto e pretendeva di avere, in tal modo, un carattere innovatore. Ora già alla ginnastica greca si erano associati vari giochi. Nel XVIII secolo Guts Muths aveva inserito alcuni giochi a carattere particolarmente educativo nella lezione di ginnastica. Quando in nome dello sport si attaccava una certa ginnastica, in fondo era una caricatura della ginnastica che si aveva in vista. Si sarebbe potuto dire che i giochi non potevano rientrare nel quadro della ginnastica senza trovarsi irretiti da preoccupazioni strettamente utilitaristiche tanto da perdere la loro libertà e spontaneità? Ebbene, ci si sarebbe dovuti intendere sulla libertà da cui lo sport traeva vanto. Lo sportivo era libero? Era certamente libero di giocare o non giocare, come pure di scegliere un dato sport. Ma una volta fatta la scelta, il corrispondente

gioco limitava con un insieme di norme la sua libertà. Solo in apparenza lo sportivo svolgeva un gioco spontaneo: quanto meglio egli giocava, quanto più approfondiva un dato sport, tanto più avrebbe eseguito movimenti che gli venivano imposti, e proprio questi movimenti imposti sabbero apparsi come i più efficaci. La libertà del ginnasta non era minore della sua, anzi poteva darsi che il ginnasta avesse sullo sportivo il vantaggio di poter variare i propri giochi. Egli conosceva più modi di raggiungere il risultato a cui mirava. Un altro tratto specifico dello sport era la competizione. Essa, era vero, non costituiva la principale ragione d'essere della ginnastica ma non era nemmeno assente in essa. I giochi collettivi compresi in una lezione di ginnastica molto spesso incitavano i giocatori a misurarsi fra loro. Solo che, a differenza di quella sportiva, la competizione che si manifestava anche nella ginnastica era subordinata ad un risultato, non si presentava come un fine. Comunque gioco e competizione non erano nulla di appartenente esclusivamente allo sport: anche nella ginnastica venivano considerati entrambi e separatamente. A tale riguardo, tra sport e ginnastica l'unica differenza riguardava l'orientamento e l'intenzione: nel primo caso, i giochi e il confronto valevano come scopi, nell'altro non erano che dei metodi.

Era giusto dire che lo sport mediante il gioco raggiungeva risultati assai superiori di quelli che la ginnastica si sforzava di conseguire e che si riassumevano nella salute? Si pretendeva che la salute, vero obiettivo della ginnastica, corrispondesse ad un comportamento impeccabile ma limitato. Una tale salute sarebbe stata simile al funzionamento di una macchina di cui fossero stati provati ad uno ad uno tutti i pezzi, tutti gli ingranaggi. Nulla si sarebbe inceppato ma, anche, nulla sarebbe progredito. Questa salute avrebbe ristagnato, avrebbe riguardato un sistema organico chiuso di funzioni limitate. Invece la salute conseguita praticando gli sport sarebbe stata assai diversa. Lo sport implicava una volontà di superamento per cui avrebbe generato qualcosa di assai diverso da una salute statica definita da una data struttura anatomica e da un dato funzionamento fisiologico. Questa concezione, benché assai diffusa e in parte giustificata, imponeva alcune riserve. Innanzitutto nulla autorizzava ad affermare che la ginnastica fosse destinata a proporre a coloro che confidavano in essa un ideale fisico sclerotizzato. Quand'anche non si fosse resa conto di che cosa fosse una salute perfetta, la ginnastica non aveva mai ignorato i vantaggi dell'esercizio fisico. Essa sapeva di apportare alla morfologia umana e alle varie funzioni organiche un perfezionamento al quale non era facile fissare dei limiti. Così ci si trovava proprio di fronte all'ideale della salute che lo sport avrebbe voluto rivendicare come proprio e che nulla garantiva che proprio lo sport sapesse realizzare meglio della ginnastica. In effetti o lo sport avrebbe specializzato l'individuo fino all'estremo – era questo il caso più frequente e non occorre dire che tale specializzazione sarebbe stata conseguita a scapito di una cultura fisica veramente “integrale” – ovvero la specializzazione sportiva sarebbe stata compensata da una ginnastica destinata a eliminarne i lati deprecabili o intesa a fornire alle attività specializzate la base comune di cui avevano bisogno (come la cultura generale nel campo dell'insegnamento). In entrambi i casi lo sport avrebbe dovuto riconoscere di non poter portare a buon fine i suoi propositi senza l'ausilio della ginnastica. Lungi dal soppiantare la ginnastica, esso ne avrebbe giustificato meglio l'esistenza.

Forse si potrebbe dire che per lo meno lo sport dava all'uomo qualcosa che la ginnastica non poteva offrirgli: una formazione morale, civica e politica. Non negheremo che lo sport avesse modo di esercitare sugli animi un'azione in profondità, di marcarli, di infondere in essi un particolare spirito. Ma non è detto che questa azione fosse ne-

cessariamente di ordine morale. Spesso si afferma che lo sport suscita le più belle qualità morali: il coraggio, la lealtà, l'attaccamento a gruppi sociali. Ma lo sport professionistico e ogni sport che, semplicemente, abbia cessato di essere un *fair play* non conducono di certo a questi risultati. Si sa, del resto, che nello sport l'imbroglio, la brutalità e lo sciovinismo sono moneta corrente. La verità è che le virtù che si vorrebbero attribuire specificamente allo sport hanno, rispetto allo sport preso in se stesso, un carattere contingente. D'altronde come potrebbe lo sport condurre ad una vita esemplare se sul piano teorico esso non sa garantire alcun valore morale? Ogni volta che si crede di poter fondare una morale sullo sport o di giungere ad una morale partendo da questo sport si finisce necessariamente in un circolo vizioso. Si comincia con il definire lo sport in funzione di certe esigenze morali; poi si presentano queste esigenze come se fossero congenite allo sport. Lungi dall'essere l'origine di una morale, il *fair play* presuppone una morale. Indubbiamente lo sport può essere il veicolo di un'azione morale laddove una simile funzione gli venga imposta. Ma nella sua essenza esso è amorale quanto la ginnastica. E anche se può divenire in maggior misura rispetto alla ginnastica uno strumento prezioso per l'educazione morale, si avrebbe torto a farlo derivare sostanzialmente dalle esigenze della moralità.

Queste osservazioni ci portano a limitare il carattere specifico dello sport. I tratti più caratteristici dello sport possono essere presentati anche dalla ginnastica, anzi essi figurano necessariamente in ogni ginnastica ben studiata e coerente. Ogni volta che lo sport, sostituendosi ad essa, pretende di raggiungere i fini che la ginnastica si propone, esso più o meno indirettamente accoglie nuovamente nel proprio dominio la ginnastica. E quando esso si vanta di presentare vantaggi particolari, non è affatto vero che essi vengano intesi come mero sport: li ha alla sola condizione di essere guidato, di venire utilizzato come un mezzo, di essere assunto come un metodo di educazione morale. Stando così le cose, bisogna forse riesaminare le caratteristiche dello sport e rifiutarci di distinguerlo dalla ginnastica? Certamente, molte ragioni potrebbero indurci a questo; basterebbe far presente la difficoltà di separare, nell'epoca ellenica, la ginnastica dallo sport e, nell'epoca moderna, l'assurdità di quelle dispute campanilistiche che continuano a rendere incerto e contraddittorio l'insegnamento dell'educazione fisica. Tuttavia non crediamo opportuno disconoscere i caratteri distintivi dello sport né insistere sulla sua assoluta novità. Lo sport non è nato dal nulla ma ha dato una sua forma a certi comportamenti umani. Ha accentuato tratti che, pur essendo propri ad altre attività o essendo stati importati in esse, non vi avevano lo stesso significato. Sport e ginnastica né s'identificano né si oppongono. Soltanto una teoria generale dell'educazione è in grado di chiarire le relazioni esistenti fra l'uno e l'altra. Questo non è il luogo per esporre una teoria del genere. Possiamo soltanto postularne la necessità⁵⁹.

Note

¹ P. M. DUVAL, *La vie quotidienne en Gaule pendant la paix romaine*, 1955, pp. 229-302.

² SAURBIER, *Geschichte der Leibesübungen*, 2^a ed., 1957, pp. 40-54.

³ LE FLOCH'HMOAN, *La genèse des sports*, 1962, pp. 37-39.

⁴ Cfr. JUSSERAND, *loc. cit.*

⁵ SAURBIER, *op. cit.*, pp. 58-71.

⁶ STRUTT, *Sports and pastimes of the People of England*, 1801.

⁷ Il palio si svolgeva e si svolge tuttora, a Siena, sulla piazza centrale. La città fin dal

Medioevo è stata divisa in quartieri e ogni quartiere è rappresentato da un cavallo e dal suo cavaliere. Dante accenna a due altri palii che avevano luogo l'uno a Verona (*Inferno*, XV, 121-124) e l'altro a Firenze (*Paradiso*, XVI, 40-42) per la festa di San Giovanni Battista.

⁸ M. MEAD, *Moeurs et sexualité en Océanie* (tr. franc. di *Sex and temperament in three primitive societies*, 1935, e di *Coming of age in Samoa*, 1928), 1963, pp. 47, 53, 185, 308, 309, ecc.

⁹ LE FLOCH'HMOAN, *op. cit.*, pp. 39-41.

¹⁰ CAILLOIS, *Les jeux et les hommes*, 1958. [tr. it. *I giochi e gli uomini*, a cura di L. Guarino Milano, Bompiani, 2000 (N.d.C.)].

¹¹ Yrjö HIRN, *Les jeux d'enfants*, tr. fr., 1926.

¹² VIMARD, *Le sport vieux comme le monde*, s. d.

¹³ Il misirizzi è un gioco che si fa con un oggetto, solitamente un pupazzo, che è poggiato su una semisfera appesantita con il piombo o altro in modo tale da farlo tornare in posizione diritta qualunque movimento gli si imprima (N.d.C.).

¹⁴ Per rintracciarle, utilizzeremo il libro di A. HIRN, *Ursprung und Wesen des Sports*, 1936, però essenzialmente per i fatti, riferiti in gran numero, prescindendo dalle interpretazioni, le quali impongono molte riserve. Hirn vorrebbe distinguere due fasi nella storia dell'educazione fisica dal Rinascimento fino all'apparizione dello sport. La prima sarebbe caratterizzata dalla ripetizione passiva degli esercizi fisici dell'antichità o dalla pratica di esercizi fisici apparsi nel Medioevo fuor d'ogni teoria. Qui avrebbe agito una spontaneità non connessa a una qualche intenzione cosciente (*Leibesübungen aus dem Unbewussten*). La seconda fase sarebbe cominciata nel XVIII secolo e avrebbe manifestato il tentativo di dare all'educazione fisica un fondamento teorico. Quanto abbiamo esposto in precedenza ci dispensa dal rilevare che non possiamo sottoscrivere in alcun modo tale interpretazione della storia. Malgrado quel che abbiamo detto e che ancora diremo sullo sport ellenico, per determinare l'origine dello sport non possiamo nemmeno accettare l'istanza razzista ritrovabile al fondo dell'opera di Hirn, il quale tanto nello sport quanto nel *Turnen* vede esclusivamente gli aspetti che lo connettono ad una razza nordica, di cui esprimerebbe le caratteristiche ed esalterebbe le qualità innate.

¹⁵ Cfr. più sopra, pp. 141-142.

¹⁶ Si diceva anche *desporter* nel senso di divertirsi o di distrarsi. Si può trovare in Rabelais il termine *se desporter* con il significato di divertirsi (cfr. BLOCH e von WARTBURG, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, 4ª ed., 1964, alla voce "sport"). *Desporter* deriva evidentemente da *deportare*. Ma la parola latina, derivata a sua volta da *porta* e poi dalla radice indoeuropea *per* (= attraversare), significa "portare", "riportare", "deportare". Nemmeno nel tardo latino ad essa si associò l'idea di un divertimento. [Cfr. M. Di DONATO, Voce "Sport" in *Enciclopedia Cattolica*, Firenze 1953].

¹⁷ Nel 1306, secondo il *New English Dictionary*.

¹⁸ Nel *Basilikon Doron* Giacomo I dice a suo figlio: «*Beware in making your sporters, your councillors*» (cfr. HIRN, *op. cit.*, p. 22).

¹⁹ HIRN (cit., p. 22) riferisce la definizione che al principio del XVIII secolo il *New English Dictionary* aveva dato dello *sportman*: «È l'uomo che si dedica allo "sport" o lo pratica, in particolare che, per il proprio piacere, insegue animali selvaggi e ogni selvaggina o dà loro la caccia».

²⁰ Cfr. in A. HIRN, *op. cit.*, pp. 47-52, la storia del cricket, del canottaggio (pp. 52-55), della boxe (pp. 55-62), del gioco del calcio (pp. 62-63) e delle corse ippiche (pp. 63-64).

²¹ DEMOGEOT e MONTUCCI *De l'enseignement secondaire en Angleterre et en Ecosse*, 1868, p. 230.

²² Per dei particolari cfr. BOURDON, *Encyclopédie des sports*, 1924, t. I, p. 89.

²³ HUBERT (*Traité de pédagogie générale*, 1949, p. 563) riferisce a lui l'origine di tali metodi. [tr. it., Roma, Armando, 1965].

²⁴ Cfr. P. DE COUBERTIN, *Leçons de pédagogie sportive*, 1921, p. 37.

²⁵ Nel 1796 undici allievi di Eton affrontarono in una partita di cricket la squadra di un club. Nel 1802 si ebbe la prima competizione fra studenti di Eton e studenti di Harrow (cfr. A. HIRN, *op. cit.*, pp. 79-81).

²⁶ STANLEY, *The life and correspondence of Th. Arnold*, 1846, 11, p. 12, citato da WUTIG, *Thomas Arnold, der Rektor von Rugby*, 1884, p. 11.

²⁷ Cfr. queste due frasi di Arnold, citate da DE GENST (*Histoire de l'éducation physique*, 1949, II, p. 341): «Giovani, temete Iddio e fate marce forzate». «Evitate il più possibile di battervi ma non per paura di venire pestati, dichiarando invece che ad ispirarvi è il timore di Dio, perché un tale comportamento non sarebbe cristiano né onesto. Ma se vi impegnate in un combattimento andate sino in fondo e non ritiratevi finché vi resterà la forza di tenervi in piedi».

²⁸ Qui non è il caso di soffermarci sui problemi, specialmente sociali, fatti sorgere dallo sport considerato come fenomeno di civiltà. Un buon numero di tali problemi è stato inquadrato e discusso da J. DUMAZEDIER, *Regards neufs sur le sport*, 1950.

²⁹ Probabilmente si dirà che l'esistenza di uno sport professionale dà, per lo meno, un carattere contingente a due caratteristiche che ci sembrano essere costitutive nello sport. Chi è sportivo professionista non gioca, ma esercita un mestiere. Non ha in vista la sua formazione personale ma il guadagno. Non contesteremo l'esistenza di uno sport professionale e riconosciamo che esso è una deformazione precaria o patologica dello sport da amatori, da cui storicamente è stato preceduto. Il professionismo è un fatto (su questo aspetto dello sport cfr. DUNAN, *Le sport et ses secrets*, 1960 e, con meno particolari, BROSSARD, *Le sport*, 1961, c. III) ed anche una necessità. Esso del resto s'impose perfino ai Greci. Non vogliamo esaltare lo sport professionale ma nemmeno anatemiizzarlo. Dobbiamo cercare di definire lo sport astenendoci dal formulare giudizi di valore sull'una o sull'altra sua forma. La definizione da noi proposta è la conseguenza delle seguenti osservazioni:

1) Non è certo che fra le due forme di sport esista una specie di iato, che non vi sia, fra esse, alcuna comunicazione. Spesso il professionista mescola al mestiere il piacere del gioco. D'altra parte, gli amatori nell'accanimento della lotta si dimenticano di frequente che la competizione non è che un gioco. Inoltre anche a non parlare dell'*amateur marron* è assai difficile distinguere in modo preciso i vantaggi propriamente materiali da quelli che sono conseguenza della notorietà o della gloria. Secondo tali aspetti, lo sport professionale e quello non professionale spesso interferiscono.

2) Anche se sono disgiunti soltanto nelle loro forme liminali, resta pur sempre che fra lo sport professionale e quello degli amatori esiste una opposizione. Lo sport professionale è un mestiere: per danaro, uomini affrontano altri uomini seguendo norme stabilite. Gli sportivi amatori non vogliono guadagnare; le competizioni sono, per loro, un mezzo per distrarsi e da essi non vengono affrontate che in vista di una formazione personale, della vittoria, della gloria.

3) Sembra dunque che per definire lo sport restino solo da considerare i tratti comuni allo sport professionistico e a quello non professionistico. Così lo sport consisterebbe nella pratica di competizioni fisiche secondo determinate norme. Pensiamo però che una tale definizione non fornirebbe che una caratterizzazione materiale dello sport; considererebbe, cioè soltanto ciò che può apparire ad uno spettatore. Essa non ne coglierebbe gli elementi più profondi, le motivazioni ultime: dissocierebbe un comportamento dalla sua causalità psicologica, diversa nei due generi di sport.

4) Con lo scegliere una definizione avente in vista i tratti dello sport non professionistico non abbiamo ceduto alla tentazione di respingere o di denigrare lo sport professionistico. Ma una simile definizione ci è sembrata più significativa per le seguenti ragioni:

a) Lo sport da amatori è quello originario. Come è noto, nella stessa Grecia antica il professionismo non apparve che in un secondo tempo e il professionismo contemporaneo deriva incontestabilmente da una decadenza dello sport da amatori dovuta a ragioni molteplici. Lo sport da amatori si addice alla gente ricca e anche a chi non si cura delle esibizioni. In genere, esso ha relazione soprattutto con gli sport «nobili» l'accesso ai quali è condizionato dalla ricchezza o dal rango sociale (equitazione, scherma, in una certa misura anche il tennis). Ma il desiderio di mostrarsi in una gara fa sì che lo sportivo dedichi tutto il suo tempo alla corrispondente preparazione, donde le forme specifiche del professionismo e del corrispondente allenamento;

b) Inoltre se lo sport professionistico nell'epoca contemporanea fa sorgere molti importanti problemi, la sua definizione non presenta difficoltà alcuna né tocca i moventi profondi e specifici dell'atteggiamento sportivo. Esso è un mestiere. I problemi che esso pone riguardano dunque più uno studio della coscienza professionale, in genere o specializzata, che non un'analisi delle caratteristiche dello sport [cfr. B. ZAULI, *Essenza del diritto sportivo*, Massa 1962].

³⁰ *Leggi*, VII, 806 d.

³¹ *Ibid.*, 803 d.

³² *Ibid.*, 803 e.

³³ Con HUIZINGA, *Homo ludens*, 1938, tr. fr., 1951, pp. 43-44; [tr. it. di VON SCHENDEL, *Homo ludens*, Torino 1946].

³⁴ *Leggi*, VII, 803 c.

³⁵ La ragion d'essere dell'uomo sta nel servire alla divinità come un «oggetto di divertimento», *ibid.*, 803 c; cfr. anche I, 644 d-645 a.

³⁶ Sui giochi fisici di cui si dilettono gli dèi cfr. Bruno SCHRÖDER, *Der Sport im Altertum*, 1927, pp. 31-32.

³⁷ Evidentemente Platone non affermò che una qualsiasi forma di gioco avvicini la vita umana all'esistenza divina. Si noti poi che a venire da lui considerato è il solo caso dell'uomo libero. Ugualmente, per Aristotele il problema della felicità si pone unicamente per l'uomo libero con esclusione degli schiavi ma anche dei contadini, degli artigiani, dei mercanti, dei bambini e perfino delle donne – cfr. R.-A. GAUTHIER, *La morale d'Aristotele*, 1958, p. 51.

³⁸ *Leggi*, III, 697 b.

³⁹ *Ibid.*, I, 631 c.

⁴⁰ *Ibid.*, VII, 804 c-d.

⁴¹ *Ibid.*, VII, 813 a-b-c.

⁴² HUIZINGA, *op. cit.*, pp. 60-63.

⁴³ Il kantismo darà certamente al gioco una parte importante, ma esclusivamente nel quadro del giudizio estetico. Il contenuto e l'estensione del concetto di gioco vennero considerevolmente modificati.

⁴⁴ Cfr. SCHRÖDER, *op. cit.*, pp. 54-62.

⁴⁵ Secondo HÉBERT (*Le sport contre l'éducation physique*, 3^a ed., 1934 pp. 6-7), è sport «ogni genere di esercizio o di attività fisica avente come scopo una data prestazione e l'esecuzione della quale si fonda essenzialmente sull'idea della lotta contro qualcosa di definito: una distanza, una durata, un ostacolo, una difficoltà materiale, un pericolo, un animale, un avversario e per estensione anche se stesso».

⁴⁶ GUILLEMAIN, *Le sport et l'éducation*, 1955, p. 17: «Nascosto e chiuso nelle idee di rivalità, di aggressività, di emulazione, di prestazione e di lotta, è sempre presente il concetto di libertà; è la moralità a dare allo sport il suo contenuto, il suo oggetto».

⁴⁷ *Ibid.*, p. 19.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 73-74.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 20.

⁵⁰ *Leggi*, V, 728 d-e.

⁵¹ Rimandiamo al nostro libro *La nature et l'éducation*, seconda parte, cap. II.

⁵² Cfr. CAILLOIS, *Théorie des jeux*, in «Revue de métaphysique», 1958, pp. 83-102; *Les jeux et les hommes*, 1958.

⁵³ Come quella proposta da CAILLOIS, *Théorie des jeux*, pp. 95 sgg.

⁵⁴ Sulle teorie del gioco cfr. PIAGET, *La formation du symbole chez l'enfant*, 1945, pp. 93-178 [tr. it. *Formazione del simbolo del bambino. Imitazione, gioco, sogno. Immagine e rappresentazione*, a cura di E. Piazza Firenze, La Nuova Italia, 1979² (N.d.C.)].

⁵⁵ Cfr. il nostro libro *La nature et l'éducation*, prima parte, cap. I.

⁵⁶ «Lo sport è un importante mezzo di educazione. Fattore prezioso dell'equilibrio psicologico e fisiologico, scuola della volontà, disciplina morale, eccellente apprendistato per le relazioni umane, esso favorisce lo sviluppo di certe qualità attive e l'adattamento dei giovani alla

società attuale», Jean BOROTRA in *Un entretien avec M. Jean Borotra*, in “Le Monde” del 17-18 gennaio 1965 (J. Borotra in questa intervista ha riassunto una relazione da lui redatta per incarico della «Commissione dottrinale» dell’Alto Comitato degli Sport).

Lo sport «fa nascere il piacere di agire e di partecipare; abitua allo sforzo e alla disciplina; contribuisce alla conoscenza di sé e degli altri tanto da favorire una “cultura vissuta” la quale può promuovere una vera rivoluzione sociale in una prospettiva di promozione umana» (*Ibid.*).⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ Cfr. per es. Emile MOUSSAT, *Être chic!*, 1937. Citeremo, di questo autore, un passo caratteristico per deduzioni di tal genere: «L’ex campione superato piangerà non per il dispiacere di vedere che il suo *record* è stato battuto ma per la gioia di sapere che un uomo come lui ha trionfato e ha nobilitato tutta la nostra razza con una prodezza che egli riteneva impossibile» (p. 47).

⁵⁹ D’altronde, in altra sede abbiamo cercato di indicare il principio partendo dal quale si possono comprendere le relazioni fra ginnastica e sport – cfr. *La nature et l’éducation*, cit., pp. 572-575.

LIBRO QUINTO

I NUOVI SISTEMI
E LE PIÙ IMPORTANTI TENDENZE
DEL XX SECOLO

Baden-Powell e la ricerca di un ideale per la gioventù

Sembra che lo scoutismo sia nato da una reazione. Un ufficiale che aveva percorso il mondo al servizio di Sua Maestà britannica constatò l'impreparazione militare della gioventù. Egli si rese conto delle conseguenze di tale lacuna: un popolo che non era pronto a difendersi, a parare i colpi, andava incontro alla disfatta. Per avere fatto nelle pianure dell'Africa del Sud un'esperienza divenuta celebre, egli non ignorava nemmeno che la gioventù fosse senz'altro capace non soltanto di addestrarsi per una eventuale guerra ma anche di battersi. A Mafeking, questo ufficiale, Baden-Powell, assediato dai Boeri e a corto di uomini, arruolò i giovani e con essi fece «veramente un ottimo lavoro»¹. Perché coloro che educavano la gioventù trascuravano di prepararla per funzioni del genere? Porsi questo problema significava rimettere in discussione tutta l'educazione che si era soliti dare ai ragazzi e ai giovani. Baden-Powell si mise² a compilare una lista dei difetti principali della gioventù cercandone le cause. La mancanza di ideali nella gioventù si rivelava nell'egoismo, nella inesistenza di sentimenti patriottici e nella stessa crudeltà. La mollezza si esprimeva nella pigrizia e nelle varie forme di sregolatezza, specialmente nell'alcolismo. A loro volta, la mancanza di ideali e la mollezza avevano come origine comune «l'inesistenza di una disciplina personale». L'educazione non aveva saputo formare i giovani come esseri capaci di controllarsi e di dedicarsi ad un ideale personale e collettivo. Inoltre, l'educazione non si prendeva abbastanza cura del fisico dei giovani. La loro salute era insoddisfacente, la loro igiene era insufficiente, il loro spirito di iniziativa era quasi inesistente: essi non avrebbero sopportato una esistenza rude come quella dei soldati costretti a condizioni di vita assai primitive e pericolose. Decisamente la scuola non aveva saputo preparare i futuri cittadini meglio dei futuri soldati; essa si era limitata ad istruire i giovani «con i libri»³. Per utile che fosse, tale istruzione non preparava effettivamente a nulla.

Le critiche di Baden-Powell avevano però già una controparte positiva. Esse riflettevano il vivo desiderio di sostituire alla gioventù attuale, debole nel corpo e nell'animo, incapace di consacrarsi ad un ideale, una razza di esseri solidi, saldi e franchi. Ma le qualità che egli auspicava presupponevano una presa di posizione più generale di fronte all'esistenza e ai suoi valori: derivavano, in fondo, da un atteggiamento fondamentale. Secondo Baden-Powell lo scopo ultimo era la felicità⁴. La felicità non la si doveva aspettare passivamente⁵ ma la si doveva conquistare. La sua conquista non si identificava con quella della ricchezza o del potere. La felicità consisteva nel «formare se stesso» e nello sforzo continuo di superarsi. Consisteva anche nell'aiutare gli altri, nel

dedicarsi ad essi. Dio aveva voluto che la felicità fosse il premio di una vita piena di energia e di bontà. Dio, la cui esistenza era provata dal *Libro della natura*⁷ con la sua bellezza e con la sua teleologia⁸, aveva già dato agli animali l'intelligenza, la memoria e perfino la disposizione a sacrificarsi per coloro che essi amavano, disposizione che Baden-Powell non esitava a chiamare "spirito cavalleresco"⁹. Queste qualità Dio le aveva fornite in una misura ben maggiore all'uomo e aveva anche suscitato in lui la coscienza morale. Questa voce di Dio all'interno dell'uomo stesso gli ordinava di amare gli altri, di aiutarli. Senza l'idea di Dio, la morale di Baden-Powell avrebbe perso ogni senso: essa era sospesa alla credenza in Dio. Però Baden-Powell professava un estremo liberalismo. Per lui le differenze che separavano le varie religioni erano secondarie. L'essenziale era che i loro seguaci «adoravano tutti Dio, anche se in modi diversi»¹⁰. «La religione non è qualcosa di complicato», essa consisteva: 1) nell'aver fiducia in Dio, 2) nel fare del bene agli altri¹¹. L'azione di Baden-Powell si basava su questi principi. Essi non erano molti e avrebbero potuto venire giudicati troppo semplici, ma per Baden-Powell il valore di una norma di vita non dipendeva né dal numero né dal grado di astrattezza dei principi. Egli credeva, del resto, che le basi filosofiche dell'azione morale contassero meno di questa stessa azione. E ogni azione presupponeva, alla sua origine, qualcosa di più di una disponibilità, di una disposizione e anche di una intenzione. Richiedeva un "esser pronti". Un uomo o un giovane era "pronto" quando alla decisione di agire si univa il potere di agire. Questo potere poteva venire acquisito esclusivamente mediante una educazione del tutto pratica. Era un'azione nobile voler salvare un uomo che stava annegando, ma bisognava anche sapersi tuffare, saper nuotare, saper praticare la respirazione artificiale. Perciò l'azione morale doveva essere collocata non sul piano dei principi bensì su quello dell'efficacia.

Il metodo educativo di Baden-Powell

Questa preoccupazione per l'efficacia informava l'atteggiamento di Baden-Powell nei riguardi dei giovani e il metodo da lui seguito per completare l'educazione libresco che si riceveva nei collegi. È stato detto spesso che Baden-Powell aveva voluto agire sulla gioventù facendo leva su certe aspirazioni che le erano proprie. In effetti, questo modo di procedere in Baden-Powell era fondamentale, però la corrispondente teoria era abbastanza antica. Almeno dopo Rousseau e, a nostro parere, anche prima, gli educatori avevano ritenuto che il miglior mezzo per dare un orientamento all'attività dei giovani era parlare un linguaggio che essi comprendessero. Quei giochi che nello scoutismo ebbero una parte determinante costituivano già, in forme svariate, un mezzo educativo essenziale sia nei "giardini d'infanzia" di Froebel, sia sul *Tumplatz* di Jahn e sui campi sportivi. L'originalità di Baden-Powell non consisteva nell'aver fatto leva su certe predisposizioni dell'infanzia e dell'adolescenza ma nel modo di interpretare la psicologia del bambino e dell'adolescente. A tale riguardo ci sembra che vadano rilevati due punti.

In Rousseau l'educazione del bambino veniva diretta in ogni momento dal precettore, anche quando questi fingeva di non intervenire. Era il precettore ad avere cura che l'istruzione di Emilio fosse costituita dall'insieme delle risposte che le cose davano al suo interessamento attivo, dall'insieme delle sue esperienze. L'educatore vedeva sorgere i nuovi interessi che la natura faceva nascere in lui e lo aiutava a svilupparli, tanto da avviarlo verso ulteriori conoscenze. Invece Baden-Powell chiedeva al bambino di

assumersi egli stesso il compito della propria educazione¹². Lungi dal distogliere il ragazzo dalle responsabilità di ordine sociale che l'avvenire ben presto gli avrebbe imposto, Baden-Powell moltiplicava tali responsabilità. Il ragazzo era responsabile di fronte a se stesso perché in piena libertà aveva fatto una promessa che sarebbe stato tenuto a mantenere. Crescendo, egli avrebbe assunto sempre più delle responsabilità anche nei confronti di altri: per i camerati che egli avrebbe avuto il compito di dirigere e per l'assolvimento di un certo numero di funzioni collettive a cui soltanto lui poteva adempiere perché qualificato a tanto dalle sue *badges*. Si trattava di un *self-government*? Sicuramente. Ma dal *self-government* alcuni si aspettavano una conferma della loro credenza nel carattere naturale della società democratica, altri lo applicavano all'organizzazione della vita scolastica vedendovi il mezzo per raggiungere una autodisciplina. Baden-Powell aveva modificato notevolmente il concetto del *self-government*. Non chiedeva ai ragazzi di governarsi da sé, voleva piuttosto radicare nell'anima giovanile l'idea di una responsabilità profonda. Voleva che il giovane si educasse. Si mirava meno al *self-government* che non all'auto-educazione.

Le scuole che si erano interessate ad una nuova educazione a partire dagli inizi del XIX secolo avevano cercato di mettere i fanciulli e i giovani in contatto con la natura e avevano fatto questo in una stretta relazione con il desiderio di rispettare le esigenze della natura infantile o giovanile: ci si poteva forse conformare a questa natura se innanzitutto non le si dava l'occasione di fiorire nel suo ambiente naturale? Allo stesso modo in cui Baden-Powell dava un orientamento originale ad una teoria di cui non era l'autore, per quella del *self-government* ugualmente egli non accettava il ritorno alla natura nella forma abitualmente considerata dalla pedagogia. Egli non si limitava a dare come cornice della vita infantile la campagna o i boschi, a sottrarre il più possibile la giovinezza cittadina ad un ambiente che la deformava. Mandare in campagna i giovani non sarebbe servito a nulla se essi avessero portato i bisogni e anche le incapacità di un "civilizzato". Occorreva che i giovani conducessero una vita realmente diversa da quella sfaldata e sofisticata che abitualmente era loro propria. Tuttavia in Baden-Powell non troviamo una apologia del primitivismo. In effetti, per lui la primitività non presentava alcun vantaggio morale. La vita dei ragazzi avrebbe dovuto essere soltanto quella di esseri vicini alla natura capaci di scoprire piste, di innalzare tende, di prepararsi il cibo, di riconoscere gli animali e le piante, di curarsi senza disporre di una farmacia. Baden-Powell pensava che, innanzitutto, una tale esistenza soddisfacesse il gusto dei ragazzi. La psicologia positiva aveva riconosciuto che ai bambini e ai ragazzi piaceva il fantasioso. Piaceva loro l'essere come i selvaggi che si riunivano intorno al fuoco del campo, e con essi si identificavano. Ma per un felice concorso di circostanze, in questo modo di vita che si addiceva ai ragazzi l'educatore scorgeva un duplice vantaggio. Almeno dopo Locke, il senso della precarietà della civiltà non aveva mai cessato di assillare i pedagogisti. Si correva il pericolo che la vita sprovvista di tutto quanto non si era in grado di produrre da sé, che era la stessa vita vagheggiata dall'immaginazione infantile, fosse anche quella che sarebbe toccata al singolo nel caso di un rovescio di fortuna o di qualche cataclisma. Sarebbe stato dunque utile che la gioventù la sperimentasse. Inoltre un essere preparato a far fronte ad ogni difficoltà andava a realizzare in un certo modo quell'uomo "pronto" a tutto che avrebbe saputo difendere il proprio paese e anche proteggere gli oppressi. La moralità prendeva forma in pratiche umili ma indispensabili che il lusso e le comodità avevano fatto dimenticare. Quando Baden-Powell proponeva agli adolescenti di fare gli "esploratori", aveva in vista questi tre vantaggi. L'esploratore era

un soldato scelto che precedeva il grosso dell'esercito e dava informazioni sul terreno e sul nemico. Ma esistevano anche gli "esploratori della pace". Essi sapevano «trarsi d'impaccio contando solamente su se stessi»¹³. Erano «uomini nel senso completo del termine»¹⁴. In questo, che si potrebbe chiamare l'ideale dell'esploratore, Baden-Powell univa alle caratteristiche di un tipo che esercitava un fascino sull'immaginazione dei giovani quelle di un uomo rispondente alle esigenze del moralista.

Educazione fisica e educazione del carattere

Abbiamo detto che Baden-Powell attribuiva i principali difetti della gioventù sia ad una cattiva educazione del carattere, sia ad una inadeguata educazione fisica, ed ora sappiamo quale metodo lo scoutismo intendesse usare per eliminare queste manchevolezze. Stando così le cose potrebbe sembrare che l'educazione scoutista fosse duplice, che essa comprendesse una educazione del carattere e una educazione fisica¹⁵. Di fatto, non veniva però tracciata una netta linea di separazione fra le due forme di educazione. La formazione del carattere era, per Baden-Powell, intimamente connessa con l'abilità manuale. La salute veniva fatta dipendere da un certo numero di pratiche e di abilità che mettevano in gioco anche le facoltà intellettuali. Ci sembra che questa intima interpenetrazione fra l'educazione fisica e l'educazione in senso generale fosse la caratteristica essenziale dello scoutismo. L'educazione veniva concepita in termini ad un tempo intellettuali, morali e fisici. Forse l'educazione fisica non era stata mai valorizzata tanto come in questo contesto, dove essa si fondeva con l'educazione complessiva, di cui finiva con l'essere soltanto un aspetto. Se ora si considerava l'educazione fisica nel suo senso, più tradizionale e anche più ristretto, di educazione corporea, ci si poteva convincere che essa non ammetteva dogmatismi. Sembrava che Baden-Powell si fosse preoccupato di assicurare il possesso della salute e quello della forza senza indicare esplicitamente in quale misura i due compiti potessero venire disgiunti. Egli prevedeva un certo numero di esercizi destinati a rafforzare le principali funzioni organiche (circolazione, respirazione, secrezione, digestione) e la mascolinità¹⁶. Ma Baden-Powell non chiedeva ai soli esercizi di dare al giovane la forza, la salute e la resistenza. Le attività da esploratore per lui stavano in prima linea, quali fattori della salute; le attività sportive non venivano né dimenticate né vietate, veniva escluso soltanto lo sport professionale¹⁷. Però gli esercizi e le varie attività non bastavano a procurare la forza e la salute se non si curava l'igiene. Da qui l'importanza, veramente notevole, data dallo *scouting for boys*, all'igiene del naso, delle orecchie, della bocca e alla pulizia in genere. Ma quand'anche si fosse trattato solamente di far acquisire alla gioventù qualità puramente fisiche, come la forza e la salute, Baden-Powell non avrebbe potuto trascurare l'importanza della educazione morale. Gli sport migliori per lui erano quelli che, per «essere regolati in modo ben preciso», come il gioco del calcio e della pallacanestro, erano «utili per imparare ad obbedire senza pensare a sé»¹⁸. D'altra parte a chi voleva divenire forte si imponeva sempre una certa disciplina morale: bisognava che egli si abituasse a non fumare, a non bere, ad osservare la continenza, ovvero la moderazione.

Anche i partigiani più fervidi dello scoutismo non avevano mai cercato di nascondere il debito che Baden-Powell aveva nei confronti di precedenti teorie di vario genere. Le sue idee morali avrebbero seguito senz'altro «la tradizione dei colleghi inglesi e del cristianesimo anglosassone»¹⁹. I suoi metodi erano stati ammirati ma anche rivendicati come pro-

pri dai fautori di una nuova educazione²⁰. Si potrebbe aggiungere che i tratti caratteristici dello scoutismo – l'intima unione dell'educazione fisica con quella morale, la convinzione che l'educazione fisica fosse il migliore strumento dell'educazione morale e una certa "irreggimentazione" della gioventù – si ritrovassero anche nel *Turnen* di Jahn. Infine le direttive per l'educazione fisica presentavano, in Baden-Powell, un estremo liberalismo: egli accettava qualsiasi metodo purché corrispondesse alle esigenze fondamentali del movimento scoutista. Qui non vogliamo precisare il debito che Baden-Powell aveva nei confronti dei suoi contemporanei e dei suoi predecessori. Abbiamo già avuto occasione di mostrare, a proposito di certi metodi attivi, che Baden-Powell non se ne fosse semplicemente appropriato, ma li aveva anche modificati. Ammettendo che, come in altri, in Baden-Powell fossero visibili le influenze caratteristiche dei movimenti e delle idee della sua epoca, resterebbe pur sempre il fatto che lo scoutismo fosse qualcosa di più di un insieme di teorie e di pratiche ritrovabili qua e là. I giochi degli esploratori non andavano confusi con quelli degli sportivi: essi avevano una varietà assai maggiore, attestavano una maggiore fantasia, presentavano un carattere educativo più marcato. Lo scoutismo non avrebbe potuto nemmeno venire in alcun modo avvicinato al *Turnen* di Jahn. Lo scoutismo, infatti, non voleva essere un movimento ad orientamento militare²¹, le sue intenzioni non erano né nazionaliste né militariste; preparava i giovani alla guerra, ma non al combattimento. Infine se lo scoutismo aveva forse ripreso dalla ginnastica alcuni esercizi assai semplici, i suoi fini erano molto diversi da quelli che si proponeva la ginnastica. Se si tenesse a trovare in ogni modo delle analogie, ci si dovrebbe riferire, semmai, a Locke. In Baden-Powell e in Locke uguale era l'importanza attribuita all'educazione fisica, uguale il desiderio che essa mettesse il giovane in grado di affermarsi in circostanze difficili e imprevedute. In entrambi i casi, l'empirismo dei metodi si associava ad un profondo rispetto della morale rivelata. Identico era, infine, l'ideale: formare un *gentleman* per Locke, formare un *cavaliere* per Baden-Powell. Si potrebbe dire che, in un certo senso, Baden-Powell avesse adattato le idee di Locke alle nuove condizioni della civiltà. I progressi della democrazia avevano portato a non riconoscere più una posizione di privilegio ai figli dei *gentlemen*; l'ideale cavalleresco, invece, cessava di essere riservato a loro, veniva proposto a tutti i ragazzi. Parallelamente, il giovane nobile non veniva più isolato dalla gente comune per essere affidato ad un precettore. L'educazione si era fatta collettiva. Le analogie che possono essere constatate fra l'orientamento di Locke e quello di Baden-Powell non devono però far disconoscere l'originalità del creatore dello scoutismo e il contributo specifico da lui offerto all'educazione fisica. Locke aveva fatto molto per l'educazione fisica, pur continuando sempre a considerarla come un mezzo. Essa era utile per il *gentleman*; senza dedicarvisi, non si sarebbe stati un *gentleman*. Ma per Locke l'educazione intellettuale e quella morale, pur utilizzando entrambi l'educazione fisica, erano di ordine essenzialmente diverso. Baden-Powell aveva abolito questo isolamento dell'educazione fisica. Come si è detto, non è possibile stabilire, nel quadro dello scoutismo, una distinzione netta fra educazione fisica ed educazione morale. E non sarebbe arbitrario attribuire a Baden-Powell l'idea che l'educazione intellettuale non possa essere quella che dovrebbe essere se la si dissociasse dall'educazione fisica²².

Baden-Powell aveva nettamente superato lo stadio proclamatorio di tante dottrine che avevano affermato di voler concedere all'educazione fisica una importanza non minore di quella delle altre forme, intellettuali o morali, di educazione. L'empirismo di Baden-Powell, il suo rigetto o la sua ignoranza di quelle teorie astratte che, quand'anche ravvicinavano l'anima al corpo, non potevano fare a meno di contrapporli o almeno di

distinguerli nettamente, lo portarono a concepire una educazione unificata a tal punto che è difficile delimitare in essa un dominio da far corrispondere ad una pura educazione fisica. Non esiste educazione fisica senza educazione morale e intellettuale, e viceversa non esiste educazione morale e intellettuale senza educazione fisica: questa era la tesi di fondo dello scoutismo. L'educazione preparava i giovani affinché divenissero vigorosi e, nel contempo, affinché diventassero capaci di farsi avanti e di dedicarsi a nobili cause. Mai era stato accordato tanto all'educazione fisica, ma forse essa aveva pagato con la perdita della sua autonomia una tale importanza rivestita dalla sua funzione.

Note

¹ BADEN-POWELL, *Éclaireurs*, 1921 (è la tr. fr. della 9^a ed. inglese di *Scouting for boys*, 1^a ed. 1908), p. 80. Dettagli sull'assedio di Mafeking in VAN EFFENTERRE, *Histoire du scoutisme*, 1947, p. 20.

² *Ibid.*, cfr. la tavola di p. 10.

³ *Ibid.*, p. 313.

⁴ BADEN-POWELL, *La route du succès*, tr. fr., 1936, p. 19.

⁵ *Ibid.*, p. 20.

⁶ *Ibid.*, p. 31.

⁷ *Ibid.*, p. 152.

⁸ *Ibid.*, c. V.

⁹ *Ibid.*, p. 177.

¹⁰ BADEN-POWELL, *Éclaireurs*, cit., p. 252. Ecco il seguito di questo passo: «Rassomigliano a soldati di un esercito che difendono tutti la stessa patria benché appartengano a diverse armi: fanteria, cavalleria, artiglieria, e benché portino uniformi differenti».

¹¹ *Ibid.*, p. 251.

¹² *Ibid.*, p. 8. Anche se con qualche riserva, a tale riguardo si può riconoscere che i metodi dello scoutismo si basavano «sulla persuasione che il principio della riforma e del progresso del giovane si trovi in lui stesso» (BOUCHET, *Le scoutisme*, 1933, p. 182). Però, ci sembra poco esatto vedere nello scoutismo l'antitesi del «sociologismo durkheimiano». Questo significherebbe non soltanto disconoscere le condizioni in cui lo scoutismo era apparso ma anche irrigidire indebitamente i due orientamenti per poterli poi contrapporre.

¹³ BADEN-POWELL, *Éclaireurs*, cit., p. 310.

¹⁴ *Ibid.*, p. 13.

¹⁵ È così che BADEN-POWELL era stato portato a considerarla (cfr. *ibid.*, tavola a p. 10).

¹⁶ Così la lotta corpo a corpo fortificherebbe il cuore, certi movimenti della testa, delle braccia e del busto fortificherebbero la parte superiore del corpo; la torsione del corpo viene usata per «far muovere organi interni, come il fegato e gli intestini, e favorire il loro funzionamento», inoltre essa «rafforza i muscoli esteriori intorno alle costole e allo stomaco» (*ibid.*, p. 212).

¹⁷ BADEN-POWELL, *La route du succès*, cit., pp. 55 sgg.

¹⁸ BADEN-POWELL, *Éclaireurs*, cit., p. 249.

¹⁹ VAN EFFENTERRE, *op. cit.*, p. 51.

²⁰ Cfr. BOVET, *Le génie de Baden-Powell*, 1922. Lo stesso Baden-Powell espresse la convinzione di aver dato «all'educazione dei giardini d'infanzia e del metodo Montessori una degna continuazione» (BADEN-POWELL, *Éclaireurs*, cit., p. 8).

²¹ *Ibid.*, p. 310.

²² «L'«Induzione» esercitata nelle varie circostanze della vita del giovane esploratore sviluppa le sue qualità intellettuali» (*ibid.*, pp. 136-161).

La ricerca del “perfezionamento” fisico

Secondo Hébert¹ l'educazione fisica era «la ricerca del perfezionamento fisico dell'essere umano». Come avrebbe potuto l'uomo realizzare tale fine? Da una parte la scienza, dall'altra lo sport le mettevano a disposizione i loro esercizi. La ginnastica scientifica si presentava soprattutto nella forma di ginnastica medica. Subito dopo i militari, i medici avanzavano particolari pretese nei riguardi della ginnastica: si sarebbe dovuta a loro la capacità della ginnastica di preservare l'organismo da deprecabili deviazioni. Soltanto la conoscenza medica dell'organismo avrebbe fornito alla ginnastica una solida base. Ma Hébert respingeva simili pretese. Infatti si sarebbe potuto dimostrare che i medici non avevano «potuto mai presentare come esempio soggetti che, grazie a loro, avessero avuto uno sviluppo e un addestramento di carattere superiore»², anzi essi non avevano apportato all'educazione fisica il minimo perfezionamento tecnico³. Se si cercava la ragione di tale carenza, si sarebbe scoperto che essa dipendeva dal fatto che gli effetti, immediati o lontani, dell'esercizio fisico sull'organismo erano ben poco conosciuti. Costruire una educazione fisica su conoscenze così scarse era impossibile. Ma il difetto maggiore della scienza non era questo. Si poteva anche ammettere che le conoscenze fisiologiche sarebbero aumentate. Forse in base a questo se ne sarebbe potuto desumere quanto bastava per organizzare una educazione fisica? Certamente no. Si sarebbe trattato sempre di dati frammentari che, soprattutto, avrebbero riguardato soltanto certi aspetti della natura umana. Il fisiologo, che voleva conoscere le caratteristiche del movimento normale, dove le avrebbe dovute cercare, se non nella natura? Allora tanto valeva rivolgersi direttamente alla natura, senza passare per la fisiologia.

Hébert respingeva parimenti le pretese dello sport, al quale muoveva talvolta aspre critiche⁴. Su esse torneremo. Per ora limitiamoci ad accennare a quelle che riguardavano il principio stesso dello sport. A parte tutti i suoi effetti concreti, lo sport perseguiva fini che non avevano nulla a che fare con il perfezionamento del corpo umano, scopo dell'educazione fisica. Esso poneva uomini di fronte ad altri uomini nelle competizioni e in vista di queste competizioni imponeva regole artificiali ad attività umane naturali, quali ad esempio il salto o la corsa. Così le snaturava, con conseguenze spesso deleterie per la macchina umana. La vera educazione fisica non poteva venire organizzata né partendo da leggi biologiche, che si presumeva fossero desunte dalla fisiologia, né da pratiche sportive che adulteravano la natura. Nel primo caso la natura veniva semplificata, nell'altro veniva falsata. Occorreva tornare alla natura. L'educazione fisica doveva essere naturale.

Queste idee riportavano ad alcune teorie formulate nel XVIII secolo sotto l'influenza di Rousseau ed anche alle concezioni di Demeny. Infatti abbiamo visto che Demeny, la cui intenzione originaria era stata quella di organizzare una educazione fisica partendo dai dati della fisiologia, a poco a poco era stato portato a insistere meno sulle leggi della fisiologia, necessariamente astratte e desunte dall'osservazione, che non su tutti i dati concreti della stessa osservazione. Egli aveva finito con il proporre non tanto di conformarsi alle leggi del movimento, o a quelle che presiedevano al funzionamento dell'organismo, quanto di studiare i movimenti degli uccelli e dei pesci, trasformando poi la sua fisiologia in una morale quando si trattava di raggiungere le sorgenti profonde dell'armonia organica. In Hébert si ritrovava innanzitutto questo aspetto dell'insegnamento di Demeny, e non stupiva che egli dichiarasse di essere d'accordo con lui⁵ affermando perfino che da Demeny derivava tutto il metodo naturale⁶. Di fatto, si possono rilevare fra Hébert e Demeny delle analogie non soltanto circa il comune modo di concepire il principio dell'educazione fisica in genere ma anche riguardo punti più specifici. L'uno e l'altro riconoscevano nel movimento naturale le stesse caratteristiche. Come Demeny, Hébert riduceva, a profitto delle principali funzioni del corpo, la parte che Ling a proposito del perfezionamento organico aveva attribuito ai muscoli. Tuttavia Hébert doveva scostarsi da Demeny il quale, a suo parere, non aveva messo a punto la teoria del movimento naturale; anche se aveva saputo riconoscere la via giusta, tuttavia gli sarebbe mancato il tempo di percorrerla sino in fondo⁷. Hébert avrebbe potuto aggiungere che se Demeny aveva avuto il merito di portare l'attenzione sui movimenti naturali e di opporsi all'artificialità dei movimenti della ginnastica svedese, egli però non aveva saputo riconoscere che bisognava andare ancora di più verso la natura, fino a dedicarsi ad un preciso studio di essa.

L'idea conduttrice della teoria formulata da Hébert era quanto mai semplice. La natura non insegnava agli animali soltanto il nuotare, il volare e il correre come aveva pensato Demeny, ma provvedeva anche nel modo migliore ai loro bisogni. Li adattava al loro mondo. Grazie ad essa, essi si procuravano il cibo e si mantenevano in vita. Il finalismo della natura si manifestava in ogni occasione. Non era grazie alla scienza, facendo appello alla fisiologia dei medici, che gli animali seguivano un genere di vita e dei comportamenti che per loro erano i migliori in qualsiasi circostanza. Essi si limitavano invece ad obbedire alla natura.

Ma non si trattava unicamente degli animali, sui quali soltanto Demeny aveva portato l'attenzione. I primitivi erano stati uomini che avevano vissuto secondo natura e da questo stile di vita sarebbe derivata la loro salute e la perfezione dei loro gesti. Occorreva dunque chiedersi quali fossero, nei nostri riguardi, le esigenze della natura. Che avrebbe dovuto fare l'uomo per vivere secondo natura?

La teoria del “movimento naturale”

Sembra che Hébert, per definire la vita naturale, seguisse due metodi. Il primo era l'osservazione. In effetti, i suoi viaggi gli avevano dato l'occasione di avere contatti con alcune popolazioni primitive. Nel senso assoluto del termine, i primitivi sarebbero «selvaggi viventi allo stato di natura, non sviati da nessuna causa»⁸. Ma era raro trovare simili selvaggi che conservavano integralmente lo stato originario. Così bisognava designare ugualmente come primitivi «i membri di certe popolazioni che pur aven-

do avuto una evoluzione dal punto di vista della civiltà mantenevano le loro attività ancestrali». I primitivi agivano spinti dai propri istinti; non si sentivano limitati nel tempo e nello spazio. Le condizioni della loro esistenza li costringevano, per sopravvivere, ad essere forti, a raggiungere uno sviluppo fisico quasi completo. I primitivi che avevano conservato il modo di vita al quale la natura li aveva destinati, che non si erano piegati alla civilizzazione, che da essa non erano stati costretti a condurre una esistenza di passività e di abbandono, in una parola quei primitivi che Hébert chiamava “attivi” corrisponderebbero al tipo più completo dell’uomo forte, sano e bello⁹. Benché Hébert talvolta pretendesse di definire soltanto in base all’osservazione l’uomo secondo natura¹⁰, tuttavia egli ricorreva spesso anche al ragionamento. Con il pensiero, egli situava l’uomo nel mondo, l’uomo completamente nudo, l’uomo senza tecniche, e si chiedeva quali qualità dovesse avere per sopravvivere, per sfuggire alla distruzione. Sembra che per Hébert due fossero le condizioni. In primo luogo l’uomo doveva saper resistere a tutto ciò che potesse stroncarlo: «La forza di resistenza è la prima qualità che egli deve possedere»¹¹. La salute era il risultato di una lotta contro fattori molteplici di annientamento. Essa si manifestava nella forma di “resistenze organiche”¹². Però l’uomo di natura non doveva soltanto sottrarsi a tutto ciò che gli era ostile. Egli doveva sopravvivere e in quella “lotta perenne” che era l’esistenza sarebbe stato «il più veloce, il più destro e il più energico a prevalere»¹³. Ne seguiva che il primitivo non poteva non aver fatto proprie tre qualità: velocità, destrezza ed energia. Queste erano le qualità che Hébert chiamava “fondamentali”. Infatti esse non erano connesse ad un lavoro specializzato, ad un’attività di carattere tecnico orientata in un dato senso. Erano condizioni indispensabili per l’esistenza stessa dell’uomo primitivo, cioè dell’uomo che in seno alla natura viveva la vita voluta dalla natura. Se si prendevano, poi, attentamente in considerazione i gesti del “primitivo”, quelli che potevano essere definiti “naturali” perché egli li compiva seguendo soltanto i suoi istinti nelle condizioni impostegli dall’ambiente, ci si sarebbe accorti che la loro perfezione derivava da tre caratteri¹⁴. Essi erano utilitari, valeva a dire trovavano la loro ragion d’essere nell’esistenza stessa del “primitivo”, non dovevano nulla all’arbitrio della volontà o alle sollecitazioni di situazioni artificiali. In secondo luogo erano economici, rassomigliavano ai gesti dell’animale che non erano casuali e disordinati ma si spiegavano tutti con l’impulso a realizzare certi fini naturali. Infine erano estetici: in che cosa poteva consistere la bellezza di un gesto se non nella sua perfetta conformità ad uno scopo? E questa bellezza era naturale se gli scopi erano naturali. Così osservazione e ragionamento concordavano. Le qualità attribuite al “primitivo” non erano quelle colte da una osservazione insufficiente ovvero che si fosse soffermata su casi privilegiati. Esse gli erano intrinseche, gli erano quasi imposte dalla natura.

Non si trattava di tornare alla vita primitiva, vita che l’evoluzione storica condannava. Civilizzandosi l’uomo aveva perduto i suoi istinti o aveva lasciato che si pervertissero. Così «gli animali cercano il sole in primavera ma lo evitano con cura in prima estate nelle ore più calde della giornata, specie quando dormono o digeriscono. Da questo punto di vista l’essere umano, non avendo più l’istinto come guida, commetteva sbagli di ogni genere e incredibili imprudenze»¹⁵. Gli uomini sfuggivano il sole oppure se, per l’una o l’altra ragione si convincevano che questo avrebbe fatto loro bene, vi si esponevano senza misura. Ma il “civilizzato” non aveva soltanto perduto gli istinti. Se avesse voluto tornare alla natura o, non potendo più avere come guida gli istinti, almeno a “tradizioni ancestrali”, egli non avrebbe potuto più farlo. Le condizioni materiali della

sua esistenza vi si sarebbero opposte. Il “primitivo” disponeva di tempo e di spazio. Per lui la terra aveva conservato i suoi tratti originari. Invece al “civilizzato” il tempo mancava e il suo orizzonte era quello delle città.

Ma anche supponendo che il ritorno alla vita primitiva non incontrasse difficoltà, esso in fondo non sarebbe desiderabile. Hébert aveva spesso criticato la civiltà per via degli effetti che produceva sul fisico, per il suo impedire il pieno sviluppo del corpo umano. Però crediamo che non ne avesse mai condannato il principio, cioè lo sforzo della civiltà verso il meglio; dal punto di vista morale, egli aveva anzi sempre riconosciuto la superiorità della civiltà rispetto allo stato primitivo. La vita primitiva portava incontestabilmente allo sviluppo delle qualità virili, del coraggio e dell’energia, che erano già qualità morali. Ma queste qualità non venivano messe al servizio di un vero ideale etico; i primitivi erano incapaci di elevarsi fino ad esso. Invece un tale ideale si imponeva all’uomo dei suoi giorni e per Hébert si identificava con il dovere altruistico. L’energia e le qualità virili dovevano venire subordinate ad un ideale, il quale poteva anche variare a seconda “degli ambienti” e “delle età”, avrebbe potuto essere l’idea della patria o della libertà, un ideale religioso, le idee umanitarie¹⁶, ma, in ogni caso, avrebbe sempre comportato la dedizione del singolo al bene degli altri, al bene sociale¹⁷.

Dato che ragioni sia morali che materiali si opponevano al ritorno dell’uomo alla vita primitiva, occorre che, nel quadro della vita attuale, l’uomo cercasse di ritrovare le qualità fisiche e la virilità del “primitivo” per metterle al servizio della morale. Il compito che si poneva era dunque una educazione, non il ripristino di uno stato di cose superato. In effetti «l’educazione intesa nel suo senso più alto tende a formare un essere completamente armato – armato non soltanto fisicamente ma anche virilmente e moralmente – per affrontare la vita»¹⁸. Essa doveva tendere allo “sviluppo integrale” dell’essere¹⁹. Si vedeva dunque quanto essa differisse dallo sport, il quale soddisfaceva unicamente il desiderio di vincere, di prevalere. In misura non minore differiva dalla ginnastica, che era essenzialmente «l’arte di esercitare il corpo»²⁰.

Il metodo naturale

Lo scopo dell’educazione poteva venire realizzato soltanto per mezzo di un “metodo”. Si possono immaginare le difficoltà che facesse sorgere il postulato di Hébert, secondo cui tale metodo dovesse “essere naturale”. Infatti, considerando soprattutto il piano fisico, si sarebbe trattato di suscitare negli uomini dei suoi tempi le qualità fisiche del “primitivo”. A tal fine, si sarebbe dovuto insegnare loro «i gesti naturali della nostra specie, alcuni dei quali sono stati più o meno abbandonati da secoli (la “quadrupedia” e il lanciarsi, in particolare) e trovare per essi la migliore tecnica»²¹. Bisognava inoltre riportare il più possibile gli uomini a condizioni di vita analoghe a quelle primitive. Questo sarebbe stato l’aspetto costante, anzi “intangibile”²², di tale metodo.

Per prima cosa, l’uomo andava riportato a condizioni di vita naturali. Nello stesso periodo di Hébert e, a quanto sembra, indipendentemente da lui, Carton, partendo da considerazioni mediche, era giunto a conclusioni analoghe. Come Hébert, Carton si rifiutava di far dipendere lo sviluppo corporeo dall’impiego di una ginnastica artificiale. Egli riteneva che la salute non la si acquistasse con un trattamento medico. Per l’uomo, la salute sarebbe consistita nel vivere secondo natura, tuttavia anche secondo la propria

natura. Una tale esistenza avrebbe sicuramente richiesto una dietetica²³ ma ancora di più che l'uomo imparasse a vivere fuori dalle città, all'aria libera, al sole, «perché là dove aria e sole penetrano, il medico non entrerà mai»²⁴. Su questo punto²⁵ Hébert era d'accordo con Carton. Egli gli faceva grandi elogi, si appellava alla sua autorità, raccomandava di seguire i suoi consigli²⁶. Voleva che «mediante il lavoro all'aria libera, con il corpo più o meno nudo, l'organismo si fortificasse in modo da poter resistere al freddo, al caldo, al sole e alle intemperie»²⁷, auspicava che ci si avvicinasse «allo stato rustico grazie ad abitudini di frugalità, di sobrietà e di semplicità nel modo di vivere». Così la «forza di resistenza dell'organismo» sarebbe aumentata²⁸. Però cambiare il modo di vita non poteva bastare a chi, entro limiti ragionevoli, avesse voluto tornare alla natura. A tutto questo occorreva aggiungere l'educazione fisica in senso proprio.

Quali esercizi doveva compiere l'uomo per mettersi alla scuola della natura? Per definirli, Hébert era ricorso agli stessi mezzi da lui utilizzati per fissare le caratteristiche dell'uomo secondo natura, del “primitivo”: al ragionamento e all'osservazione. Date le sue condizioni di vita, per assicurarsi e conservare l'esistenza il “primitivo” doveva aver fatto ricorso ad un insieme di comportamenti o di attività che, in fondo, si potevano ripartire in dieci gruppi²⁹. L'esercizio più importante era la corsa: si poteva facilmente comprendere tutta l'importanza che essa aveva avuto per il primitivo. Tali comportamenti e attività avrebbero spiegato le qualità fisiche e virili attribuite da Hébert al “primitivo”. Essi avrebbero dunque dato luogo agli esercizi di base dell'educazione fisica.

Non ci si doveva aspettare che questa educazione portasse a speciali prestazioni. Essa avrebbe suscitato soltanto certe “qualità di base”, le stesse di cui il “primitivo” aveva bisogno. Il “valore tecnico” corrispondeva ad una attitudine specializzata mentre «il valore di base altro non era che il grado generale di resistenza dell'individuo, il “fondo” su cui egli poteva contare»³⁰. Questo valore fondamentale non richiedeva il lavoro dello specialista bensì un “lavoro di base” o “essenziale”(*travail foncier*) «che mirava a sviluppare e a mantenere nel miglior modo possibile sia gli organi e le funzioni vitali, sia le attitudini in qualsiasi genere di esercizi»³¹.

Lo sviluppo delle qualità di base avrebbe determinato lo “sviluppo fisico completo” di cui ormai Hébert poteva fissare gli aspetti³² stabilendo una gerarchia fra le varie funzioni fisiologiche. Si poteva anche dire che esso avrebbe conferito la forza all'individuo perché se si rifletteva sul concetto di forza fisica³³ si sarebbe riconosciuto che «essere forti significava essere sviluppati in un modo completo e utile». In opposizione con l'opinione corrente l'uomo forte non era l'atleta. L'atleta per essere tale doveva disporre di una costituzione fisica eccezionale ed essere favorito da particolari condizioni sociali. Non esisteva una forza in assoluto. L'uomo forte non era quello muscoloso o che correva velocemente. Un uomo era forte quando raggiungeva «il grado di sviluppo corrispondente alla sua costituzione»³⁴. L'ideale sarebbe stato che tutti gli uomini potessero divenire forti. Se non erano in grado di giungere a tanto, essi si sarebbero dovuti proporre, almeno, di pervenire allo stadio del *débrouillage*, «a quel minimo di valore fisico generale che si deve possedere [...] per non essere una nullità fisica»³⁵.

Definiti i principi del metodo naturale, la sua applicazione sarebbe consistita in una lezione. Qui non è il caso di considerare i dettagli. Rileveremo solamente che secondo i postulati di Hébert la lezione avrebbe dovuto avere un carattere progressivo e continuo, inoltre essa avrebbe dovuto venire adattata ad ogni singolo allievo perché si doveva cercare sempre di favorire lo sviluppo individuale. La lezione avrebbe considerato essenzialmente esercizi utili, di base, a cui si sarebbero potute associare piccoli giochi.

Naturalmente, essa non avrebbe escluso altre attività fisiche più o meno determinate; se lo si desiderava, tali attività avrebbero potuto venire egualmente praticate. Le critiche mosse da Hébert allo sport non gli impedivano di riconoscere che sotto certe condizioni esso poteva venire utilizzato per lo sviluppo fisico e morale.

Non ci soffermeremo sull'aspetto propriamente morale dell'educazione fisica hébertiana³⁶. Anche a tale riguardo, Hébert si incontrava con Carton, il quale pensava che era impossibile vivere secondo natura e realizzare la propria natura senza agire in vista del bene. In effetti, la natura umana non era soltanto fisica, anzi non era nemmeno soltanto "vitale", cioè semplice espressione del *bios*. Essa comprendeva un aspetto spirituale, un "focolare di energie psichiche"³⁷. Per adeguarsi ad essa, occorreva che si amassero gli altri, che anzi si amasse l'intera natura. Essa ci ordinava di «credere in Dio e di introiettarlo in noi, impegnandoci ad essere sempre giusti e veritieri»³⁸. Del resto, l'unità della natura umana faceva sì che «la buona salute del corpo non potesse esistere senza quella dello Spirito, cioè senza l'obbedienza alle leggi spirituali della fede, della verità, dell'amore e della rettitudine»³⁹. La salute era incompatibile con i sentimenti malvagi. Questa morale di Carton era ippocratica quanto la sua dietetica? Quale pur fosse la persuasione dello stesso Carton⁴⁰, se ne poteva dubitare. Era certo, ad ogni modo, che Hébert in questo punto non seguiva Carton: la morale, per lui, non derivava visibilmente dalla natura, essa era trascendente rispetto alla natura.

Si potrebbe pensare che non occorra mettere in risalto le differenze fra Hébert e Carton circa il fondamento della morale per apprezzare la dottrina di Hébert la quale, dopo tutto, era una dottrina dell'educazione fisica. Invece è proprio riconoscendo tutto ciò che distingue le concezioni di Hébert da un naturalismo il quale, come quello di Carton, aveva utilizzato spunti molteplici di altri autori, che si può misurare la loro originalità. Malgrado i suoi dinieghi e i suoi atteggiamenti violenti⁴¹ Carton era molto più vicino a Rousseau di quanto supponesse, in ogni caso era molto più vicino a Rousseau che a Ippocrate. Come Rousseau, egli riteneva che, vivendo secondo la propria natura e una volta messo in condizioni naturali, l'uomo non avesse bisogno che gli si insegnasse il bene. La vera salute e la vita morale sarebbero andate di pari passo: non che l'una determinasse l'altra, ma entrambe per realizzarsi avrebbero avuto bisogno delle stesse condizioni. Quanto all'hébertismo, quand'anche fosse stato in grado di attuare il ritorno alla natura, esso se ne sarebbe astenuto. La vita sociale era, per questa dottrina, la condizione dei sentimenti morali se non anche delle stesse qualità virili. Non esisteva una educazione che non fosse sociale.

Se si volesse confrontare quello di Hébert con qualche altro sistema, si dovrebbe scegliere il sistema di Guts Muths, di cui però il nostro autore non parlava e che sembrava non avesse conosciuto bene. Insieme a Rousseau, entrambi riconoscevano le virtù fisiche e, in gran parte, anche morali che si legavano alla vita primitiva. Ma entrambi si rifiutavano di seguire Rousseau nella sua condanna della civiltà. Guts Muths credeva che la "cultura" perfezionasse la natura. Hébert si aspettava che dalla vita in comune scaturissero la moralità e i presupposti di essa. Nel complesso, lo scopo perseguito da entrambi era lo stesso: volevano mantenere i benefici fisici e anche morali propri ad una forma originaria di vita: la forza del corpo, la rusticità dei costumi, la virilità del carattere. Ma per il resto essi divergevano.

Guts Muths era indubbiamente più filosofo di Hébert. Hébert accettava con una certa passività la natura e la società: le prendeva come sono. Per lui, le relazioni fra l'una e l'altra non costituivano un problema. Benché ritenesse, in genere, che la natura fos-

se buona, egli riconosceva che la società la correggeva. Dal punto di vista morale, Hébert non si chiedeva come la natura avesse potuto perdere quel finalismo che le riconosceva con grande liberalità. Invece Guts Muths, seguace dell'illuminismo, cercava di concepire una continuità fra natura e cultura. Egli si rappresentava le relazioni fra l'una e l'altra in termini abbastanza ampi a che la cultura non apparisse staccata dalla natura, affinché la natura nel profondo del suo slancio finalistico contenesse già l'esigenza o la prefigurazione di una certa cultura.

Se era meno filosofico di quello di Guts Muths, il sistema di Hébert era molto più preciso nel metodo e nella pratica degli esercizi corporei. Di questo si potrebbe essere tentati di rendere ragione con il tenere presente l'antiorità di Guts Muths. Guts Muths era stato un precursore. Gli esercizi li aveva presi qua e là, all'occorrenza li aveva inventati. Il suo metodo era stato inevitabilmente quello seguito da tutte le scienze ai loro inizi: una classificazione in generi senza una precisa idea direttiva. Hébert aveva potuto approfittare dei numerosi esercizi, delle molteplici metodologie e dei vari principi direttivi sperimentati a partire dai tempi di Guts Muths. Su questo non c'era dubbio, ma ci sembrava che la maggior precisione e la sistematicità di Hébert derivassero anche da altre ragioni. Guts Muths non aveva separato lo stato di natura dallo stato sociale, per cui non gli era stato possibile né stabilire in quale punto finiva il primo, né delimitarlo; così definire i suoi tratti più essenziali gli era riuscito difficile. Invece Hébert con l'ammettere una frattura fra stato di natura e stato sociale si era trovato in vantaggio, aveva avuto modo di definire esattamente il primitivo: era l'uomo che correva, che andava a caccia, che combatteva e che restava in questo stato finché non intervenivano fattori esterni. Così aveva dedotto con rigore i tratti più salienti dello stato di natura e questi tratti gli avevano permesso di indicare chiaramente le caratteristiche dell'uomo naturale, della vita naturale, del gusto naturale e il numero dei gesti naturali. Il suo stesso sistema di educazione fisica doveva il suo rigore proprio alla solidità delle premesse. L'aspetto ambiguo della ginnastica di Guts Muths derivava dal suo non conoscere bene quelle forme naturali che per mezzo di essa voleva realizzare e dal suo non essere nemmeno sicuro di voler davvero realizzare tutto ciò che egli attribuiva alla natura. Per contro, l'hébertismo accettava i postulati di una certa sociologia, della sociologia che affermava l'esistenza di una mentalità prelogica e primitiva, che la definiva e che ne cercava le cause. Hébert ammetteva l'esistenza di un certo tipo organico primitivo, lo definiva, ne cercava le cause⁴²; dopo di questo, per lui si trattava soltanto di suscitare le stesse cause affinché quel tipo rinascesse, riapparisse.

Note

¹ *Code de la force*, 1910, p. XII.

² *Education physique, virile et morale par la méthode naturelle*, 1936, t. I, px. Indicheremo quest'opera con la sigla *E.P.V.M.*

³ In Ponsar, *Médecine et éducation physique*, Paris, 1944, p. 70, si potranno trovare riuniti diversi passi in cui Hébert attaccava la ginnastica medica.

⁴ *Le sport contre l'éducation physique*, 1925; cfr. più oltre, pp. 329-330.

⁵ Per es. *E.P.V.M.*, I, p. 366. Cfr. anche Hébert, *La méthode naturelle d'éducation physique*, in Bourdon, *Encyclopédie des sports*, I, p. 213.

⁶ *E.P.V.M.*, I, p. 362.

⁷ Con Hébert, si deve anche sottolineare che fra Demeny e lo stesso Hébert esisteva una differenza la quale non si riduceva a una semplice sfumatura. Il primo è “uno scienziato fisiologo” che svolgeva “ricerche sulla natura umana” (*Encycl. des sports*, I, p. 213), l’altro si limitava a “osservazioni personali”.

⁸ *E.P.V.M.*, I, p. VII, nota.

⁹ Cfr. le riproduzioni fotografiche in *E.P.V.M.*, I, pp. 3, 5, 7, 9, 11, 12.

¹⁰ *E.P.V.M.*, I, X.

¹¹ *Code de la force*, XVI.

¹² *E.P.V.M.*, I, p. 431.

¹³ *Code de la force*, XVI-XVII.

¹⁴ *Passim* e, per es., *E.P.V.M.*, I, pp. 421-422.

¹⁵ *Ibid.*, I, 456.

¹⁶ *Ibid.*, I, p. 16.

¹⁷ *Ibid.*, XIII.

¹⁸ *Ibid.*, I, p. 15.

¹⁹ *Le sport contre l'éducation physique*, cit., p. 13.

²⁰ *Ibid.*, p. 19.

²¹ *E.P.V.M.*, I, VI.

²² *Ibid.*, p. 22.

²³ Cfr. CARTON, *Traité de médecine, d'alimentation et d'hygiène naturistes*, 1920

²⁴ CARTON, *Décatalogue de la santé*, 1922, p. 31.

²⁵ E anche su altri punti che indicheremo più oltre.

²⁶ *E.P.V.M.*, I, p. 431 nota; pp. 438-439. *Encyclopédie des sports*. I, p. 213. Lo felicita anche per aver scoperto i segni che permettevano all'educatore di giungere facilmente a una “conoscenza essenziale” dei suoi soggetti. Questi “segni cartoniani” si riferivano specialmente all'appendice xifoide e alla lunula delle unghie (*E.P.V.M.*, I, p. 443).

²⁷ *Code de la force*, XVII.

²⁸ *E.P.V.M.*, I, p. 436.

²⁹ Sono la marcia, la corsa, il salto, la “quadrupedia”, l'arrampicarsi, l'equilibrismo, il sollevamento di pesi, il lancio, gli esercizi di difesa, il nuoto.

³⁰ *E.P.V.M.*, I, p. 32.

³¹ *Ibid.*, I, p. 33.

³² *Ibid.*, I, p. 37.

³³ *Code de la force*, p. 2.

³⁴ *Ibid.*, p. 7.

³⁵ *Ibid.*, p. VII.

³⁶ La sua importanza viene messa ampiamente in rilievo in *La culture virile et les devoirs physiques de l'officier combattant*, 1918. Viene lodato Amoros per non aver visto chiaramente che l'educazione fisica deve proporsi come scopo «il far nascere i sentimenti di beneficenza» (p. 143).

³⁷ *Décatalogue de la sante*, cit., p. 11.

³⁸ *Ibid.*, p. 12.

³⁹ *Ibid.*, p. 38.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 42. Cfr. anche CARTON, *L'essentiel de la doctrine de Hippocrate extrait de ses oeuvres*, 1923, 2^a ed. riveduta, 1933.

⁴¹ CARTON, *Le faux naturalisme de J.J. Rousseau*, 1931.

⁴² Con interpretazioni essenzialmente teoriche. Non si può fare a meno di opporre a Hébert quello che ha scritto Mauss (*Sociologie et anthropologie*, 1950, pp. 365-386) sul carattere differenziato e sociale delle “tecniche del corpo” sconosciute dai “primitivi”.

Ginnastica ritmica secondo Bode

Rudolf Bode voleva che «gli esercizi fisici fossero ancorati in una visione del mondo, in una *Weltanschauung*»¹. In questo ci sembra di vedere non tanto una convinzione personale quanto la constatazione di una necessità attestata dalla storia delle dottrine pedagogiche riguardanti l'educazione fisica. Bode era consapevole di tale necessità e non esitava ad opporsi a quel positivismo scientifico che costituiva uno dei maggiori fattori dell'evoluzione dell'educazione fisica.

Chi considerasse il mondo esterno nelle sue due forme fondamentali, nella forma inorganica e in quella organica, avrebbe riconosciuto che sia gli esseri sia le cose fossero continuamente soggetti ad un'alternanza di tensione (*Spannung*) e di distensione (*Abspannung*) – diceva Bode. Lo si sarebbe visto ad esempio nel mare con il suo flusso e riflusso, e nelle stagioni.

Questo significava che in natura regnava il ritmo, e il ritmo era appunto, come aveva osservato Klages², il continuo succedersi di una tensione e di una distensione. La natura delle cose non era soltanto soggetta al ritmo. In più i movimenti della natura erano concatenati e interdipendenti. Così il mondo costituiva una totalità. Nessuno iato separava i fenomeni che vi si svolgevano; questi fenomeni erano solidali.

Anche nell'animale si potevano scoprire ritmo e totalità qualora lo si considerasse nel gioco delle sue tendenze o lo si osservasse quando si muoveva. L'impulso animale si manifestava essenzialmente come una tensione verso un oggetto atto a soddisfarlo. Una volta soddisfatto, esso veniva meno e il rilassamento succedeva alla tensione. Esisteva dunque qualcosa come un ritmo vitale. Nell'animale tensione e distensione si succedevano e si completavano ininterrottamente. Bode poteva paragonare la loro relazione a quella fra polo positivo e polo negativo che dava luogo ai fenomeni magnetici³. Anche nell'animale questo ritmo si presentava nella forma di una totalità. In esso, infatti, la natura non era divisa in se stessa da un qualche intervento esteriore che vi creasse una rottura impedendo che ad un rilassamento seguisse una tensione e ad una tensione un rilassamento.

Se ora consideriamo più da vicino il movimento animale, avvicinandoci dunque al dominio della ginnastica, vi rileveremo parimenti la presenza del ritmo (alternanza continua di tensione e di rilassamento) e della totalità, caratteri che ci permettono di formarci una migliore idea di suddetto movimento. Il movimento animale – e, con esso, anche il movimento del bambino – non rassomigliava a quello di un oggetto inanimato che copriva una distanza ad una velocità costante. Più che ad una linea retta, quel

movimento rassomigliava ad una sinusoide, alla propagazione di un'onda nell'aria o, ancora meglio, al movimento di diastole e sistole. Il movimento dell'animale non aveva un andamento costante, aveva alti e bassi, aveva periodi di punta e periodi di arresto. In una parola, aveva un ritmo che esprimeva l'animale nei suoi bisogni, nelle sue sofferenze, nelle sue fatiche e nelle sue attese. Ritmico, il movimento animale interessava l'intero corpo. Non rassomigliava ai movimenti parziali, vere astrazioni motorie, della ginnastica svedese. Considerando in modo più attento questa totalità del movimento, potremo constatare che con l'impegnare tutto il corpo esso interessava la colonna vertebrale. Si può anche dire, in modo più o meno equivalente, che a differenza dei movimenti del metodo svedese esso ad ogni momento metteva in causa il centro di gravità del corpo. Così i caratteri fondamentali del movimento naturale ci appaiono in modo chiaro. Questo movimento era ritmo. Esso metteva in azione i grandi muscoli che si articolavano sul torso. Si traduceva ad ogni istante in uno squilibrio⁵.

L'uomo aveva trasformato il movimento animale che esprimeva così bene la stessa vita dell'animale. Infatti in lui era intervenuta la volontà, la quale gli aveva dato il potere di agire sulle sue tendenze. Egli poteva sollecitarle ma, anche e soprattutto, impedirne il soddisfacimento. Unitamente al pensiero e ai prodotti di entrambi – l'ordine, la regola e la morale – la volontà andava a turbare il gioco naturale degli impulsi. Il ritmo animale degli impulsi, che era la condizione stessa del movimento animale, veniva abolito da questo intervento trascendente del pensiero nel dominio della vita. Al pari delle tendenze, anche i movimenti animali cessavano allora necessariamente di avere quel ritmo e quella totalità che sarebbero state le loro caratteristiche normali. Si poteva prendere come esempio il movimento della ginnastica svedese o quello dello sportivo. Esso corrispondeva proprio al tipo di movimento al quale presiedeva la mente, l'intelletto. In entrambi i casi, non vi era più nulla di quella tensione e di quella distensione senza le quali il ritmo non poteva esistere; il movimento non impegnava la totalità del corpo, riguardava unicamente certe parti di esso.

Per il fatto di pensare, l'uomo aveva dunque perduto il contatto con la vita; la sua volontà e la sua intelligenza lo avevano staccato da essa. Né i suoi bisogni né i suoi movimenti erano più all'unisono con la natura, salvo quando dormiva. Solamente nel sonno il suo cuore, la sua respirazione e la circolazione del suo sangue seguivano i ritmi della natura⁶. L'uomo, da sveglia, cessava di essere accordato con il mondo. Questo disaccordo aveva in lui effetti deprecabili. Egli provava sempre bisogni nuovi e artificiali. Viveva in un mondo tecnicizzato. Tagliato fuori dalla vita, per sua sventura era anche esteriore a se stesso. Era continuamente "sotto pressione", nei nervi e nei muscoli. Consumava troppa energia nervosa⁷. Nel caso speciale del movimento, egli aveva disappreso il movimento naturale e ad esso aveva sostituito quello volontario. I movimenti volontari – che ora si poteva vedere perché e in che cosa differissero dai movimenti naturali – ci erano pregiudizievole. La nostra volontà destava nel corpo una continua tensione che lo spossava. Inoltre per ottenere il massimo rendimento l'uomo cercava di organizzare scientificamente, tecnicamente, i movimenti del corpo. Ma il movimento si sottraeva all'intelligenza. Usando un argomento quasi bergsonian⁸, Bode affermava che l'intelligenza era incapace di cogliere il movimento nella sua continuità; essa era costretta a ricostituirlo partendo da un insieme di punti più o meno staccati. Da qui l'insufficienza di ogni ginnastica scientifica, che era inevitabilmente opera dell'intelligenza. Come avrebbe potuto essa insegnare il movimento, dato che non era in grado di capirlo? Non sapendo cogliere nella sua essenza il movimento, ri-

costruendolo partendo da elementi statici, componendo il tutto prendendo le mosse da tali elementi, essa ignorava le caratteristiche del movimento naturale. In tale ginnastica il movimento aveva cessato di essere ritmico, di interessare tutto il corpo e, in prima linea, la colonna vertebrale. Il movimento volontario, specializzato, non esprimeva più nulla. Aveva anche perduto ogni bellezza perché la bellezza plastica era sempre in funzione della totalità organica del corpo⁹.

La ginnastica non doveva soltanto conformarsi alla natura: Bode sembrava aspettarsi anche che essa rinnovasse la natura umana ristabilendone le connessioni essenziali con la vita. Questo non voleva dire che egli volesse escludere dalla vita umana il pensiero e la volontà. La volontà era indubbiamente, in ogni uomo e in ogni nazione, un “principio di morte”¹⁰ ma era anche l’origine «di tutto ciò che era grandezza nella storia». Così la ginnastica avrebbe dovuto insegnare all’uomo soltanto il modo di ridurre la parte della volontà¹¹, di procurarsi momenti nei quali egli comunicasse di nuovo con la natura. Certamente, la volontà di liberarsi dalla volontà non poteva bastare. Bisognava praticare il rilasciamento, la distensione, l’*Entspannung*. In Bode questo termine designava uno stato d’animo e, nel contempo, uno stato del corpo. L’*Entspannung* era la condizione in cui l’uomo era libero dall’influenza perturbatrice degli atti volontari¹². A noi essa sembrava rappresentare essenzialmente uno stato di perfetta disponibilità. Non era da confondersi con l’*Abspannung* intesa come la semplice cessazione di una tensione, come una specie di *relaxation* di un muscolo che prima era stato contratto. L’*Entspannung* si accordava con gli impulsi della vita, per cui era aperta tanto alle tensioni quanto alle distensioni: alle une non meno che alle altre perché era un’accettazione del ritmo della vita. Così quella ginnastica che sapeva propiziarla poteva venire chiamata a buon diritto ritmica. Mediante il ritmo, la ginnastica provocava una *Entspannung* la quale, a sua volta, era la condizione per la manifestazione negli uomini del ritmo. Ma questa ginnastica era anche una ginnastica dell’espressione. Quando ci si abbandonava a quella meravigliosa ebbrezza che la vita che si dispiegava non mancava mai di suscitare¹³, si aveva una irradiazione di tutta la vita quale esiste in noi, quale la sentivamo¹⁴. Non si sarebbe chiesto a questa ginnastica di sviluppare la mente – questo era il compito della scuola – né di formare la volontà. Le si sarebbe chiesto soltanto di risuscitare quel fondo primordiale vitale e irrazionale, quell’*Urgrund*, che l’intelletto aveva escluso perché l’intelletto era sempre rivolto contro la vita ed era un distruttore di quello che voleva la vita¹⁵.

La ginnastica dell’espressione

La ginnastica, “arte del movimento”¹⁶, avrebbe raggiunto i fini che si proponeva ricorrendo a quel movimento naturale di cui abbiamo indicato le caratteristiche attribuitegli da Bode. Per Bode la corsa sembrava rivestire una particolare importanza. Essa presentava tutti i tratti del movimento naturale: aveva una continuità e implicava lo spostamento del centro di gravità del corpo. Era «apparentata da presso col movimento della vita»¹⁷. Era ritmica, e spesso vi si univa un sentimento di ebbrezza, una gioia che dava slancio al corpo. Bode riconosceva anche alla danza una parte essenziale; egli chiedeva alla musica di aiutare, con i suoi ritmi, i corpi a scoprire in loro stessi il ritmo della vita. In questa sede non possiamo soffermarci sugli esercizi indicati da Bode per far sentire e per far esprimere ad ognuno la vita originaria¹⁸. Rileveremo soltanto

che egli riconosceva una parte privilegiata ai cosiddetti esercizi di slancio, agli *Schwungsübungen*. Si trattava di «movimenti che si svolgono come una unità ritmica»¹⁹; essi erano, per così dire, ritmo materializzato. Essi potevano essere o non essere fine a se stessi²⁰. Ma per la ginnastica in questione, in fondo i particolari degli esercizi avevano poca importanza. Come avrebbero potuto venire distinti in modo valido se essi, in tutte le forme, erano sempre una ricerca del ritmo? Per questa ginnastica l'importanza non era in ciò che si faceva bensì il modo in cui lo si faceva²¹. La forza di vita non stava nella materia insegnata ma nel modo in cui l'insegnante sapeva farne scaturire la vita²².

Molti elementi di ginnastica considerati da Bode erano noti già prima di lui. L'idea di una ginnastica dell'espressione era stata sviluppata soprattutto da Delsarte e dai suoi discepoli. Delsarte aveva ritenuto che non vi esistesse movimento che non esprimesse un sentimento²³. Una sua discepola, Geneviève Stebbins, aveva attribuito alla respirazione il potere di determinare contrazioni e decontrazioni. Hedwig Kallmeyer aveva visto nella respirazione, nella contrazione e nella decontrazione i tre principali mezzi per tenersi in forma. Elisabeth Duncan aveva insegnato la grazia ai bambini. Si era dunque definita una ginnastica interessata al ritmo e all'armonia, che aveva perseguito soprattutto fini estetici. Anzi, Jaques-Dalcroze era andato più oltre avendo chiesto al ritmo di una danza guidata da una musica di esprimere le tendenze e gli slanci, in genere il ritmo più profondo di un essere.

Ciò nondimeno a noi sembra che a Bode si debba riconoscere una originalità. Egli aveva dato al ritmo interiore una giustificazione filosofica. Senza di essa, la ginnastica ritmica non era che la ricerca di una graziosità, era espressione dei propri sentimenti, faceva parte della ginnastica estetica e dell'arte. Affinché la ginnastica avesse un significato più vasto occorreva che fosse qualcosa di più del passatempo di una certa clientela, che chiedesse alla filosofia la propria ragion d'essere. Poco importa che la filosofia di Bode fosse poco originale. Un apostolo dell'educazione fisica non era necessariamente un pensatore. Erano abbastanza visibili le influenze di cui Bode aveva risentito. La più importante era quella della filosofia di Ludwig Klages; poi ci si potrebbe riferire a Bergson, a Dilthey, a Freud e ad altri pensatori ancora, che qui non importa menzionare. Questa concezione della ginnastica era, ad ogni modo, solidale con ogni filosofia che affermasse il primato della esperienza vissuta, l'inautenticità del sapere intellettuale, l'urgenza di sottrarsi alla tecnicità e di tornare ad una forma originaria ed essenziale di vita. Era la sorella di tutte le metafisiche e di tutte le morali che preconizzavano il ritorno all'esperienza vissuta. Era essa stessa una vera metafisica del corpo: del corpo, che qui diveniva lo strumento di una conoscenza profonda. Era anche una morale del corpo. Grazie al corpo l'uomo si lavava del peccato dell'intellettualismo, neutralizzava gli effetti della caduta nel razionale e nel tecnicizzato; grazie ad esso l'uomo si sarebbe salvato.

Note

¹ *Neue Wege in der Leibeserziehung*, 1926.

² *Ibid.*, p. 11

³ *Ibid.*, p. 26.

⁴ *Ibid.*, p. 14.

⁵ *Ibid.*, p. 15.

- ⁶ *Ibid.*, p. 12.
- ⁷ *Ibid.*, p. 15.
- ⁸ *Ibid.*, prefazione (che non ha le pagine numerate).
- ⁹ *Ibid.*, p. 39.
- ¹⁰ *Ibid.*, p. 33.
- ¹¹ *Ibid.*, p. 34: limitare «gli atti della volontà, distruttivi per l'anima».
- ¹² *Ibid.*, p. 36.
- ¹³ *Ibid.*, p. 13.
- ¹⁴ *Ibid.*, p. 22: «*Die Impulse seines Gefühlslebens*», p. 22.
- ¹⁵ Bode, *Rythmus und Körpererziehung*, 1923, p. 70.
- ¹⁶ *Neue Wege in der Leibeserziehung*, p. 4.
- ¹⁷ *Ibid.*, p. 13.
- ¹⁸ Per i dettagli cfr. Bode, *Ausdrückgymnastik*, 1922 e anche l'esposizione di Neuendorff, *op. cit.*, IV, pp. 695- 708.
- ¹⁹ *Neue Wege...*, cit., p. 22.
- ²⁰ Bode parlava di uno *Schwung* puro e di uno *Schwung* applicato.
- ²¹ *Neue Wege ...*, cit., p. 23: «*Was... wie*».
- ²² *Ibid.*, Prefazione, alla fine.
- ²³ Egli usava il movimento per fini di educazione morale, per sviluppare nobili sentimenti.

Motivi conclusivi: opposizioni e ravvicinamenti

I nuovi tipi di educazione fisica apparsi nel XX secolo – l'hébertismo e la ginnastica di espressione – si erano sovrapposti al *Turnen*, allo sport, alla ginnastica scientifica e naturalmente anche all'elettismo praticati in precedenza, senza sopprimerli o soppiarli. Da qui erano scaturiti gravi conflitti e il costituirsi di scuole. Una vera guerra metteva gli uni contro gli altri i sistemi o, come si diceva più spesso, i metodi¹.

Il conflitto di frequente si manifestava nella forma di un'aspra rivalità fra uomini², fra gruppi³ e anche fra nazioni⁴. Ma l'opposizione era anche quella fra concezioni divergenti ed era feconda nella misura in cui faceva venire alla luce le lacune o mancanze dell'uno o dell'altro atteggiamento. Al *Turnen* era stato rimproverato di non essere che lo strumento per una preparazione alla guerra, di basarsi non «sullo studio dell'uomo e dei suoi bisogni»⁵ ma su “considerazioni estrinseche”, tanto da portare ad una ginnastica artificiale, dannosa per la formazione equilibrata del corpo: alla ginnastica delle attrezzature e degli accessori. In un libro scritto contro un certo sport⁶, Hébert aveva formulato con energia varie critiche convincenti: lo sport era pericoloso perché era specializzato, tanto da creare soltanto fragili meccaniche. Esso affaticava l'uomo a cui chiedeva di dedicargli tutte le energie senza pensare a studiare uno «sforzo economico, ossia dosato e ritmizzato»⁷. All'altruismo esso sostituiva una brutale competizione alla quale nessuno si curava di imporre freni adeguati. Esso portava al professionismo e finiva nello spettacolo. «I giochi olimpionici si presentano come una specie di fiera internazionale del muscolo, priva di ogni portata educativa»⁸. A sua volta l'hébertismo si vedeva rimproverare la ricerca di ciò che era primitivamente naturale, mentre «ogni movimento che rispetti le condizioni imposte dall'anatomia e dalla fisiologia è già da dirsi naturale»⁹. Inoltre esso avrebbe avuto torto nell'attribuire un finalismo alla natura. I movimenti naturali non erano capaci di assicurare all'uomo alcuni vantaggi fisici che, peraltro, erano essenziali. Così essi non avrebbero realizzato mai «la perfetta messa a posto delle leve costali indispensabili per una buona rieducazione del meccanismo respiratorio»¹⁰. Infine la ginnastica scientifica offriva il fianco a numerose critiche: l'essenziale, a tale riguardo, l'abbiamo già sentito dire da Hébert, quando aveva denunciato i rischi che le faceva correre la sua insufficiente conoscenza del corpo umano; essa non misurava gli effetti dei movimenti che prescriveva. L'ideale fisico da essa proposto era necessariamente arbitrario.

I conflitti si estendevano anche ai partigiani di una stessa forma di educazione fisica. L'orientamento svedese veniva criticato da Demeny, secondo il quale la ginnastica corrispondente non avrebbe tenuto conto del corpo come di un tutto organico e, in fondo, sarebbe riuscita noiosa. Da parte loro, i propugnatori di tale ginnastica rispondevano che

quella di Demeny era «una ginnastica speculativa da laboratorio», la quale si immaginava che si potesse organizzare una educazione fisica cinematografando certi movimenti. Anche fra gli sportivi le divergenze non mancavano. Esse riguardavano il significato stesso dello sport, i suoi effetti, l'utilità dell'uno o dell'altro sport, il modo di condurre l'allenamento sportivo. Infine, la designazione di “ginnastica d'espressione” si applicava a tendenze che presentavano una grande varietà.

Culturismo e naturismo

Il dibattito fra i difensori dei vari metodi non è ancora finito. Ancora oggi esso contribuisce a far regnare nell'educazione fisica un'atmosfera in fermento. Però le applicazioni si sono alquanto modificate e le trasformazioni non hanno mancato di reagire sugli stessi metodi.

È inutile soffermarsi sui germogli spuntati su alcuni saldi tronchi. Al pari della ginnastica scientifica in tutte le sue forme tedesche¹² e francesi¹³, il culturismo crede possibile rimediare a certe insufficienze o menomazioni della salute o dell'energia. Soltanto le ginnastiche scientifiche, siano esse ad orientamento anatomico o fisiologico, prendono in considerazione la totalità dell'organismo. Invece le ginnastiche culturiste pensano di migliorare la salute mediante lo sviluppo dei muscoli. Ciò spiega la loro predilezione per i magnifici atleti, per gli “Apolli”, e forse anche il loro curarsi poco di qualità più essenziali. Almeno in Francia il “naturismo” si connette alle opere di Carton¹⁴. Carton aveva affermato che «l'uomo era fatto per una alimentazione semplice, soprattutto vegetariana, era nato per vivere con un minimo di vesti»¹⁵. Egli doveva dunque ritrovare lo stato al quale era destinato. Per raggiungere questo scopo, gli sarebbero stati d'aiuto certe “cure” alimentari, l'aria, il sole, l'acqua, il movimento e la stessa morale. Nella sua essenza, il naturismo è una dottrina medica¹⁶.

Più interessante è l'evolversi dei sistemi: sia che qui abbia agito una dialettica immanente o che le trasformazioni siano dovute all'aver tenuto conto di critiche rivolte dagli avversari onde superarle, sta di fatto che i sistemi si sono modificati. Nel *Turnen* si era accentuato il pangermanismo in esso presente fin dagli inizi. Inoltre esso si era incontrato con il razzismo. Sviluppandosi secondo la propria essenza il *Turnen* aveva cessato di presentare i caratteri per i quali esso per molti era divenuto sinonimo di una ginnastica praticata con attrezzature. L'educazione fisica hitleriana poteva dirsi essere stata il vero compimento del *Turnen* di Jahn, al quale del resto essa esplicitamente si rifaceva¹⁷. Lo sport si era sforzato di avvicinarsi ad un'autentica educazione fisica, da cui era derivata la nascita di una fisiologia dello sport¹⁸ intesa a studiarne gli effetti per adattarlo all'organismo affinché questo ne traesse solamente dei benefici. Simultaneamente erano state esaminate le reazioni psichiche dovute alla pratica dello sport; si era cercato di renderle utilizzabili all'educazione e perfino alla rieducazione¹⁹. L'hébertismo non aveva disdegnato i consigli del medico e aveva finito con l'ammettere anche la pratica degli sport. La stessa ginnastica svedese si era modificata; questa ginnastica, che il suo fondatore non intendeva fosse immutabile, in Scandinavia era notevolmente cambiata. Forse per influenza delle critiche di Demeny, con Elli Björkstén²⁰ essa aveva dato un posto al ritmo, cessando di utilizzare esclusivamente le contrazioni statiche e favorendo le decontrazioni. Niels Bukh²¹ vi aveva incorporato una ginnastica del movimento veramente dinamica utilizzando i movimenti “a slancio”

caratterizzati dall'energia viva e dall'elasticità. La ginnastica svedese non era rimasta a lungo nello sterile conflitto con lo sport. Dopo Balck²², nello sport essa aveva visto non un nemico ma un ausiliario, e non si era liberata dal suo rigorismo sul solo piano fisico. Elli Björkstén aveva contribuito a darle un aspetto ameno, gioioso e vibrante, quello di un gioco che doveva distendere e divertire. Elli Björkstén mirava anzi a qualcosa di più: ad una comunione dell'uomo con la natura²³. La ginnastica svedese rinnovata non aveva potuto non attirare l'attenzione di coloro che, con Demeny, l'accusavano di non dare alcun posto alla fisiologia²⁴.

Anche i diversi sistemi ginnastici hanno presentato una evoluzione la quale ha avuto per conseguenza un certo loro ravvicinamento. Così in essi si avverte la tendenza a superare ogni irrigidimento. Si sono rese possibili delle sintesi. Sintesi pratiche, innanzitutto, realizzate nel loro insegnamento da professori di educazione fisica che, specialmente in Francia, dove l'insegnamento è stato sempre caratterizzato più o meno da un eclettismo, si adoperavano ad accordare gli uni con gli altri esercizi presi qua e là, ma anche sintesi teoriche, tentativi di coordinare o saldare insieme metodi che in fondo erano complementari. Tre di queste sintesi ci sembrano abbastanza significative, tanto da meritare di venire menzionate. Esse si rifanno a idee direttrici differenti.

La scuola austriaca

Nel caso della sintesi tentata dalla scuola austriaca²⁵ l'idea conduttrice era quella della natura. Si trattava di una ginnastica che si rivolgeva ai fanciulli e che voleva essere naturale nel senso che essa tendeva a soddisfare i loro bisogni e non faceva loro compiere esercizi con attrezzature, esercizi ai quali essi non sarebbero stati destinati. Bisognava dunque rispettare gli interessi dei bambini e prepararli alla vita di ogni giorno, non all'acrobazia e nemmeno alla specializzazione sportiva. Fino ai dodici anni, dovevano essere il bambino e il ragazzo stessi a comandare, l'insegnante sarebbe intervenuto il meno possibile, li avrebbe lasciati giocare liberamente, si sarebbe associato ai loro giochi. A partire dai dodici anni l'insegnante avrebbe aiutato il ragazzo ad acquisire non certe particolari abilità o destrezze bensì la capacità di assumere l'atteggiamento giusto di fronte ai diversi problemi pratici che la vita avrebbe potuto porgli. Gaulhofer diceva con ragione che la sua ginnastica si proponeva non tanto un fine materiale quanto un fine formale. Nel campo degli esercizi destinati ai ragazzi sarebbero stati presi in considerazione innanzitutto quelli che miravano a correggere alcune deformità, poi ve ne sarebbero stati altri, detti "formativi", perché insegnavano al ragazzo un contegno e certi movimenti naturali: si vedeva che questi esercizi riprendevano i caratteri essenziali delle due forme di ginnastica scientifica che noi chiameremo "ginnastica correttiva" e "ginnastica di contegno".

In terzo luogo venivano gli "esercizi di prestazione" (*Leistungsübungen*) che insegnavano ai ragazzi il modo di comportarsi di fronte a varie eventualità: essi imparavano a viaggiare (a piedi, sugli sci, sul ghiaccio), a vivere in campeggi, a lottare e a difendersi; sempre senza ricorrere ad attrezzi, in condizioni naturali essi avrebbero praticato certi esercizi fondamentali, come la corsa e il salto. Non erano escluse le arti del movimento, in tutte le forme (acrobazia, danza, esercitazioni da palestra). Ma esse presupponevano un corpo già formato e in tal modo non rientravano nella ginnastica in senso proprio. Così, cercando di far vivere i giovani in un modo che essa pretendeva

fosse “naturale” e che differiva notevolmente dalla vita “naturale” quale Hébert la concepiva, la scuola austriaca rivalorizzava tutte le forme di ginnastica, senza fare esclusioni. Era pronta a considerare ogni esercizio fisico che avesse un valore formativo, sforzandosi soltanto di dare ad ognuno il giusto posto. Un esercizio sarebbe stato accettabile se possedeva una virtù formativa ed esso avrebbe avuto tale virtù se preparava alla vita, se era naturale.

Non era l'idea di natura a fare da chiave di volta al pensiero di Westergren, la cui sintesi corrispondeva allo stato presente della ginnastica svedese nella sua forma più compiuta²⁶. Come veniva concepita da Westergren²⁷, la ginnastica comprendeva forme varie le quali erano in funzione di cinque “fattori” essenziali, fattori che potevano dare una posizione privilegiata ora all'una ora all'altra di esse. Essa si sforzava di essere, ad un tempo, educativa, ricreativa, tale da sviluppare le qualità sociali, da procurare qualità fisiche (come la forza, la velocità, l'agilità, la grazia e il ritmo), infine capace di «prevenire e correggere i difetti del contegno e degli organi del movimento». Da questo si può vedere il cammino percorso, dopo Ling, da una ginnastica dalla quale ormai, lo ripetiamo, gli esercizi funzionali non venivano più esclusi²⁸. Le ambizioni di tale metodo erano evidenti. Esso intendeva rivolgersi all'uomo preso nella sua interezza. Era determinato dal concetto della totalità, concetto che nella ginnastica di Westergren aveva la stessa parte che nella scuola austriaca aveva quello di natura. In tal modo questa corrente sembra essere fedele a Ling, il quale si augurava di poter unificare l'essere nell'esercizio della totalità delle sue facoltà.

C. Diem

In Germania Carl Diem²⁹ aveva cercato di ordinare gli esercizi fisici in un sistema e di elaborare la corrispondente teoria. Questi esercizi non avrebbero dovuto venire classificati in base a certe loro particolarità, come la semplicità o la complessità, l'uso o il non uso di attrezzature. La distinzione da stabilire fra essi avrebbe dovuto riflettere il duplice aspetto che doveva presentare ogni educazione fisica. Innanzitutto questa educazione era tenuta a fornire all'uomo l'*Erlebnis* – l'esperienza vissuta – di se stesso, il che sarebbe sembrato equivalere al raggiungimento di un vero senso dell'interiorità³⁰. All'uomo veniva proposto di acquisire una piena coscienza fisica e psichica di sé, di ascoltare i ritmi profondi, essenziali, del suo essere. Cercare l'*Erlebnis* avrebbe significato, per un essere, tentare di pervenire alla conoscenza di tutte le forze che agivano in lui. Ma questo non era il solo fine dell'educazione fisica. Infatti all'uomo spettava di compiere, nel corso della sua esistenza, alcune delle grandi forme tipiche di azione che la vita richiedeva. Il termine usato era *Lebensformen*. La ginnastica non era qualificata per insegnargliele; questo era di competenza del *Turnen* e dello sport, i quali così venivano integrati in una concezione di insieme dell'educazione fisica. In Diem troviamo dunque un altro tentativo di sintesi. Presa nel suo complesso, per lui l'educazione fisica comprendeva diversi aspetti che si trattava di coordinare. In Diem da questo punto di vista sembrava corrispondere la distinzione di due fasi di un'attività fondamentale, la quale dapprima prendeva coscienza di sé, poi, in uno stadio di estroversione, usciva da sé procedendo in realizzazioni e prestazioni varie.

Le sintesi a cui abbiamo brevemente accennato sono interessanti non soltanto perché ci fanno conoscere meglio il secolo appena trascorso, ma anche perché attestavano tut-

te un bisogno di unità, la preoccupazione di non trascurare, in omaggio ad uno spirito sistematico, i risultati di esplorazioni molteplici, nuove e antiche, nel campo dell'educazione fisica. Tuttavia non si possono dissimulare le difficoltà che esse fanno sorgere.

Quando la scuola austriaca proponeva di considerare attentamente gli interessi del bambino e del ragazzo e voleva che l'educazione fisica fosse "naturale", non ci si può non chiedere se queste esigenze fossero legittime e perfino se fossero ben chiare. Supponendo che si riuscisse a definire il concetto di interesse, era tutt'altro che ovvio che gli interessi del bambino o del ragazzo fossero rivolti tutti, e nel modo migliore, verso fini validi, tanto da dover venire rispettati. Pretendere che l'attività "naturale" fosse essenzialmente quella che preparava il fanciullo ad assumere i compiti che in seguito gli sarebbero stati affidati significava dimostrare un'assai scarsa capacità di analisi. E, di nuovo, quand'anche si fosse riusciti a definire in modo preciso ciò che era la natura, perché si sarebbe dovuto pensare che i fini di essa fossero i migliori?

Per evitare analisi filosofiche pericolose e discussioni sui valori, si potrebbe, con Westergren e con molti altri, mirare ad un compimento dell'uomo preso nel suo insieme secondo una specie di umanismo dell'educazione fisica. Gli Svedesi si erano resi chiaramente conto che l'educazione fisica non poteva essere staccata dal resto dell'educazione. Certamente a buon diritto, nei riguardi di ciò che era educazione completa essi erano stati esigenti. Ma la realizzazione della totalità dell'uomo era lungi dal costituire un fine ben definito. Innanzitutto l'educazione, secondo la sua vocazione, sembrava essere sempre discriminatrice. Essa presupponeva una cernita delle attitudini e delle tendenze. Inoltre anche riconoscendo, in accordo con la scuola svedese moderna, che si trattasse effettivamente di realizzare l'uomo come totalità, e senza nemmeno sottolineare la discordanza delle vie che potevano venire proposte per una tale educazione, la scelta non sarebbe stata evitata. Westergren aveva scelto. Si consideri il repertorio dei suoi movimenti e dei suoi esercizi³¹: pur venendo dato un posto a giochi e a «esercizi di abilità e di applicazione», tuttavia, né la ginnastica naturale (quale era stata concepita da Hébert), né lo sport trovavano riconoscimento.

Forse si potrebbe dire che, erede di una lunga tradizione, Westergren malgrado il suo liberalismo era accecato dallo spirito sistematico. Diem sembrava una mente più aperta. Egli infatti ammetteva tutti gli aspetti dell'educazione fisica: la ginnastica in ogni sua forma, lo sport, il *Turnen*, la danza. Ammetteva tutti gli esercizi, con attrezzature o senza, in palestra o a contatto con la natura. La sua distinzione fra la ginnastica, la cui funzione sarebbe stata quella di procurare un *Erlebnis* di sé, e altre attività fisiche orientate verso la realizzazione di *Lebensformen*, avrebbe voluto valorizzare i vari aspetti dell'educazione fisica fissando il posto di ognuno di essi. Questo poteva essere giusto. Ma noi crediamo che la distinzione, fatta da Diem, fra le attività che suscitavano l'*Erlebnis* e quelle che costituivano le *Lebensformen* fosse filosoficamente insostenibile. Non ci si può immaginare un'attività pura e per così dire chiusa in se stessa, né ricettiva rispetto ad oggetti, né che si applichi a oggetti. Non esistono attività esclusivamente introvertite o esclusivamente estrovertite. È assai difficile staccare la presenza riflessiva a se stessi dalla presenza dell'Io al mondo. Se fosse necessario, oggi tutta una filosofia si incaricherebbe di dimostrarcelo. Ancora più illusoria di una riflessione chiusa in se stessa sarebbe quell'attività che volesse manifestarsi in sé e per sé, tanto da essere, al limite, puro godimento di sé, dell'intimità della propria vita. Si potrebbe dire che poco importa che l'accennata distinzione fosse rigorosa perché, dopo tutto, essa serviva soltanto allo scopo che Diem aveva in vista, ossia fornire un quadro che riprendesse la totalità dell'educazione fisica?

Ma innanzitutto non era un buon metodo quello di usare concetti incompleti o inadeguati per giustificare una classificazione. Inoltre, e soprattutto, non era vero che la concezione di Diem potesse offrire ai sistemi già esistenti la possibilità di coesistere. Sullo stesso piano pratico la sua distinzione era inaccettabile. Diem se ne rendeva perfettamente conto, tanto che egli finiva con il considerare la ginnastica come un semplice *pis aller*. Secondo lui il maestro di educazione fisica doveva innanzitutto chiedersi se poteva suscitare l'*Erlebnis* mediante certe *Lebensformen*. Avrebbe rinunciato a seguire questo metodo soltanto se avesse constatato l'impossibilità di ridurre, ricorrendo unicamente ad esso, deformità rilevanti o se le condizioni concrete dei tempi, dei luoghi e delle installazioni gli avrebbero impedito di usarlo³². Così la distinzione considerata da Diem per farne il fondamento della sua sintesi non si reggeva nemmeno sul piano pratico. In vista dei fini che le si assegnavano e delle funzioni che le si attribuivano, non era possibile discriminare le varie forme dell'educazione fisica. Esse avevano alcuni scopi in comune e il dominio di ognuna di loro interferiva in parte con quello delle altre. Così era come se i differenti sistemi di educazione fisica non fossero coordinabili. Quando li si volevano mettere gli uni accanto agli altri non si disponeva di una concezione che permettesse di stabilire non solo relazioni di buon vicinato, ma semplicemente vicinato.

Infatti i difetti rilevabili nei vari tentativi di sintesi non derivavano soltanto dal fatto che i concetti usati non erano adatti per l'inquadramento di una materia così ricca. In fondo, tali difetti traevano origine dall'incompatibilità delle stesse dottrine. Per intelligente e abile che fosse, nessuno poteva conciliare l'inconciliabile. Non si poteva affermare che il bene dell'uomo consistesse nel formare se stesso per compiti sociali e nel contempo predicare il ritorno ad una natura ancestrale. Non si poteva incitare ad ascoltare in sé le pulsazioni della vita, ad esprimerne la ricchezza mediante i ritmi, a coglierne le cadenze più profonde e, nel contempo, con il *Turnen*, prepararsi alla guerra. Nemmeno ci si poteva proporre di fornire ad un adolescente un corpo ideale per poi impegnare questo corpo nell'una o nell'altra attività sportiva che lo avrebbe deformato. Bisognava dunque prendere posizione: una sintesi era impossibile. Si potevano anche raggruppare e adattare certi elementi disparati, si poteva anche cercare di accordare aspetti parziali considerandoli in funzione di un dato insieme. Ma quando le concezioni sono fundamentalmente diverse amalgamarle non sarà mai possibile.

Note

¹ Lo scoutismo, le cui intenzioni vanno al di là del campo di un sistema di ginnastica o di una teoria dello sport, non ha preso parte a questo dibattito.

² Cfr., per la Francia, gli attacchi fatti da Tissié, propugnatore di una "ginnastica razionale" che si ispirava a quella svedese, a Demeny. Questa polemica è stata svolta nel suo libro *L'évolution de l'éducation physique en France et en Belgique (1900-1910), Histoire triste (suite a cent ans d'erreurs)*, 1911.

³ In Germania Rothstein, direttore della *Zentralturnanstalt*, nel 1862 dovette dare le dimissioni per aver preferito la ginnastica svedese al *Turnen*. In Francia, Demeny venne estromesso dalla scuola di Joinville per aver dichiarato che l'educazione fisica non aveva nulla da guadagnare dall'avvicinarsi troppo alla preparazione militare.

⁴ È abbastanza evidente che il *Turnen* si addice alla Germania, lo sport ai paesi anglosassoni, il metodo svedese ai paesi scandinavi, l'eclettismo, e ancora di più l'hébertismo, alla Francia. Nel libro di Neuendorf, *Die deutsche Turnerschaft (1860-1934)*, 1936, era narrata la lotta dei propu-

gnatori del *Turnen* contro lo sport, considerato come fenomeno cosmopolita (pp. 114-135, 183-192), «I *Turnführer* riconoscevano chiaramente che ringresso dello sport [nella nostra cultura tedesca] significava una intrusione dell'ideologia delle democrazie occidentali» (p. 130).

⁵ Balland e Grozelier, *La gymnastique corrective*, 1946, p. 291.

⁶ *Le sport contre l'éducation physique*, 3^a ed., 1943.

⁷ *Ibid.*, p. 74.

⁸ *Ibid.*, p. 94.

⁹ Balland e Gozelier, *op. cit.*, p. 45.

¹⁰ *Ibid.*, p. 50.

¹¹ Tissié, *L'éducation physique rationnelle*, 1922, p. 57.

¹² Se ne può trovare esposta la storia in Diem, *Theorie der Gymnastik*, 1930, pp. 65-75.

¹³ Cfr. Émile Mercier, *Les gymnastiques culturistes*, in Labré, *op. cit.*, t. II, pp. 493-535.

¹⁴ Cfr. Gaston Durville, *La cure naturiste*, s.d., p. 25: «... il mio maestro Carton, altro apostolo della medicina naturista».

¹⁵ *Ibid.*, p. 5.

¹⁶ Il nudismo al quale conduce non è che una conseguenza, anche se è stato soprattutto esso a colpire le masse. Peraltro, il nudismo non viene praticato soltanto dagli adepti del naturismo. Si possono indicare cause molto diverse per la sua diffusione.

¹⁷ Per un esposto sommario su di essa cfr. De Genst, *op. cit.*, t. II, pp. 111-116.

¹⁸ Per una idea dei problemi che essa si pone cfr. Laporte e Peycelon, *Physiologie du sport* («Que sais-je?»), 2^a ed., 1948 [tr. ital. di F. Pizzetti, *Fisiologia dello sport*, Milano 1951].

¹⁹ Un esposto sommario lo si può trovare in Georges Durand, *L'adolescent et les sports* («Paideia», 1957).

²⁰ *Gymnastique féminine*, 1918, tr. franc. di Ketty Jentzer, Delachaux & Niestlé, s.d., pp. 111-112.

²¹ *Gymnastique primitive*, 1922 (in danese), trad. tedesca di Anna Sievers, con il titolo *Grundgymnastik*, 7^a ed., 1927.

²² *Manuel sportif illustré*, 1888.

²³ Ecco un passo caratteristico per il nuovo tono che si vuole dare alla ginnastica nata da quella di Ling: «Come diviene leggera, agile e libera la corsa se gli allievi cercano di imitare il ruscello della foresta, come diviene bella la marcia se viene ispirata dal gioco delle onde scintillanti sotto la luce accecante del sole e come diviene suggestiva l'immagine di una corsa o di una marcia controvento, o l'idea di rappresentare noi stessi il vento! Non è dunque una sterile fantasia insistere sull'opportunità di introdurre delle immagini nell'insegnamento della ginnastica, immagini adattate all'età e allo sviluppo dei piccoli ginnasti», *loc. cit.*, p. 24.

²⁴ Si potrebbe dire, più precisamente, che i partigiani di Demeny si trovavano in una posizione ambigua. Essi invocavano tanto una ginnastica fisiologica quanto una ginnastica naturale. Cercavano dunque sia di mettere insieme una ginnastica svedese rinnovata, sia di associarsi all'hébertismo.

²⁵ *Österreichisches Schulturnen o anche Natürliches Turnen*. Per un rapido esposto su di esso e per una bibliografia delle opere principali dei suoi rappresentanti, specie di Gaulhofer e di M. Streicher, cfr. Burger e Groll, *Leibeserziehung*, 1949, pp. 38-46 (i due autori difendono teorie ispirantisi a questa scuola austriaca).

²⁶ *Gymnastik* (in svedese), 1949. M. Lagisquet, professore alla Scuola Normale Superiore di Educazione fisica, ci ha cortesemente trasmesso la sua traduzione di tale opera, permettendoci così di farne conoscenza.

²⁷ *Ibid.*, p. 31.

²⁸ *Ibid.*, p. 113.

²⁹ Carl Diem, *Theorie der Gymnastik*, 1930.

³⁰ *Ibid.*, pp. 157-158.

³¹ Westergren, *op. cit.*, pp. 115-116.

³² Diem, *op. cit.*, p. 212 e anche p. 268.

Educazione fisica e scienze umane

L'educazione fisica, di cui nei capitoli precedenti abbiamo tratteggiato le varie concezioni lungo la storia, si affaccia quindi insoddisfatta sull'attuale panorama culturale. Molte dottrine l'hanno sollecitata, ma nessuna ha saputo rispondere alle sue aspettative. Per questo motivo, secondo alcuni, dovrebbe sposare il suo destino a quello delle scienze umane, le sole capaci, se si crede in esse, di scomporre i meccanismi, di svelare nei minimi particolari i determinismi dai quali gli uomini sono guidati. Grazie alle scienze umane, l'educazione fisica acquisterebbe finalmente un solido statuto scientifico.

La comparsa delle scienze umane, soprattutto della psicologia e della sociologia, è, effettivamente, carica di conseguenze per l'educazione, e particolarmente, forse, per una teoria dell'educazione fisica. Le scienze umane sono in grado di modificare profondamente una riflessione sull'educazione fisica su due punti fondamentali.

Prima di tutto esse permettono di sfuggire alla problematica propria dell'educazione fisica. Già l'eclittismo aveva denunciato quella brumosa metafisica alla quale si accompagnava l'educazione fisica. Aveva denunciato quei violenti contrasti, sul piano teorico irrisolvibili, ma che svaniscono quando si passa sul piano pratico. Per questo esso aveva inteso sfuggire nel contempo alla metafisica ed alle concezioni astratte. Ma l'eclittismo era condannato al fallimento. Esso stesso non poteva celare le sue preferenze metafisiche: il suo pragmatismo era solo una facciata. In effetti sembra impossibile fondare una educazione fisica senza scegliere tra monismo e dualismo. E una tale scelta non può operarsi senza il suffragio di argomenti filosofici. Ora le scienze umane hanno reso inutile il passaggio, già obbligato, attraverso la metafisica. Esse hanno saputo, sì, scegliere tra monismo e dualismo; ma il loro monismo non è di origine filosofica. È semplicemente una metodologia. Se rifiutano di separare l'anima dal corpo, o meglio lo psichico dal fisico, è semplicemente perché esse studiano l'uomo nella sua unità e totalità.

E così non si trovano poi nemmeno a dover riavvicinare due realtà che avrebbero prima diviso. Non le separano punto e basta. Nessun dubbio che un tal metodo incontri degli ostacoli e che la psicologia, ad esempio, riesca a fatica a sfuggire ad alcune tendenze antagonistiche ad essa intrinseche. Ma quello che conta è questa maniera elegante di aggirare le difficoltà metafisiche senza denigrare la metafisica e senza doversi a lei sacrificare. Questa maniera, comunque, esclude le preoccupazioni teoretiche che gravavano da secoli sulla riflessione, da quando cioè era emerso il concetto di educazione fisica. Non si tratta più, dal punto di vista delle scienze umane, di vedere nella educazione fisica il mezzo per conferire un proprio statuto ad un corpo separato dall'anima eppure tanto ad

essa vicino. Tutto ciò che riguarda il corpo riguarda anche l'anima. Questo atteggiamento non avrà, come unica conseguenza, quella di giustificare un tipo di educazione troppo spesso disprezzato; ma condurrà al rifiuto del concetto tradizionale di "educazione fisica". L'educazione del corpo non può più confondersi con una educazione fisica radicata in una concezione dualistica.

Le scienze umane vanno ancora oltre. Tracciano la curva necessariamente descritta dalle attività umane. La psicologia stabilirà che lo sviluppo del bambino attraversa un certo numero di stadi. La sociologia seguirà l'umanità nella sua evoluzione e la prolungherà. Va così da sé che facendo dell'uomo un essere totalmente legato a determinismi che lo attraversano in ogni senso e che ne regolano la vita, le scienze umane possono risolvere, nell'unica maniera legittima, il problema dei fini umani. Esse infatti enucleano le leggi alle quali sono sottoposte la natura psichica e la natura sociale dell'uomo, esattamente come le scienze della materia studiano l'uomo in quanto essere materiale, pesante, conduttore di elettricità, e le scienze della vita l'uomo in quanto dotato di funzioni vitali. E il determinismo è esclusivo o, meglio ancora, sostituisce ogni finalismo. Che scopo ha assegnare ad un essere che non può comportarsi diversamente da come si comporta la possibilità di scegliere? Riassorbire la finalità nella legge è determinare i fini umani nella maniera più certa e meno contestabile. Del possibile può discutersi, non certo del necessario.

Questi sono i motivi per cui le scienze umane hanno esercitato sull'educazione del corpo una seduzione particolare e pienamente giustificata. La loro preoccupazione di fedeltà all'esperienza e di rigore scientifico dissolve felicemente ogni concezione astratta. Alle antinomie si sostituisce la verifica. Introducono dimensioni ignote ai maestri dell'educazione fisica. Non concludono apoditticamente, ma lasciano mille aperture all'educazione fisica che si trasformerà con il progredire delle conoscenze. È così, si pensa, che le scienze umane, abolendo i chiusi sistemi entro cui i teorici si situano per non uscirne più, porranno fine alla guerra dei metodi. In attesa che esse vi pervengano, hanno già suscitato modi nuovi d'intendere l'educazione del corpo.

Professore di educazione fisica, Le Boulch ha intrapreso, nel suo primo lavoro che è anche una tesi di dottorato in medicina¹, lo studio della "forza motrice". Il fine dell'educazione fisica è, difatti, secondo lui, «lo sviluppo della forza motrice»² o, come egli ancora si esprime, per quanto l'espressione non sia del tutto equivalente, quello della "padronanza del corpo"³. Interessa dunque sapere di che cosa questa forza motrice si componga e, per questo, studiarne i fattori, almeno quelli principali: la velocità e la "forza muscolare". Questo studio giunge a risultati importanti dal punto di vista puramente fisiologico: per esempio all'affermazione di una indipendenza dei fattori muscolari e dei fattori nervosi di velocità⁴ o, ancora, all'elaborazione di test che permettono di misurare «la saturazione di certe prove atletiche in velocità muscolare e in rilassamento»⁵. Esso evidenzia anche che il punto di vista fisiologico non è indipendente dai fattori psichici⁶. Questa solidarietà del muscolare, o più generalmente, del fisico e dello psichico, sarà più tardi riscoperto da Le Boulch non più partendo dal fisico per risalire poi allo psichico, ma seguendo il processo inverso. Lo psichismo, infatti, è in strettissimo rapporto con la motricità. Così la percezione del tempo è intimamente legata alla motricità sensoriale⁷; parimenti la lettura e la scrittura esigono, perché siano apprese, l'intervento di meccanismi motori la cui mancanza conduce ad una perdita di tempo, come la dislessia⁸. Il legame tra psichismo e motricità è tanto stretto che Le Boulch si crede in diritto di ripudiare il dualismo. Ne conseguirà che

l'educazione riguarderà l'essere umano, o il bambino, in maniera globale, e sarà "psico-cinetica".

Ma che cosa è l'educazione? Le caratteristiche riconosciute da Le Boulch sono mutuare dai teorici della scuola attiva, che centrano l'educazione sugli interessi del bambino. I suoi fini⁹ sono «una migliore conoscenza ed accettazione di sé, un migliore adattamento della condotta, una vera autonomia e l'avvio all'assunzione delle proprie responsabilità nell'ambito della vita di relazione». Si tratta di compiti talmente importanti che sfociano in ben altro che in una educazione libresca. Degli altri concetti cari alle scuole nuove l'autore mantiene l'idea che l'educazione deve tendere all'azione, effettuarsi attraverso l'azione ed individualizzarsi mediante un costante riferimento ai bisogni dell'alunno¹⁰.

Si tratta di concezioni che potrebbero quasi dirsi dozzinali. Ma esse sono integrate in un contesto che risente di una psicologia di chiaro orientamento fenomenologico. L'io è inseparabile dal mondo; «il rapporto soggetto-situazione non avvicina due poli di per sé isolabili [...] al contrario l'io come situazione non può definirsi che dentro e mediante questo rapporto»¹¹, esiste una "strutturazione reciproca" dell'io e del mondo¹². I teorici della scuola attiva avevano proclamato che la vocazione dell'uomo era l'azione e spettava all'educazione prepararlo all'azione. La psicologia moderna si spinge oltre e Le Boulch la segue. La fenomenologia afferma che è impossibile dissociare i fenomeni psichici da quelli attraverso i quali il mondo si rivela. La psicologia cerca di essere fedele alla fenomenologia tentando di dimostrare la stessa reciprocità, ma questa volta sul piano dell'esperienza. Dopo aver abolito la dualità dello psichico e del fisico e affermato che l'essere umano va considerato da un punto di vista unitario, ecco ora venire meno la dualità dell'essere umano e del suo ambiente.

Il ricorso alle conclusioni delle scienze umane, e soprattutto a quelle della psicologia, non ha il solo scopo di giungere più facilmente ad una definizione dell'educazione o di fissare lo statuto dell'essere umano. Infatti, la psicologia, insieme alla medicina, è in grado di offrirci l'essenziale del "metodo" e di metterci a disposizione, comunque, il principio che la fonda e di cui è giustamente fiera: essendo lo psichico ed il cinetico in permanente interazione, l'educazione presenterà un duplice aspetto, sarà "psicocinetica". Nessun progresso intellettuale può compiersi senza l'aiuto dei movimenti; e la motricità esige il concorso di fattori psichici. Ad un essere considerato come un tutto sarà dunque rivolta un'educazione globale.

Ma il carattere psicocinetico dell'educazione non è il solo aspetto del metodo suggerito dalle scienze umane. La conoscenza del fanciullo permette di rendersi conto delle sue diverse fasi evolutive, fisiche e psichiche. Illumina anche sui fattori che contribuiscono all'apparizione ed alla successione di tali fasi. La psicologia insegna, secondo Le Boulch, che lo sviluppo del bambino conosce tre momenti: una "strutturazione percettiva"¹³, un "adattamento posturale"¹⁴ e un "adattamento motorio". Benché Le Boulch non precisi meglio i rapporti di queste differenti epoche, sembra, leggendolo, che non si diano fratture tra le une e le altre. Da una tappa all'altra, è uno stesso processo che si completa e si perfeziona. E questo è provato dallo studio delle funzioni psicofisiologiche alle quali l'autore presta particolare attenzione. Così in un primo momento lo schema corporeo si "struttura", intendendo dire con questo che il bambino prende coscienza dei suoi differenti segmenti corporali ed apprende ad avvertirne lo spostamento globale; poi lo schema corporale si "sistema", si regolarizza, dà luogo ad un buon atteggiamento. Allo stesso modo si può dire della conquista del tempo: essa

sarà prima una semplice percezione e riguarderà solo la durata ed il ritmo; ulteriormente, si accompagnerà alla percezione dello spazio; l'una e l'altra interverranno nell'azione del bambino sugli oggetti e sulle persone, generando così una "struttura spazio-temporale".

Alla scuola delle scienze umane, Le Boulch non imparerà soltanto l'importanza del movimento e la curva descritta dal bambino lungo la sua evoluzione. Altri grandi temi ai quali la psicologia contemporanea è legata arricchiranno la sua concezione dell'educazione fisica. La reazione alla rappresentazione analitica dell'uomo gli farà rifiutare il concetto meccanico dell'attitudine: essa è globale, esprime la personalità, le sue anomalie non sono, in un soggetto che "non si avverte", che delle rotture nello schema corporale. Le Boulch fa sua anche l'idea, anch'essa attualissima, che la psicologia analitica abbia sacrificato il tempo allo spazio. Quest'idea, sostenuta d'altronde sia dalle filosofie della coscienza che dagli studi sperimentali sulla percezione del tempo o sul ruolo del ritmo, suggerisce a Le Boulch un'importante innovazione: all'educazione fisica, asservita finora allo spazio in virtù di quella che sembrava la sua stessa vocazione, egli insegna l'importanza del tempo.

La robusta fiducia riposta da Le Boulch nella psicologia è stata a lungo accompagnata da negligenza dei fatti sociali, da una ignoranza della sociologia. Anche lo sport veniva da lui considerato come una semplice attività ludica, inadatto a sviluppare delle "capacità fisiche" e, di conseguenza, privato di ogni valore educativo. In questi ultimi tempi peraltro l'autore accenna ad un preciso mutamento d'opinione. Egli assegna all'educazione fisica non solo delle conseguenze, ma delle finalità sociali. Essa deve preparare l'uomo all'esercizio della professione, assicurargli il buon uso del tempo libero. Educazione fisica e sport si vedono addirittura ravvicinati, riuniti in unica entità, «l'educazione fisica e sportiva»¹⁵, alla quale si chiede l'"integrazione sociale", di proporsi come obiettivo la "socializzazione".

Questa inflessione di idee deve essere considerata come una conseguenza del "carattere evolutivo del metodo"¹⁶, come ritiene Le Boulch, come un rinsavimento o come una via di Damasco?

In ogni caso essa avviene alle spese di quei principi che assicuravano alle tesi di Le Boulch la loro originalità: Le Boulch rientra nei ranghi. Ma comporta altresì delle conseguenze ben più radicali e che investono a fondo tutta la questione. Se si introduce una dimensione sociologica in un contesto fino ad allora puramente psicologico, non ci si può esimere dall'operare una scelta, per rendere ragione della coesione dello psicologico e del sociale, tra due atteggiamenti ugualmente difficili. Se ci si imbatte nella vita sociale soltanto come in un prolungamento di ciò che sarebbe una vita puramente psicologica, vale a dire come in un ambiente neutro, come riconoscere la specificità del sociale e non cadere in un errore costantemente denunciato dai sociologi? E se il sociale introduce una dimensione nuova, nulla garantisce che essa vada d'accordo con lo psicologico: la psicocinetica diventa insufficiente, bisogna affiancarle una sociocinetica che ne modificherà indubbiamente e ne osteggerà gli obiettivi.

Può darsi che il caso di Le Boulch sia sintomatico delle difficoltà che l'educazione fisica non può non incontrare quando pretende di non essere che una conseguenza e, per taluni, il semplice corollario delle scienze umane. Comunque sia, quanti, e sono molti, sono sedotti dalla teoria di Le Boulch, gli sono grati non solo di essersi rivolto alla scienza e di essersi affrettato ad accogliere delle idee, certamente di moda, per semplicistiche che siano. Forse essi sono soprattutto conquistati dai suoi sforzi di usci-

re da un empirismo terra terra e da un eclettismo non rivolto là dove coloro che “pensano” l’insegnamento ufficiale vanno a pescare il meglio della loro ispirazione. Ammirano in lui il coraggio di una ricerca, la freschezza di una convinzione.

Come la psicologia ad alcuni, ad altri teorici dell’educazione fisica è stata la sociologia a suggerire fini e metodi. Grosso modo le cose stanno così: essi chiedono alla microsociologia di illuminarli sui metodi ed alla sociologia propriamente detta¹⁷ di fornire loro degli ideali da perseguire.

L’importanza del sociale nella motricità appare ogni qualvolta i movimenti sono compiuti in un contesto sociale: di fronte agli altri, contro gli altri, con gli altri. Le discipline sociologiche che si sono dedicate allo studio dei gruppi hanno scoperto idee-chiave pur non sempre concordanti, per le quali cercano di captare e di comprendere i fenomeni sociali elementari. L’educatore fisico potrà, a pari titolo di qualsiasi altro educatore, utilizzare le nozioni e le tecniche della microsociologia e della dinamica di gruppo. Si imbatte, per esempio, nel problema oggi diventato di moda per le ricerche sul gruppo, ma in realtà vecchissimo perché risale a Rousseau, della non-direttività. Ma non dimenticherà che la sua situazione resta peculiare, poiché il gruppo sportivo, l’*équipe* presenta tratti particolari e merita perciò uno studio originale. È così che Parlebas, in una serie di articoli suggestivi, ha ammesso l’esistenza di una “sociomotricità” che invita a ritenere una “struttura” e a studiarla come tale.

Ma un concetto d’insieme dell’educazione fisica non può venire che da una scienza sociale capace di stare al passo dell’evoluzione delle società e di collegare a tale evoluzione quella dell’educazione.

Essa sarebbe finalmente in grado di coglierne l’interno processo e per proiettarlo nel futuro. Potrebbero così fissarsi quei tratti che debbono essere gli stessi dell’educazione, poiché, si voglia o no, essi finiranno un giorno per imporlesi. Forse nessun sistema educativo è sfuggito alla tentazione di prevedere l’avvenire e di dargli in qualche modo forma. Ma il marxismo offre un esempio forse unico. Esso non soltanto pretende di essere considerato scientifico, ma ha anche ispirato dei teorici che non hanno esitato ad applicare all’educazione fisica i suoi stessi principi.

Il marxismo ritiene che per mezzo dell’educatore, esso stesso a suo tempo educato, la società tende a mantenere il predominio di una classe sull’altra e che l’educazione è “determinata dalla società”²⁰. È così che al lavoratore l’educazione è data «in modo che egli acquisti attitudine, precisione e celerità in un genere di lavoro determinato»²¹ e che nella società che prendeva in considerazione l’educazione non poteva essere «la stessa per tutte le classi»²². L’educazione non potrà trasformarsi radicalmente che con la scomparsa della società classista. La trasformazione dell’educazione sarà una delle misure da prendere allorché il proletariato avrà compiuto la rivoluzione comunista²³.

Come l’educazione in generale, anche l’educazione fisica si era fatta illuminare dal marxismo. Questo può difatti fornirle sia un metodo scientifico sia la luce di cui ha bisogno. Così pensa, soprattutto, Rouyer in un notevolissimo articolo che seguiremo attentamente perché applica con finezza all’educazione fisica metodi e tesi propri del marxismo²⁴.

Sempre l’educazione fisica fu educazione di classe. E le cause profonde delle caratteristiche che essa presenta vanno ricercate nei fattori economici. Così il disprezzo ostentato dai Greci per il lavoro manuale, i cui penosi compiti gravavano sugli schiavi, non ha avuto soltanto come conseguenza la ricerca di una verità metastorica ed il rifiuto dello spazio e del tempo, ma la separazione dell’anima dal corpo. Se il Rinascimento

ha un vivace ritorno di interesse per gli esercizi fisici, ciò avviene perché la borghesia, contrariamente alla Chiesa, ha lo sguardo rivolto al reale: essa rifiuta di spezzare l'uomo in due e di soddisfarne solo una metà. Lo sport britannico, nel quale taluni hanno voluto scorgere un comportamento atemporale, è da ricollegare all'imperialismo. L'educazione che Arnold impartisce a Rugby risponde «ai bisogni pratici ed agli interessi superiori dell'imperialismo britannico»²⁵. Lo sport «pone una classe libera dalle urgenze pratiche, a contatto diretto con la natura»²⁶.

E la classe che si riserva le attività sportive non si accontenta di divertirsi sfruttando e asservendo un'altra classe. Si difende contro gli intrusi con le regole del dilettantismo. Lo stesso metodo svedese è «una educazione di classe a prevalenza intellettuale che forma l'uomo in generale, cioè un individuo astratto dalla pratica reale e dai rapporti sociali»²⁷. Tutta la storia dell'educazione fisica dimostra la verità dell'interpretazione marxista.

Una rivoluzione, dunque, sembra imporsi. I principi basilari dell'educazione fisica traducono, nelle nostre società borghesi, il predominio di una classe. Si tratta di sovrastrutture che esprimono realtà economiche profonde che esse hanno il compito di giustificare e di perpetuare. È questo il caso delle nozioni di tempo libero²⁸, di sport²⁹, di educazione fisica³⁰. Esse debbono essere trasformate allo stesso titolo e contemporaneamente alle strutture sociali. Per quanto esse siano strettamente collegate, noi qui tratteremo solo della educazione fisica.

L'educazione borghese si fonda sul rapporto anima/corpo, ignorando le profonde determinazioni nelle quali le concezioni dell'educazione fisica trovano la loro condizione d'essere. Questo errore comporta due spiacevoli conseguenze, d'altronde correlate. Accantonata la dimensione sociale dell'uomo, l'educazione fisica risulta irrimediabilmente individualistica. E, poiché non si preoccupa dell'essere sociale, disconosce che l'uomo è totalità. L'uomo tagliato da se stesso e pluralizzato, l'uomo tagliato dalla società ed isolato nell'individualismo: ecco i due postulati di cui l'educazione non riesce a disfarsi perché è borghese e che la spingono a disinteressarsi delle attività pratiche della vita, a vivere nel mondo irreali delle astrazioni. È il caso della psicocinetica di Le Boulch: essa persegue la padronanza del corpo isolando il soggetto, che compie per conto proprio movimenti ed esercizi. Se l'educazione fisica vuole riconoscere all'uomo il suo carattere sociale e la sua totalità, è necessario che si caratterizzi come quell'«educazione particolare che ha per oggetto la preparazione alle attività fisiche della vita sociale»³¹. Deve inserire il bambino «in una prospettiva di tirocinio ad una attività fisica reale». È così che «si svilupperanno le attitudini motrici e che si formerà la personalità sociale autonoma»³², quella auspicata dalla società socialista.

Si semplificherebbe l'apporto che l'educazione fisica si attende dal buon uso delle scienze umane se si pensasse che essa si richiama soltanto alla psicologia ed alla sociologia. È certo che queste due scienze le sono più familiari e che non c'è molto da imparare da scienze dell'educazione che sono da esse trascinate e che il più delle volte si accontentano di applicarne i dettami solo a certi casi particolari. Ma i teorici dell'educazione fisica più sensibili ricorrono ad una pluralità di discipline.

In modo assai generale, questa pluridisciplinarietà presuppone che all'educazione fisica vengano riconosciute delle finalità assegnatele, per strade diverse, dalla psicologia, magari dalla morale, ma soprattutto dalla sociologia. Di tutte le scienze umane, infatti, la sociologia è la più complessa, quella che comprende il maggior numero di determinazioni umane: perciò essa è la sola a poter delineare un volto dell'uomo che non

sia né semplificato né mutilato. Ma questa finalità, una volta intravista, permane vaga finché delle ricerche sperimentali non siano pervenute a precisarla nei minimi particolari e a permetterle di passare, da uno scopo generalissimo, alle condizioni precise della sua applicazione. Questo intento è, grosso modo, concepito in due modi differenti, certo non irriducibili, ma nei quali possono individuarsi come i poli di uno stesso tentativo volto ad integrare nell'educazione fisica quei dati scientifici forniti essenzialmente dalle scienze umane.

Certi educatori, come Mérand³³, procedono con esperimenti sul campo: mettono su una colonia di vacanze di 400 bambini, organizzati in gruppi, sezioni sportive, club, senza peraltro che l'educazione progettata sia solamente sportiva. Insegnanti, animatori, ricercatori sono ugualmente riuniti. Si tratta di «individuare ciò che deve cambiare nello sport così integrato e di capire fino a che punto l'insieme dell'educazione, che finora non comprendeva l'attività sportiva, finirà essa stessa con l'essere modificata»³⁴. «Innovazione pedagogica controllata» piuttosto che «ricerca scientifica propriamente detta»³⁵. Sia. Ma i suoi promotori non si rifiutano di ammettere che essa permetterà un giorno di giungere a dei risultati notevoli³⁶.

Più ambiziose le pretese fin da allora enunciate da alcuni marxisti, soprattutto dei paesi dell'est. Gli uni³⁷ ritenevano ciò che essi indifferentemente chiamavano «scienza sportiva» o «scienza dell'educazione fisica» già esistente e non se ne attendono che un perfezionamento. Altri³⁸ ne stabiliscono soltanto le condizioni di esistenza. Per ora, essi affermano, sono state soltanto fondate delle «discipline scientifiche di frontiera»³⁹, che curano l'educazione fisica e lo sport ma che non si confondono con essi. Sono tali la «fisiologia dello sport, l'igiene dello sport, la biomeccanica e la biochimica». Esse «hanno studiato, partendo dai loro specifici punti di vista, l'attività di educazione fisica»⁴⁰ senza preoccuparsi delle esigenze di tale disciplina. È necessario che si fondi una vera scienza dell'educazione fisica. Essa sarà «conoscenza, spiegazione ed ipotesi di ciò che è di ciò che deve diventare l'uomo per mezzo della pratica sistematica, in certe condizioni, degli esercizi fisici e sportivi»⁴¹. Una tale scienza avrà molti debiti verso altre scienze, ma soprattutto nei riguardi di quelle discipline che si rifanno alla sociologia. Per questo la si chiamerà «scienza sociale applicativa»⁴².

Note

¹ *Les facteurs de la valeur motrice*, Facoltà di Medicina e Farmacia di Rennes, 1960, n. 100.

² *Ibid.*, p. 3.

³ *Ibid.*, p. 93.

⁴ *Ibid.*, p. 98.

⁵ *Ibid.*, p. 99.

⁶ Cfr., a pag. 24, gli «elementi psico-motori della condotta motrice». Cfr. anche *L'éducation et la rééducation de l'Attitude*, in «Education physique et sport», gennaio 1967: «una cosa è certa, che nella creazione dello schema di condotta agiscono considerevolmente fenomeni d'ordine emotivo».

⁷ *Organisation du temps et maîtrise corporelle*, in «Éducation physique et sport», marzo 1964, p. 35 e sgg.

⁸ *L'éducation par le mouvement*, Editions sociales françaises, 1966, pp. 25, 26.

⁹ *Ibid.*, p. 16.

¹⁰ *Ce que sera la psychocinétique au stage d'Aix*, in «L'Homme Sain», giugno 1966, p. 116.

Ne deriva che «l'esperienza e la tecnica dell'educatore non dovranno sostituirsi all'esperienza "vissuta" dall'alunno», *ibid.*

¹¹ *Ibid.*, p. 19.

¹² *Ibid.*, p. 23.

¹³ *Ibid.*, p. 23.

¹⁴ *Ibid.*, p. 24.

¹⁵ *Éducation physique et sportive, voie d'intégration sociale*, in «Éducation physique et sport», luglio 1967.

¹⁶ *L'Homme sain*, cit., p. 114.

¹⁷ In accordo con la maggior parte dei sociologi, noi pensiamo che la sociologia possa così suddividersi: 1) sociologia propriamente detta; 2) microsociologia; 3) etnologia; 4) demografia. Il caso della psicologia sociale è molto discusso. Psicologi e sociologi hanno a questo riguardo opinioni molto contrastanti.

¹⁸ *L'éducation physique en miettes*, in «Éducation physique et sport», marzo, maggio, luglio, settembre 1967.

¹⁹ Terza tesi su Feuerbach.

²⁰ Marx e Engels, *Manifesto del partito comunista*, in *Opere scelte*, ed. di Mosca, I, 39.

²¹ *Il Capitale*, Edizioni sociali, I, 174.

²² *Critica del programma di Gotha*, in *Opere scelte di Marx ed Engels*, ed. di Mosca, II, p. 28.

²³ *Manifesto del partito comunista*, cit., p. 43.

²⁴ *Recherches sur la signification du sport et du loisir*, in «Recherches internationales à la lumière du marxisme», giugno, luglio 1965.

²⁵ *Ibid.*, p. 44.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*, p. 48.

²⁸ *Ibid.*, pp. 53-60.

²⁹ *Ibid.*, pp. 60-63.

³⁰ *Ibid.*, pp. 63-69.

³¹ *Ibid.*, p. 67.

³² *Ibid.*, p. 68. Uno sviluppo degli stessi temi può trovarsi in *Sport et Culture*, intervento di Juquin all'incontro internazionale F.S.G.T., nov. 1968, pubblicato in *Sport et développement social au XX siècle*, Edit. Univ. 1969, pp. 130-138. Cfr. anche Adam, nella stessa raccolta, pp. 35-53.

³³ *Stage Maurice Baquet et recherches pédagogiques in Sport et développement social au XX siècle*, 1969, pp. 200-207.

³⁴ *Ibid.*, p. 203.

³⁵ *Ibid.*, p. 205.

³⁶ *Ibid.*, p. 206.

³⁷ Buggel e Erbach, *La science sportive, science indépendante et complexe*, in *Sport et développement*, cit., pp. 173-180.

³⁸ Teodorescu e Epuran, *À propos de la légitimité de la science de l'éducation physique et du sport*, in *Sport et développement...*, cit., p. 215.

³⁹ *Ibid.*, p. 219.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 222.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*, p. 223.

Conclusione

In presenza di tante e così varie teorie dell'educazione fisica, è fondamentale trovare un criterio di classificazione adatto a loro e che permetta in qualche modo di inquadrarle. Ma non basta. Anche se ci si è sforzati di individuare qualcuna delle cause che spieghino l'abbandono di una teoria, la sua sostituzione con altre, si rischia, per lo scrupolo che si è nutrito, di evidenziare la peculiarità di ciascuna, di dare alla loro successione un andamento troppo tormentato e sinuoso. È invece auspicabile interrogarsi sulla razionalità di questa successione. Si può tentare l'impresa a livello sociologico. Ed è quanto avevano fatto i marxisti. Poteva anche essere limitata ad un livello più modesto, che stava tra l'esposizione delle concezioni, di cui era complemento, e la spiegazione sociologica alla quale preludeva. Essa consisteva, in questo caso, nel chiedersi se era possibile individuare nella storia delle grandi strutturazioni.

Noi ci terremmo a tentare questa rapida lettura, che sorvolerebbe sulla storia delle teorie dell'educazione fisica, lasciando ad altri il compito di decidere se ha senso (come noi crediamo) ricercare la genesi di queste strutturazioni o se è necessario considerarle come i termini della spiegazione oltre i quali non si può risalire.

Senza minimamente pretendere che le concezioni metafisiche umane abbiano modellato la storia, mentre semplicemente esse ne erano, come tutte le causalità storiche, contemporaneamente cause ed effetti, è certo che la metafisica aveva offerto una cornice alle differenti teorie dell'educazione del corpo. Ed era evidentemente necessario. Non si vede come potrebbe esserci una teoria dell'educazione del corpo che non implicasse una certa rappresentazione del corpo. L'educazione del corpo è stata di volta in volta considerata in tre modi differenti che suppongono tre maniere diverse di intendere la realtà del corpo.

I Greci non avevano mai parlato di differenza di sostanza tra anima e corpo. E lo stesso Platone in fondo non prometteva all'anima che una immortalità condizionata. E si sa che gli interpreti di Aristotele erano ben lontani dall'essere d'accordo sulla sorte che egli riservava all'anima dopo la morte: tutto il Medioevo sarebbe stato sconvolto da una lunga discussione, che, ancora oggi, non si è affatto conclusa. Certamente, per i Greci l'anima era essenzialmente un principio motore al quale bisognava ricorrere per spiegare il movimento, qualunque tipo di movimento. Per adempiere a questo compito, essa non doveva necessariamente essere diversa dal corpo¹. Del resto era evidentemente necessario che l'anima fosse composta degli stessi elementi delle realtà materiali visto che li conosceva e che, per i filosofi greci, il simile conosceva il simile. Tali concezioni sono difficili da concepire. Ma quanto noi ci prefiggiamo non ci obbliga a dire come i Greci avessero potuto ritenere l'anima e il corpo due realtà distinte e nel contempo pensarle di identica sostanza, affermarle inseparabili e poi indicarle con nomi diversi. Ci basta constatare che la ginnastica trova del tutto spontaneamente il suo

posto in un contesto in cui il movimento è pensato proprio nel punto di incontro dell'anima con il corpo.

Si potrebbe quasi giungere ad affermare che essa suscitò un contesto metafisico nel quale leggere la propria giustificazione. Un tale modo di intendere i rapporti anima/corpo era destino che non si potesse pensare che su una terra in cui i giovani facevano ogni giorno l'esperienza della loro unione, poiché la ginnastica avrebbe smesso presto di trovare la sua caratteristica nella nudità dei corpi che la praticavano. Gli stessi esercizi nei quali essa si esprimeva, e la cui perennità ne dimostra l'importanza, non bastavano a caratterizzarla, se è vero, come le opposizioni dei medici, degli educatori, dei militari e dei semplici "sportivi" ci permettono di pensare, che potevano essere loro proposte delle finalità differenti. Il significato profondo della ginnastica risiede non soltanto nella volontà di compiere per mezzo del corpo, delle funzioni proprie del corpo, ma anche quelle dell'anima, poiché il ruolo dell'anima, principio del movimento, è di assicurare l'esercizio delle funzioni corporali trasmettendo loro il movimento di cui hanno bisogno. Lo stesso modo di intendere, o di sentire, i rapporti anima/corpo permette di comprendere che la bellezza corporale e quella dell'anima sono congiunte. Ed è ancora perché anima e corpo sono inseparabili che forse si potrà giungere a non meravigliarsi dell'atteggiamento, per altro molto sorprendente, di un Platone che, precisamente come aveva fatto per le funzioni sociali, adattava gli esercizi ginnici che proponeva ai giovani ed agli adulti non al loro corpo visibile, ma alle capacità, al valore dell'anima. Anche se la metafisica ellenica dell'anima e del corpo impone delle spiegazioni che non possono trascurare fattori politici ed economici, essa era, in definitiva, la cornice in cui doveva situarsi la ginnastica perché assumesse significato.

Non è necessario insistere oltre sul caso della ginnastica. Essa era legata, nella sua essenza, al paganesimo e alle sue credenze. Le sue inflessioni dipendono meno da un disaccordo su questo punto che dalla diversità degli interessi che si sforzano di trovare in una ginnastica convenientemente orientata la condizione della loro soddisfazione. La stessa divergenza delle forme della ginnastica ha sempre implicato una sostanziale e ferma unità di vedute sulla ragion d'essere della ginnastica e sui suoi poteri.

Il Cristianesimo dissociava l'unità ontologica che il paganesimo aveva stabilito tra l'anima e il corpo dell'uomo. L'abisso che li separava già prima della caduta si era approfondito dopo il peccato. Questo non voleva dire che l'anima avesse commesso senza volerlo e fosse restata pura. Ma il corpo era ritenuto dal pensiero cristiano come il cattivo consigliere che non cessava di indurre l'anima in tentazione, di spingerla al male. Si capisce così perché il cristiano non potesse non essere invitato a distaccarsi dal corpo e perché per quanti erano ossessionati più dalla paura del corpo che dal suo disprezzo, non si ponesse il problema dell'educazione del corpo, a meno che per educazione non si intendesse mettere il corpo nell'impossibilità di nuocere, rifiutarlo.

Il dualismo di origine cristiana si era incontestabilmente opposto, e non poteva essere diversamente, alla possibilità che l'educazione prevedesse, nei suoi schemi, un posticino per la ginnastica. Ma, per un rovesciamento di cui è facile capire il motivo, sarebbe stato proprio questo dualismo a rendere possibile l'educazione fisica o piuttosto le diverse teorie che, a causa delle affinità fra esse esistenti, si era presa l'abitudine di raggruppare sotto il nome di educazione fisica. I tratti comuni a tutte le teorie dell'educazione fisica ci sembrano duplici. Esse ammettevano tutte la separazione del corpo dall'anima e chiamavano educazione l'insieme degli esercizi e delle pratiche cui sot-

tomettevano il corpo. Ma né il dualismo né l'educazione fisica erano concepiti da tutte e due alla stessa maniera. In tutte, invece, dualismo, educazione, educazione fisica venivano pensati in stretto rapporto. Distingueremo tre atteggiamenti essenziali.

a) Il dualismo poteva opporre violentemente anima e corpo. In questo caso si trattava, come volevano i disprezzatori del corpo, che nutrivano nei suoi confronti sentimenti misti di diffidenza e di vergogna, di assegnare all'educazione il compito di condurre l'anima alla salvezza. Ma siccome le loro preoccupazioni consistevano nel volere eliminare il corpo più che educarlo, il mezzo più efficace per assicurare il trionfo dell'anima sarebbe consistito nel domare un corpo decisamente recalcitrante. L'educazione fisica sarebbe consistita, allora, nella sua più rigorosa essenza, in una riduzione, in una coercizione del corpo a sottomettersi ai fini dell'anima. Quando il dualismo sarebbe diventato meno preoccupato di svalutare il corpo e di opporlo all'anima, l'educazione avrebbe realizzato i suoi fini in maniera meno brutale. L'educazione fisica non avrebbe pesato più sul corpo in modo da soffocarne ogni ribellione: avrebbe preferito assicurarsi il concorso di una carne che soltanto l'abbandono rischiava di rendere alleata del demonio. Il desiderio di spingere un corpo ribelle, o semplicemente passivo, a concorrere alla realizzazione dei fini spirituali, avrebbe presentato molte sfumature. Lo si ritrovava sia presso pensatori cristiani che in filosofi razionalisti preoccupati di stabilire una qualche separazione tra due sostanze. Sarebbe inutile insistere nel tratteggiare di più due visioni del mondo molto vicine e che finivano spesso con l'interferire tra loro. Esse rappresentavano due sfumature dello stesso atteggiamento: quello che considerava l'educazione fisica uno sforzo per procurare all'anima un corpo docile.

b) La separazione dell'anima dal corpo non obbligava a subordinare l'uno all'altro. Essa poteva al contrario, in una prospettiva molto distante, è vero, dagli insegnamenti cristiani, condurre ad accentuare la loro indipendenza. In questo caso non interessava tanto il fatto che l'educazione restasse quale era per le grandi dottrine cristiane (il suo scopo continuava ad essere quello che non poteva non essere per un cristiano: la salvezza eterna; ed i suoi mezzi sarebbero stati costituiti dall'insieme delle pratiche che questa eterna salvezza assicuravano), ma il fatto che il fragile corpo non era più disprezzato né sacrificato. La nostra natura temporale non era più considerata come un attentato alla vocazione dell'uomo all'eternità. Il tempo, o forse meglio il temporale, perdeva quel carattere di precarietà che per lungo tempo gli era stato riconosciuto. L'uomo non perdeva la sua umanità per il fatto che i suoi piedi poggiavano su una terra destinata a perire o perché le sue attività si iscrivevano in un cerchio profano. Così, poco per volta, venivano riabilitate tutte le facoltà umane. Prima quelle che avevano conservato un certo credito a condizione che fossero state bene usate: le facoltà della lingua, del pensiero, più esattamente del *Logos* alle quali era stato concesso il diritto di manifestarsi, se necessario, in una vita di maggiore impegno mondano. Poi quegli atteggiamenti umani più chiaramente distanti dalla vita religiosa: come quelli estetici, attraverso i quali si esprimevano i sentimenti e le passioni dell'uomo, la sua anima e il suo corpo.

Quell'insieme non sempre chiaro di atteggiamenti mal coordinati e disparati che si indicava con il nome di umanesimo consisteva essenzialmente nell'accettazione dell'uomo nella sua totalità. Esso affermava l'esistenza di un ordine umano. E se, nella sua

forma più oltranzista, gli fosse accaduto di dimenticare o di rifiutare l'ordine divino, non per questo sarebbe caduto nell'ateismo. Il cristianesimo, all'epoca del Rinascimento, si era per lo più adattato da solo; aveva lasciato maggiore spazio all'umano. Talvolta gli era anche capitato di non sapere più distinguere nettamente tra sacro e profano e, come reazione al rifiuto che aveva opposto al temporale, di attenuare a suo vantaggio le sue esigenze d'eternità.

Una educazione che si apriva al mondo umano nel suo insieme altro non poteva essere che una cultura. Essa si impegnava a sfruttare al massimo le umane potenze, senza eccezione. Due conseguenze immediatamente risaltavano dall'educazione umanistica, vale a dire dell'identificazione di educazione e cultura di tutti i germi d'umanità. In primo luogo l'educazione si confondeva con ciò che noi oggi chiamiamo cultura generale. In secondo luogo, l'educazione fisica riceveva una giustificazione ed un significato che l'antichità non aveva potuto non ignorare. Essa sarebbe consistita nella cura e nello sviluppo dei poteri corporali, in fondo niente altro che medicina infantile: ciò che noi chiamiamo pediatria allora veniva detta educazione fisica².

Come lo studio delle umanità nello stesso periodo, essa avrebbe trovato il suo compimento in un ritorno a forme antiche, soprattutto agli esercizi canonici della ginnastica greca. Ma, con il passare del tempo, avrebbe saputo darsi un volto originale. Guts Muths aveva fissato le linee di una cultura corporea, vera cultura generale del corpo.

c) Da questi due tipi di educazione fisica bisognava distinguere quello naturalistico, per quanto fosse fiorito nella stessa epoca e non avesse sempre saputo distinguersi da essi. Per i naturalisti corpo ed anima non si confondevano né erano riducibili l'uno all'altra. Si dava il caso quindi che il naturalismo accettasse il dualismo. Ma oltre l'anima e il corpo, al di sotto di essi, quel pensiero individuava una sostanza comune che li generava e che in essi si esprimeva: la natura. Anima e corpo non erano che due espressioni della natura. La loro educazione richiedeva dunque un costante riferimento alle esigenze e ai bisogni naturali. Queste esigenze, questi bisogni, erano concepiti in maniera contraddittoria: nostalgia di un ritorno alla natura, sentimento di una natura orientata ad un superamento dello stato di natura si contendevano gli spiriti, tormentavano spesso un identico spirito. Ma poco importava a chi tentava di individuare le matrici di tale atteggiamento. Esso si riassume nel desiderio di obbedire alla natura. Come la morale, l'educazione aveva come compito quello di orientare il bambino nella direzione indicata dalla natura.

L'educazione fisica aveva tratto immensi vantaggi dall'importanza conferita alla natura. Il corpo era vicino alla natura più dell'anima, era meno adulterato di essa. Ma, soprattutto, dal suo incontro con il naturalismo l'educazione fisica aveva tratto un significato nuovo. Uno dei tipi di educazione fisica qui esaminati precedentemente sacrificava il corpo a finalità che lo superavano e lo misconoscevano, poiché erano religiose. L'altro, più positivo, riconosceva i diritti del corpo, ma non sapeva, per mancanza di un sottofondo religioso o metafisico, fondarli altrimenti che su delle esigenze biologiche o sociali. L'educazione fisica naturalistica assimilava l'essenziale dei due atteggiamenti precedenti. L'idea della natura le offriva una metafisica, le evitava un'ispirazione che non le avrebbe permesso di essere altro che un adattamento del corpo alle condizioni biologiche o a particolari situazioni sociali. La natura non si disinteressava del corpo ma, come la religione, aveva per esso un suo piano. Ma, a differenza della religione, non cercava di ignorare l'esistenza del corpo o di neutralizzarla. Il cor-

po era un elemento indispensabile quanto ogni altro alla realizzazione del grande disegno della natura.

Numerosi fattori erano intervenuti ad impedire la fioritura di una educazione fisica fortemente radicata in un dualismo dal quale traeva significato e ragion d'essere.

Le trasformazioni in seno al pensiero filosofico avevano un loro ruolo. Era fiorito il monismo. Nella sua forma materialistica, rifiutando di isolare lo psichico dal fisico, ma facendo, al contrario, derivare il primo dal secondo, aveva avuto come naturale conseguenza quella di accrescere importanza all'educazione del corpo. Ma lo stesso romanticismo tedesco, nel suo sconfinato idealismo che riteneva materia e corpo, nella loro essenza, spirituali, aveva affidato al corpo il compito di assicurare il potere di intervenire sulla storia per dominarla ed orientarla³.

Tuttavia la riflessione filosofica non era stata la sola a favorire l'idea dell'inammissibilità della dissociazione anima/corpo. E non era nemmeno certo che il suo ruolo in tal senso fosse stato il più importante. Altri due fattori avrebbero avuto la loro influenza, l'uno particolare, limitato all'educazione del corpo, lo sport; l'altro di maggior impatto, poiché si tratta dell'avvento della scienza sperimentale.

Era fondamentale che lo sport non procedesse da una meditazione metafisica e che non nascesse da un tentativo di giustapporre un nuovo tipo di educazione fisica a quelli già esistenti. Esso non nasceva dal nulla. Ma la sua origine era spontanea. Essa era intrinseca in alcuni giochi praticati già da secoli. Indubbiamente questi giochi erano stati appesantiti da Arnold di intenzioni moralizzatrici. Non era certo tuttavia che esse bastassero a spiegare la diffusione dello sport. E noi sappiamo che esse non si sarebbero conservate molto a lungo. Quand'anche, d'altra parte, esse fossero durate, il loro ruolo non avrebbe potuto essere che secondario. Lo sport non era mai stato un fenomeno solamente universitario. E non aveva mai smesso di sentire la propria originalità. Esso non si era riconosciuto, ai suoi inizi, come una educazione fisica, e i partigiani dell'educazione fisica non avevano mancato di scagliare i loro strali contro di esso per vari motivi. Al contrario di una ginnastica da laboratorio, lo sport portava con sé la gioia di competizioni disputate all'aria aperta, lontane dalla "ferula" del pedotriba. Non reclamava alcuna teoria. Le teorie dello sport sarebbero sorte solo più tardi. E non avrebbero impedito allo sport nelle sue numerose trasformazioni di proseguire sulla sua strada.

Al riparo da ogni inquietudine metafisica, gli sportivi non aspettavano, per precipitarsi su un pallone o buttarsi su un avversario, di sapere quale profitto spirituale avrebbero potuto ricavare dalle loro azioni. Lo sport opponeva a delle dottrine che sapevano essere nel contempo incerte e noiose, la certezza che la sua esistenza rispondeva ad un bisogno. Per questo non poteva mancare, a dispetto del totale disinteresse per l'educazione fisica che ostentava ai suoi inizi, di soppiantarla. Dopo averla ignorata le divenne ostile. Alla guerra sarebbe succeduto momentaneamente un "patto di non-aggressione": sarebbe nata una "educazione fisica e sportiva".

Oggi la "fame" di sport si accresce per i successi riportati. È nella linea del suo naturale sviluppo, precisamente perché la sua origine era stata spontanea, eliminare l'educazione fisica. Le sue pretese sono d'altra parte rafforzate dalla scienza, che con la filosofia e con lo sport costituisce uno dei fattori favorevoli all'avvento di una forma di educazione corporale che non debba postulare la presenza nell'uomo di un'anima e di un corpo distinti.

Una certa filosofia eliminava il dualismo anima/corpo. Lo sport ignorava i problemi metafisici. La scienza, per suo conto, li rifiutava. La sua tendenza era di considerare

l'essere umano nei fatti. Non accettava di introdurre in esso una vera cesura ontologica. Le scienze si accontentavano di prelevare da questo uomo tanto diverso del materiale di studio. Oggi si è un pochino dimenticato quali difficoltà avessero incontrato, quali attacchi avessero dovuto subire quei biologi premurosi di considerare i fenomeni della vita senza riferirli a cause prime. Ai giorni nostri le scienze umane, anche se i parametri cui si riferiscono possono sembrare spesso, nella loro ansia di sfuggire, ad ogni costo alla filosofia, terribilmente teorici, hanno smesso di ricercare l'«essenza» del fatto psichico o del fatto sociale. Ma le scienze possono proclamare la loro neutralità metafisica soltanto apprestandosi a vedere nell'uomo nient'altro che un fascio di fenomeni. Esse negano che spetti a loro, che tuttavia frantumano l'essere umano in infinite relazioni, decidere se c'è posto, oltre i fenomeni e le relazioni, per delle differenti polarità: l'anima e il corpo.

L'educazione del corpo avvertirà immediatamente le incidenze di una rappresentazione unitaria dell'uomo, sia che emerga da una riflessione filosofica, da un "partito preso" metodologico o che sia l'espressione di uno spontaneo atteggiamento. È certo che l'educazione fisica, nel senso preciso che a questa espressione abbiamo riconosciuto, sparirà insieme alle concezioni ed alle metafisiche che la rendono possibile⁴. Un'era nuova si apre dunque per l'educazione del corpo. Rifiutare una educazione del corpo su schemi e preoccupazioni dualistici non significa che sarà eliminata ogni educazione del corpo. Al contrario: il corpo si avvantaggia del fatto di non trovarsi più in condizione di inferiorità. Si potrebbe dunque pensare che esso ha tutto da guadagnare da un mutamento di prospettiva che lo favorisce. Questa opinione ha per altro bisogno di essere approfondita. Può darsi benissimo che valorizzando il corpo, facendolo partecipare più intimamente all'essere dell'uomo, cioè riconoscendogli, come fanno molti fenomenologi, una posizione privilegiata, si sia condotti a contestare nei fatti il concetto di educazione del corpo, a lasciarla disperdersi nella complessità di una educazione integrale.

Comunque sia, che cosa sarà l'educazione del corpo in un'epoca che proclama l'unità dell'essere umano? Ci si potrebbe aspettare, vista l'importanza delle scienze nella nostra epoca, il costituirsi di una educazione corporale su basi scientifiche. La realtà dei fatti non è del tutto conforme a questa ipotesi. Il monismo ha le sue metafisiche, e queste non cessano di imporre il proprio modo di pensare a certi sistemi di educazione fisica. Il naturalismo, in primo luogo, che si accorda con un atteggiamento dualistico, non si adatta meno bene, al contrario, ad una prospettiva che neghi l'anima e il corpo a tutto profitto della sola natura. Ora esso non costituisce, bisogna riconoscerlo, una filosofia superata anzi ispira molte teorie di educazione fisica. La fenomenologia, da parte sua, si presenta, sotto certi aspetti, come una vera filosofia del corpo. Sono molti i teorici dell'educazione fisica che le si ispirano e ne mutuano il linguaggio. Si potrebbe indubbiamente fare meglio: si potrebbe concepire una educazione fisica che attingesse nella fenomenologia, con le sue ispirazioni, la conoscenza delle finalità corporali fondamentali. Esistono infine, già strettamente legate al romanticismo tedesco, delle teorie dell'educazione del corpo, tedesche in maggioranza (Bode, Medau) che si mettono all'ascolto delle tonalità nelle quali l'io prova il sentimento più flagrante del suo vero esserci e chiedono all'educazione del corpo delle esperienze capaci di soddisfare una esigenza di autenticità.

Non tutte le concezioni dell'educazione del corpo sono metafisiche. Lo sport impregna oggi la maggior parte di esse, si riferiscano o no alle scienze.

Tra quelle ispirate dalle scienze, talune non chiedono loro che un metodo comune ai diversi insegnamenti, come il “metodo attivo” o il metodo “non-direttivo”; altre si aspettano da esse un metodo peculiare all’educazione corporale.

Alcune, tra queste concezioni, mettono le scienze al servizio dello sport, affidano loro il compito di facilitare le *performances* e di bloccare i pregiudizi, da cui deriva, per esempio, una fisiologia dello sport; inoltre, da un altro punto di vista, ne scaturisce una conoscenza psicologica del gruppo sportivo, dell’*équipe*, grazie alla quale la collettività sportiva, meglio cimentata, sarà anche più efficace.

La scienza non può essere al servizio dello sport senza trascenderlo *ipso facto*. Non si impedisce allo sport di attentare alla salute senza determinare una norma di salute. Non si rafforza la coesione di una squadra senza talune preoccupazioni normative. Alcuni vanno oltre. La loro fede nella scienza vieta loro di asservirla ad uno sport che ritengono incapace, senza l’aiuto della scienza, d’essere qualcosa di più di una competizione ritualizzata e di cui rifiutano persino il carattere educativo. Di qui l’appello alla biologia, alla psicologia, alla sociologia, perché forniscano ad un’educazione del corpo i fondamenti solidi di cui ha bisogno.

Così viene a determinarsi, successivo a quelli della ginnastica e dell’educazione fisica, un terzo stadio; quello dell’educazione del corpo. Esso contesta la teoria ginnica secondo la quale la distinzione dell’anima dal corpo è la distinzione di un principio del moto dall’inerzia, senza che esista tra l’uno e l’altra una differenza di sostanza. Rifiuta altresì di stabilire una separazione rigorosa, o semplicemente metodologica, tra il corpo e lo psichismo. Uniti quando si tratta di rigettare delle dottrine ritenute superate, i sistemi per il resto divergono. Gli uni restano metafisici. Gli altri sono attirati da quella enorme massa che è lo sport, attorno alla quale si mettono a gravitare. Gli ultimi infine si affidano alle scienze affinché definiscano scopi e mezzi di una educazione corporale.

La nostra epoca si industria, senza sempre rendersene conto perché continua a ricercare la vera “ginnastica” e la vera “educazione fisica”, a sostituire ginnastica ed educazione fisica. Le si riconoscerà una esigenza unitaria. Ma quante divergenze, che non sono state ridotte dall’appello lanciato alle scienze, si nascondono dietro tale unità! Nessuno oggi potrebbe immaginare che una teoria dell’educazione fisica possa riuscire compiuta nell’ignoranza delle scienze, senza che si sia chiesto un aiuto alle loro conoscenze ed alle loro tecniche. Concluderne che le scienze bastino all’elaborazione di una educazione corporale capace perciò di imporsi con la necessità e la stabilità di un teorema sarebbe, per lo meno, un peccato di logica.

Gli educatori del corpo hanno protestato per secoli contro il disprezzo del corpo. Il trionfo dello sport e quello delle evasioni del tempo libero possono sembrare avere reso loro una stupenda soddisfazione, così come l’importanza crescente accordata dalla medicina alla motricità.

Essi in realtà li espongono al rischio più inquietante che abbiano mai corso: quello di non essere, sta ad essi scegliere, degli ausiliari medici o degli ausiliari del pubblico divertimento con la sola funzione, in ambedue i casi, di applicare delle tecniche a stampo scientifico o pseudoscientifico. Per evitare di essere esclusi dal novero degli educatori, basterebbe per altro che essi sappiano prendere coscienza della natura esatta dell’educazione corporale e constatare che il suo compito è quello di partecipare all’opera educativa. Questa ha per scopo di condurre la natura alla cultura. Rivendicando una tale partecipazione, l’educazione corporale si difenderà efficacemente contro coloro i

quali, in buona fede o non, la ritengono un'arte minore da istrioni, asservita a dei fini che non hanno niente a che vedere con l'educazione. Forse giungerà addirittura a definirsi meglio ai suoi propri occhi. Noi speriamo di poter mostrare un giorno che l'educazione corporale può evitare di essere lacerata tra la medicina e lo sport. C'è posto, tra la tecnica della salute e quella del gioco, per una cultura del corpo legata ai principi educativi essenziali, poiché tale è il suo campo. Ma bisognerà che una riflessione che sarà pur necessario chiamare filosofica ne convinca prima di tutto gli educatori del corpo, e li difenda, forse, contro se stessi.

Note

¹ Il Demiurgo del *Timeo* compone il corpo e l'anima degli stessi elementi: cambia solo l'importanza relativa degli elementi più puri del composto. Secondo Aristotele l'anima è la forma del corpo; essa ne è altrettanto inseparabile che la "ascità" dall'ascia (*De anima*, II, I, 412 b 12); in un essere fisico forma e materia sono inseparabili.

² Cfr. J. Ulmann, *Les débuts de la médecine des enfants*, ed. Palais de la Découverte, 1967, pp. 20-22.

³ Queste osservazioni sono troppo veloci. Non riguardano, di fatto, che l'inizio di un periodo e ne trascurano lo sviluppo.

La storia dei rapporti dell'"anima" e del "corpo" potrebbe essere sommariamente riassunta, senza troppe inesattezze, come segue:

L'Antichità riconobbe loro unità ontologica e diversità funzionale. L'importanza della prospettiva ontologica si era trovata accresciuta con l'avvento del cristianesimo; l'avrebbero sottolineato in seguito i dualismi e gli stessi monismi, spiritualistici o materialistici (ciò fino alla fine del XIX secolo).

Già il XIX secolo e poi il XX hanno visto apparire dottrine filosofiche diverse intendersi su un nuovo modo di concepire il corpo. Per Nietzsche come per Merleau-Ponty e per moltissimi altri il corpo ha smesso di rappresentare un ruolo di intermediario tra l'oggetto e lo psichismo. Esso è all'origine della conoscenza, anteriore alla conoscenza intellettuale ed anche alla successiva separazione soggetto-oggetto. Si potrebbe dire che, a differenza dei loro predecessori, i filosofi contemporanei hanno cessato di considerare il corpo come un insieme di organi. Parallelamente, la sua realtà è diventata tutt'altro che strumentale. Gli viene riconosciuto il potere di conoscere. Offre allo psichismo la sua forma nativa indispensabile, senz'altro la più vicina alla realtà. Questa si rivela una prospettiva feconda che permette di sfuggire alle difficoltà del monismo e di trascendere l'opposizione monismo/dualismo.

L'importanza così riconosciuta al corpo, l'intimità dei suoi legami con lo psichismo al quale non si può più affidare il compito di purgare la conoscenza degli errori che le deriverebbero dal corpo dovrebbero essere pregne di conseguenze per l'educazione del corpo.

⁴ Per questo noi non parleremo più, d'ora in poi, che di educazione corporale poiché, per quanto vaga possa essere questa espressione, essa permette di indicare degli atteggiamenti che hanno questo in comune, il rifiuto del dualismo.

APPENDICI

Cenni storici sulla “ginnastica” e sull’“educazione fisica” in Italia dal XIX alla metà del XX secolo

MICHELE DI DONATO

Dall'Ottocento al 1923

Gli iniziatori

Sarebbe arbitrario porre una data di nascita all'educazione fisica in Italia. Si potrebbe agevolmente ricostruire un filo ideale che lega lungo i secoli il pensiero antico a quello moderno, per il tramite rinascimentale troppo spesso trascurato. Se si vuole porre un termine d'inizio, esso rimane pur sempre il simbolo – se si vuole – il riflesso di una nuova realtà storico-politica, soggetto a mutare soltanto che lo studioso sposti di poco il proprio angolo visuale.

Noi, ad esempio, indicheremmo in Gaetano Filangieri (1752-1788) l'iniziatore¹ o, se si vuole, il restauratore dell'educazione fisica come movimento di pensiero, e questo per via di quel capitolo nono del quarto libro della *Scienza della legislazione*, ispirato ai principi dell'Illuminismo, e vero tramite attraverso il quale il messaggio delle epoche passate giungeva all'Italia presente e futura.

Pur in forma utopistica, il pensiero del Filangieri rivelava l'influenza di Locke e di Rousseau². In fondo il suo pensiero poneva un legame, quasi un rapporto di causalità, tra sviluppo fisico e morale dell'uomo, ponendo come concausa di un armonioso sviluppo fisico una legislazione migliore, migliori costumi. Era, invertendo i termini, quanto aveva affermato nelle *Lezioni di commercio* il Genovesi (1712-1769), il quale aveva visto in un corpo cresciuto sano la certezza di uno spirito altrettanto sano. Ma, tornando a Filangieri, egli ricercava un perfezionamento psico-fisico del bambino, per giungere al quale non si trascuravano alimentazione, sonno, vestire, igiene e, da ultimo, esercizi fisici.

Il progetto presentato a Napoli nel luglio 1778 dalla Commissione per il nuovo piano di educazione per il Collegio Reale era lo specchio fedele del mutato modo di pensare: gli esercizi fisici vi erano ormai considerati in modo particolare.

Erede del pensiero di Filangieri, Cuoco (1770-1823) non vedeva educazione letteraria senza educazione fisica e militare.

Ancora a Napoli, durante l'occupazione napoleonica (1807), venivano inseriti nel programma di istruzione di due collegi di nuova fondazione l'insegnamento della scherma e quello del ballo. Ed ancora, soltanto pochi anni più tardi, nel 1813, sappiamo che a Napoli la ginnastica veniva praticata nelle scuole, mentre il regolamento del 1816 per le scuole nautiche di Sorrento prescriveva esercizi scolastici e ginnastici, con

il fine tutto particolare di migliorare cognizioni e pratica relative alla navigazione: primo esempio, questo, di una ginnastica strumentale, utilitaria, e pur sempre ginnastica³.

Ancora a Napoli veniva pubblicato nel 1822 il *Saggio di educazione fisica, morale e scientifica* di Nicola Micele da Senise, ma gli stessi interessi andavano diffondendosi anche altrove, se è vero che i romantici del “Conciliatore”⁴ cominciavano negli stessi anni a segnalare quanto si facesse oltralpe riguardo alla ginnastica, e nel 1820 sappiamo che la ginnastica fosse in pieno svolgimento nel Collegio di S. Luca a Milano, oltre che nel Collegio militare. Era qui che troviamo il livornese Eugenio Young⁵, quale colonnello comandante della scuola, cui si doveva un primo testo di ginnastica desunto dalle opere di Clias e di Guts Muths e pubblicato per la prima volta nel 1825 con il titolo di *Ginnastica elementare ossia corso analitico e graduato degli esercizi atti a sviluppare ed a fortificare l'organizzazione dell'uomo*, opera che desta un certo interesse, poiché a distanza di qualche anno era stata seguita da altri brevi manuali, sempre frutto di sintesi di autori d'oltralpe.

Programmi di ginnastica risultavano svolti, in quegli anni, anche a Cremona negli asili aporiani, mentre a Modena era fiorita una scuola di nuoto per militari, in seguito aperta a quanti vi volessero essere ammessi.

I precursori e prima apertura

Nel 1833 Rodolfo Obermann (1812-1869)⁶, invitato a Torino per insegnare ginnastica al corpo degli artiglieri e pontieri, aveva convinto al punto da essere chiamato ad insegnare ginnastica alla stessa Accademia Militare. Era l'inizio di una scuola, e di una tradizione, che avrebbero trovato entusiasta Lamarmora, il quale avrebbe fatto di tale disciplina parte integrante dell'istruzione dei suoi bersaglieri.

Era sempre, a cura dell'Obermann, e del Ricardi di Netro, che in quegli anni la ginnastica aveva cominciato a diffondersi negli asili d'infanzia di Torino, mentre, nel 1844, si costituiva la Società ginnastica di Torino, la prima d'Italia. Primo esempio, in Italia, di una ginnastica e di una palestra civile, contrapposta a quella militare.

Anche a Napoli la ginnastica era fiorita sotto le vesti di ginnastica militare, con lo scopo dichiarato di addestrare reclute e dare loro vigoria e forza fisica. Avevano luogo i primi veri “saggi ginnici”. Era di questo periodo, e si inseriva in un tale clima, una delle più interessanti opere di ginnastica militare dovuta all'ufficiale di fanteria Niccolò Abbondati (1806-1870).

Quest'opera, *Istituzioni di arte ginnastica per le truppe di fanteria di S.M. Siciliana*, era forse la prima, in Italia, a trattare la ginnastica su basi scientifiche⁷. Alla descrizione del singolo esercizio, o movimento, si accompagnava la sua interpretazione in chiave fisiologica, né mancava una parte dedicata al nuoto visto sotto un profilo utilitaristico oltre che “sportivo”, con alcune pratiche osservazioni ed indicazioni in caso di naufragio.

Si trattava di un'opera, è vero, che nasceva da un'esperienza legata allo sviluppo assunto dalla ginnastica militare, e l'unica critica che le si potrebbe rivolgere era quella di essere rimasta, purtroppo, un episodio isolato.

Ma nello stesso periodo assistiamo a qualcosa di più che non un'esercitazione letteraria: assistiamo, cioè, all'inserimento dell'educazione fisica nella stessa istruzione pubblica: Ferdinando II, in seguito ai moti popolari, aveva fra l'altro costituito, nel 1848, una Commissione provvisoria per la riforma della Pubblica Istruzione, il cui se-

gretano era Francesco De Sanctis: nulla di più facile che fosse da attribuire allo stesso De Sanctis la critica relativa all'allora vigente sistema scolastico, così avaro di esercizi fisici e di cure del corpo, a differenza degli antichi modelli classici cui la mente era costretta a riallacciarsi⁸. Di qui, nel progetto di riforma, l'inserimento di un capitolo relativo ad esercitazioni ginnico-militari da svolgersi settimanalmente, con insegnanti appositamente scelti ed a ciò solo intenti.

Vicende storiche a tutti ben note non avrebbero consentito l'attuazione del progetto di riforma, e si sarebbe dovuto attendere il 1860 perché lo stesso De Sanctis si facesse partecipe di una effettiva e radicale riforma.

Anche a Torino vi era stata una riforma scolastica nel 1848, ma, a differenza di quanto abbiamo visto a Napoli, non si faceva parola di un inserimento dell'educazione fisica nelle scuole. Questa restava dunque relegata nelle accademie militari, favorita nel suo sviluppo dal particolare momento storico-politico.

Con i regolamenti del 1860 per l'esecuzione della legge Casati del 1859, veniva a formarsi un'Italia unita anche in campo scolastico, mentre la ginnastica entrava a far parte delle discipline educative, per via di una cosciente intesa fra i precursori della ginnastica nel Piemonte, Obermann e Ricardi di Netro, e Francesco De Sanctis.

A nulla sarebbe valso avere inserito la ginnastica nell'ordinamento scolastico, se non si fosse potuto disporre di validi insegnanti a tale scopo preparati, ed a tale esigenza rispondeva l'istituzione, attuata dal De Sanctis nel 1861, del primo corso magistrale di ginnastica educativa, corso diretto dallo stesso Obermann il quale avrebbe scritto anche il relativo testo didattico.

In questo testo si affermava, fra l'altro, che sotto il nome di ginnastica si potevano comprendere tutti i movimenti e tutti gli esercizi del corpo umano che tendessero efficacemente al suo maggiore sviluppo. Con maggiore precisione, ed usando le sue stesse parole, «la ginnastica abbracciava l'insieme di quei tali esercizi i quali, lasciata in disparte ogni immediata applicazione, vennero dalla ragione e dall'esperienza riconosciuti i più convenienti a rendere in breve tempo e con sistematica professione il corpo atto e docile per l'uso più variato e il più vantaggioso delle proprie membra, a fortificare viepiù la salute, a dargli una sistematica costruzione, ad aumentare la spontaneità ed il volume del suo sistema muscolare, a condurre l'individuo alla piena conoscenza delle sue forze fisiche ed a destare per tal modo in lui quel coraggio morale, che ne era una notevole conseguenza». Apparentemente, quindi, si trattava di un indirizzo "razionale", ma dalla pratica attuazione si poteva ben vedere come fosse proprio un chiaro principio razionale a far difetto nell'Obermann⁹.

Tendenzialmente razionale, l'indirizzo dell'Obermann mancava in realtà di una impostazione scientifica, oltre che di autentica originalità: viva permaneva ancora l'esperienza di un'origine militare della ginnastica, espressione di un particolare momento storico che sarebbe stato in seguito solo in parte superato: resterà fondamentale pregio dell'Obermann quello di aver dato, o tentato di dare, primo in Italia, una sistematica alla ginnastica.

La "scuola" di Torino e la "scuola" di Bologna

Morto Obermann (1869), erano due gli indirizzi di maggior rilievo in Italia, quello di Torino, con Ricardi di Netro, Gamba, Valletti, più teorici che pratici, poiché, infatti,

nessuno di loro era un insegnante di ginnastica, e quello di Bologna, dove all'opposto i suoi più illustri rappresentanti, il Reyer, il Gallo ed il Baumann derivavano la loro dottrina da un'esperienza vissuta "praticamente".

Dei rappresentanti della scuola di Torino, Ernesto Ricardi di Netro (1816-1892) può essere considerato il "veterano della ginnastica". Allievo dell'Obermann all'Accademia militare, non possiamo definirlo un "pratico", forse soltanto un "esperto della materia". Socio fondatore e per svariati anni presidente della Società Ginnastica di Torino, enunciava il suo pensiero sulla funzione didattica dell'educazione fisica in una relazione, dal titolo *Sui veri confini della ginnastica e del canto nelle scuole popolari*, presentata ad un congresso pedagogico tenutosi a Torino nel 1869. Esercizi collettivi, senza però automatismi, gradualità estrema, senza trascurare però le maggiori difficoltà, analogia di sistemi e differenziazione di pratiche nelle scuole femminili: questi erano in sintesi i cardini del suo pensiero. Anche se l'idea di ginnastica appariva strettamente legata ad un qualcosa di militare, già cominciava ad affacciarsi, prepotente, l'aspetto più propriamente educativo.

Alberto Gamba (1822-1901), insegnante di anatomia, fisiologia ed igiene applicata, inseriva la ginnastica nel più vasto ambito dell'igiene in generale, indubbiamente influenzato dalla sua preparazione specifica e portato, quindi, a vederne i problemi in chiave fisiologica. Degna di nota era l'intuizione secondo cui gli allievi dovessero esercitarsi in modo proporzionato alle loro forze, da cui derivava come logica conseguenza una loro suddivisione non già in base ad elementi esteriori o formali quali ad esempio l'età puramente considerata, bensì a seconda del loro "valore" e delle loro "forze": primo accenno, destinato a lunga vita, di una ginnastica cosiddetta "differenziata", o meglio "individualizzata".

Sempre alla scuola dell'Obermann apparteneva un altro piemontese, Felice Valletti (1845-1920), il quale proveniva dall'ambiente magistrale e sarebbe stato uno degli ispiratori dell'indirizzo dell'educazione fisica italiana per circa mezzo secolo.

Attento studioso delle esperienze acquisite dalle scuole di ginnastica di Berlino e Stoccolma, riteneva che la ginnastica educativa dovesse necessariamente informarsi ai principi fondamentali della pedagogia, della fisiologia e dell'anatomia umana. Questo avrebbe dovuto distinguere tale ginnastica educativa da ogni altro tipo di ginnastica, e avrebbe dovuto in tal senso venire considerata in modo finalistico in vista di uno scopo concreto, utile e pratico da conseguire. Corollario di tale impostazione era l'esigenza che la ginnastica educativa fosse, oltre che razionale, anche collettiva e – più importante ancora – che essa raggiungesse come fine supremo il perfezionamento dello spirito oltre che del fisico di colui che la praticasse. Ma se tale era nel suo complesso, essa in ogni suo esercizio avrebbe dovuto smembrarsi per avere in vista un fine ben particolare e specifico, operando una scelta a seconda dell'individuo cui essa si dirigeva, alla sua età, al suo sesso, non trascurando in definitiva neppure l'attributo di "armonica", cioè di "estetica". Come si vede, l'*optimum* ricercato abbracciava una tale messe di concetti da apparire quasi una accurata ricerca del "sublime".

Si è detto che la scuola torinese presentava un aspetto più teorico che pratico, dal momento che i suoi "maestri" venivano non dall'insegnamento, bensì da uno studio cattedratico, seppure attento, del problema. Completamente diversa ci appare l'impostazione della scuola di Bologna, i cui esponenti affrontavano dal vivo i problemi della rinascenza ginnastica, e dal vivo si trovavano costretti a risolverli.

Osserviamo ad esempio uno dei maestri della scuola bolognese, Costantino Reyer

Castagna (1838-1931)¹⁰, primo elaboratore di un indirizzo che in seguito il Baumann avrebbe denominato della “ginnastica razionale”, e primo cauto riformatore dell’educazione fisica elaborata da Obermann, del quale era stato allievo nel 1861.

Reyer, dopo avere abbandonato la città natale, Trieste, ed aver viaggiato a lungo in Europa, aveva utilizzato l’esperienza acquisita per tentare di diffondere la ginnastica non soltanto da un punto di vista didattico o educativo, ma come pratica di costume che giovasse alla salute del corpo. Il suo era un ideale quasi romantico, volto ad una bellezza «non erculea e romana, bensì ellenica», e purtuttavia spirito concreto e pratico, dal momento che lo ritroviamo come fondatore della Federazione Nazionale di Ginnastica (1869) oltre che di un giornale («La Ginnastica», 1866). Forse era il ricordo del suo passato che spingeva Baumann ad affidargli la direzione della scuola magistrale di ginnastica “razionale” istituita a Bologna nel 1877; certamente a Reyer dobbiamo la diffusione in Italia delle idee dello Jäger ed una concreta critica della ginnastica tedesca: egli osservava il problema sotto un orizzonte meno provinciale e già quasi europeistico, e avrebbe svolto, infatti, il suo apostolato tra due stati e due popoli, quello italiano e quello austriaco.

Accanto a Reyer troviamo il fedelissimo Pietro Gallo, ma sovrastante su tutti e vero riformatore della appena nata ginnastica italiana appare la figura di Emilio Baumann (1843-1917)¹¹. Già maestro elementare, poi di ginnastica, spinto dal desiderio di affinare la propria preparazione scientifica aveva conseguito la laurea in medicina inquadrando quello che avrebbe costituito uno dei più assillanti problemi, e non per lui soltanto, con la sua tesi su *La ginnastica ne’ suoi rapporti con la medicina e l’igiene*. Ma Baumann non va ricordato soltanto per aver voluto inserire l’educazione fisica nel più vasto ambito della medicina preventiva e del processo educativo della persona umana, noi oggi dobbiamo considerarlo come colui che prima di ogni altro aveva intuito il problema – e l’importanza – del logorio fisico dovuto al sorgere della civiltà industriale, ed ancora per primo aveva avuto una chiara visione della nascita del fenomeno del tempo libero, e del suo impiego.

Gli anni in cui Baumann esponeva le sue idee erano quelli della rivoluzione industriale, già le prime macchine andavano sostituendosi all’uomo e quest’uomo, qualora volgesse lo sguardo al futuro, sarebbe stato costretto ad accorgersi che l’energia fisico-motoria di ciascuno sarebbe stata destinata con il tempo a limitarsi, e sarebbe stato necessario un giorno muoversi artificialmente per conservare agilità, scioltezza, energia, laddove ancora in quel momento il movimento necessitato consentiva un agevole esercizio fisico. Ecco quindi che i due motivi propri dell’epoca, impiego del tempo libero e scarsa possibilità di esercizio fisico in occasione del proprio lavoro, venivano intuiti ed analizzati così bene, che per essi Baumann era riuscito a trovare il rimedio: e lo si trovava, come era logico, in una “educazione fisica”, in una pratica della “ginnastica”¹².

Ma l’educazione fisica non poteva nascere dal nulla: essa aveva bisogno di maestri, di “professori” che si dedicassero soltanto ad essa, altrimenti questa ansia di rinnovamento sarebbe restata soltanto opera di dottrina, senza fornire alcun sensibile risultato in campo pratico. Era l’insegnante di educazione fisica che occorreva formare, non già il maestro che “sapesse qualcosa” talvolta in maniera confusa ed approssimativa, bensì il vero “esperto” che dedicasse la sua vita allo studio di tale disciplina come scienza, senza che l’aspetto meramente teorico andasse mai disgiunto da un’applicazione pratica sempre possibile e veramente utile. Il problema della formazione degli insegnanti è attuale oggi come ieri, oggi come ieri è complesso e delicato, per il quale

Baumann ne vedeva la soluzione nell'istituzione di "scuole normali di ginnastica", da trasformare con il tempo in veri istituti universitari, da cui sarebbero usciti insegnanti in grado di mostrare e di insegnare ogni sorta di "esercizi corporali", ma anche in grado di conoscere e valutare lo scopo abbracciato da ciascuno di tali esercizi, che sarebbe stato ora soltanto educativo, ora medico, militare ecc. Da qui scaturiva l'esigenza di una conoscenza da parte dell'insegnante dell'anatomia umana, della fisiologia, dell'igiene, della pedagogia: occorre che l'insegnante non si fermasse mai al "come", occorre che egli penetrasse sempre più profondamente nel "perché".

Il futuro insegnante avrebbe dovuto essere anche uno storico. Perché se la storia è conoscenza, e critica, il futuro insegnante avrebbe dovuto conoscere per criticare, perché criticare significava operare una scelta, e di scelte egli sarebbe stato costretto ad operarne infinite.

Questo era un programma vasto, come si vede, ricco di intuizioni audaci che il tempo avrebbe dovuto soltanto confermare; purtroppo Baumann, una volta in grado di attuare tale programma perché divenuto direttore della Scuola normale di ginnastica di Roma (1884), non si sarebbe dimostrato in grado trasformare in realtà quello che la sua mente aveva pur così felicemente intuito. Era del 1873, comunque, uno scritto, *L'educazione fisica nelle scuole specialmente elementari*, con il quale ci forniva un quadro degli scopi che la ginnastica si doveva prefiggere: essa doveva sviluppare doti fisiche, intellettuali e morali; occorreva giungere ad un "tutto armonico", un "tutto armonico" che noi possiamo trovare sintetizzato nella sua teoria fondamentale che andava sotto il nome di "psicocinesi" e cioè educazione dello spirito mediante quella del corpo. Questa teoria sarebbe rimasta ancora allo stadio di mera intuizione: troppi anni avrebbero dovuto ancora passare perché essa divenisse veramente "dottrina".

Prima legge organica sulla "ginnastica" e primi programmi di compromesso

È a questo punto che si inseriva l'episodio della prima legge organica del nuovo stato italiano che riguardasse, o meglio, prendesse apertamente in considerazione la ginnastica, trattando la stessa come problema essenziale da affrontare e risolvere per un più vasto sviluppo della vita stessa della nascente nazione. La legge era del 1878¹³, e dalle cronache parlamentari dell'epoca apprendiamo come l'idea che l'animava o meglio il suo scopo, l'inserimento della ginnastica nel sistema di istruzione obbligatoria, non fosse universalmente riconosciuta dalla classe dirigente politica di allora, la quale più o meno vivacemente contrastava tale indirizzo apparentemente riformista. Sarebbe spettato ancora una volta a De Sanctis il merito di avere convinto, con un intervento appassionato ed energico, gli oppositori della necessità di una educazione unitaria che abbracciasse tanto le facoltà intellettive quanto quelle fisiche dell'individuo: da un corpo sano e forte, non nasceva soltanto un coraggio fisico: nasceva anche un coraggio morale ¹⁴.

La legge passò, recando con sé un ordine del giorno nel quale si auspicava che questa ginnastica appena introdotta nel programma didattico della scuola italiana, oltre la sua funzione principale, ne svolgesse un'altra propedeutica, preparatoria a quell'istruzione bellica cui sempre lo stato doveva provvedere, ma che sarebbe risultata facilitata potendo disporre di individui già fisicamente addestrati e psicologicamente inquadrati.

Ora la ginnastica era obbligatoria nelle scuole secondarie, nelle scuole normali e

magistrali, e in quelle elementari. Era obbligatoria, ma mancavano i programmi. Era obbligatoria, ma mancava il regolamento di applicazione.

Fu ancora il De Sanctis che si era impegnato ad impostare un programma che non scontentasse nessuno e che valesse a tramutare il successo politico in una vera conquista di cui avrebbero goduto le future generazioni.

L'impostazione dei programmi era di Valletti, le modifiche erano opera di una commissione presieduta dallo stesso De Sanctis e che comprendeva, fra gli altri, Ricardi di Netro, Valletti, Baumann, Gallo, nonché rappresentanti dei Ministeri della Pubblica Istruzione e della Guerra¹⁵.

I programmi, dichiarati provvisori data la loro "novità" e quindi modificabili in base alle future esperienze acquisite, erano, sia pure approssimativamente ed empiricamente, suddivisi a seconda dell'età e del sesso dei giovani allievi, e risentivano di un certo spirito di fusione che univa e contemperava le più disparate dottrine, la tradizione militare, lo spirito pedagogico del tempo e gli influssi provenienti d'oltralpe.

Il contrasto tra Valletti e Baumann

La legge del 1878 avrebbe dovuto porre termine alle polemiche fra i due indirizzi in conflitto, poiché era il frutto di un compromesso: ma i compromessi, si sa, accontentano tutti soltanto apparentemente, in realtà lasciano sempre un po' di insoddisfazione in ognuno. Ecco quindi rinascere, all'indomani dei nuovi programmi, l'antica rivalità Valletti-Baumann. La formazione era differente, e ancor più della stessa formazione era l'indirizzo scelto dai due maestri che divergeva profondamente.

Valletti, sempre sensibile a quanto nel campo si operasse all'estero, proseguiva i suoi studi storici¹⁶.

Baumann, all'opposto, cercava accanitamente di scavare in profondità nella ginnastica per rinvenirne una "teoria della scienza", impostando il problema secondo una visione strettamente scientifica: una trilogia, di cui soltanto due volumi avrebbero visto la luce, era la sicura testimonianza del suo modo di considerare unitariamente il problema. Tale trilogia, formata nelle intenzioni da *Ginnastica teorica – Meccanica umana – Pedagogia applicata*, sarebbe rimasta monca della sua ultima parte, anche se probabilmente già scritta, ma mai data alle stampe, per una evidente insoddisfazione del suo autore nei confronti di una materia tanto importante e così difficile da trattare (v. Tav. XI). Eppure, è Baumann il vero padre della "ginnastica razionale". Tale ginnastica è «la scienza che determina il perché dei movimenti ginnastici e della forma loro». Gli esercizi fisici sono essenzialmente strumentali, né mai devono divenire fini a se stessi. Ma per conseguire uno scopo, tale scopo deve essere ben conosciuto. Occorre conoscere il materiale di esercizi di cui si può disporre (ginnastica teorica), occorre conoscere l'effetto degli esercizi sul corpo umano così messo in movimento (anatomia applicata), le azioni meccaniche dei movimenti (meccanica umana), le leggi igieniche che entrano in applicazione (igiene), il modo in cui tale ginnastica, considerata nel suo complesso, debba essere insegnata (pedagogia applicata). Ad una tale globale ed esauriente esposizione Baumann non trascurava di aggiungere l'aspetto storico, come abbiamo già osservato, seppure ridotto a rango di componente essenziale ma non dominante, affermando che perché l'azione fosse più efficace il docente avrebbe dovuto essere a conoscenza della storia dell'educazione fisica in generale e dei singoli esercizi

in particolare, o meglio, dei singoli metodi di applicazione, che dell'esercizio costituiscono, più che parte integrante, la parte essenziale.

Ma un'educazione fisica che non fosse in grado di valutare l'entità degli scopi raggiunti, per importante che fosse, per quanto circondata da consensi, portava sempre al dubbio che taluni effetti favorevoli ad essa attribuiti potessero essere riferiti ad altre cause: in parole povere, una volta stabilita l'efficacia di un esercizio con un giudizio *a priori*, qualora tale efficacia risultasse praticamente non misurabile con un qualunque metro umano, l'efficacia di quell'esercizio sarebbe assunto a dato dogmatico e quindi sempre sottoposto alle più svariate e talora gratuite critiche cui sarebbe stato difficile obiettare in assenza di dati ben precisi. Ecco quindi che scaturiva l'esigenza di una "valutazione" dei risultati conseguiti, valutazione da non concepire mai in assoluto, bensì estremamente elastica ed adattabile, talché potesse adeguarsi alle differenti esigenze di ciascun individuo, o meglio alle sue particolari condizioni fisico-somatiche. Ecco che età, statura, peso, oltre che sesso, avrebbero fornito un quadro di partenza dell'individuo che costituiva un *unicum*, e da quel quadro si sarebbe dovuto partire per valutare i risultati successivamente conseguiti, e quindi l'efficacia dell'esercizio fisico. Baumann non si fermava, però, alla formulazione teorica di un tale principio, perché sarebbe stato troppo agevole prospettarsi soltanto dei problemi, il difficile stava nel risolverli. Dal "compasso doppio", ideato per valutare lo "stato di pinguedine", allo spirometro, al dinamometro, era tutta un'ansia di ricerca di una metrica universale che avesse una sua possibilità di applicazione al particolare, a ciascun caso singolarmente considerato.

Assunta la direzione della Scuola Normale di Ginnastica istituita a Roma (1884), Baumann vi aveva posto le basi di un indirizzo didattico divergente da quello consacrato dai pur provvisori programmi del 1878, e suddividendo i movimenti ginnastici in "artificiali" e "naturali"¹⁷, esprimeva il suo incondizionato favore verso questi ultimi, utili oltre che praticamente anche da un punto di vista psicologico, in quanto il popolo all'oscuro del significato scientifico e pedagogico dell'esercizio vi poteva ancora vedere una utilità immediata che in coreografiche manifestazioni di massa ben difficilmente si sarebbe riusciti a scorgere.

I nuovi programmi di "ginnastica" del 1886

A queste idee serie, sensate, perfino brillanti, Baumann avrebbe abdicato nel 1885 di fronte alla tenace resistenza di Valletti, una volta chiamato a far parte di una commissione ristretta voluta dal Ministro della Pubblica Istruzione nel 1885 con il preciso compito di procedere ad una riforma dei programmi del 1878, perdendo così la grande occasione di offrire al paese, ed all'educazione fisica italiana, programmi veramente razionali.

I programmi del febbraio 1886 erano dunque ancora una volta frutto di un compromesso. La relazione che li accompagnava, opera congiunta di Valletti e di Baumann, ne era la più chiara testimonianza. Un tale compromesso era inutile, perché non affrontava il nucleo dei problemi posti dall'attuazione pratica della sperimentale regolamentazione della materia del 1878, rinviando ancora *sine die* la ricerca di una soluzione definitiva. Ma era soprattutto Baumann la vittima del compromesso. Erano le sue idee, le sue intuizioni, ad essere state sacrificate.

Fine della ginnastica nella scuola, vi si leggeva, era quello di assicurare movimen-

to a membra troppo a lungo a riposo sui banchi di scuola: quasi uno “sgranchire le gambe”, o poco di più. Se si accennava ad una impostazione vagamente razionale della ginnastica scolastica, questo senza veli aveva il solo scopo di favorire una preparazione premilitare. Era l’empirismo che dominava, al posto della fisiologia e dell’igiene, era l’artificiale e l’artificioso con il suo seguito di coreografie stucchevoli che la spuntava su di un razionalismo naturale. Né tale compromesso sarebbe restato limitato al puro indirizzo programmatico, bensì sarebbe venuto poco dopo (1887) trasfuso in un testo dal titolo *Guida illustrata per l’insegnamento della ginnastica nelle scuole normali ed elementari maschili*, opera dovuta congiuntamente a Valletti e a Baumann.

Intervento della scienza medica nella polemica tra le due “scuole”

Si assisteva, comunque, in questi anni, ad un interessante fenomeno: se nel campo dei cultori dell’educazione fisica si notava smarrimento ed incertezza, intuizione e scarsa risolutezza, se ad un indirizzo razionalistico si sovrapponeva per umiliarlo un empirismo accentuato, era il mondo medico a venire incontro ai problemi dell’educazione fisica, ad interessarsi sempre maggiormente alle sue vicissitudini, a studiarlo scientificamente allo scopo di comprendere cosa di buono vi si potesse prelevare, quasi per analizzarlo *in vitro* e restituirlo con la sua patina, con la sua garanzia di autenticità medico-scientifica.

Sarebbero stati due piemontesi i primi ad intervenire, polemicamente, in questo campo: Alberto Gamba, insegnante di anatomia, fisiologia ed igiene alla Scuola magistrale di ginnastica di Torino, ed Angelo Mosso, insegnante di fisiologia all’Università di Torino.

Dava l’avvio al nuovo indirizzo il Mosso con un articolo comparso su “La Nuova Antologia” del 15 gennaio 1892, dal titolo *La riforma della ginnastica*, in cui si criticava l’accentuato uso che si faceva di grandi attrezzi, e si esaltava all’opposto la semplicità della ginnastica svedese, i giochi all’aria aperta, lo sport degli inglesi. Era vero che occorreva distinguere fra “palestra di scuola” e “palestra di ricreazione”, riservando all’una i grandi esercizi, all’altra i giochi liberi, ma l’una non doveva né poteva surrogare completamente l’altra, esse dovevano contemporaneamente vivere completandosi l’un l’altra.

Replicava Gamba, sulla «Gazzetta medica» di Torino, che il richiamo alla ginnastica svedese prestava il fianco a critiche, qualora si pensasse che quel tipo di ginnastica fosse espressione di un modo di vita e di una costante cura del corpo, e andava quindi inquadrato nel suo ambiente naturale. Tuttavia poteva essere accolta l’osservazione negativa sull’uso eccessivo di esercizi di palestra, dei grandi attrezzi, sempre tenendo presente il rischio di cadere, all’opposto, nell’eccesso contrario, altrettanto dannoso e riprovevole.

Ma Angelo Mosso (1846-1910) non si arrestava a queste prime intuizioni. Aveva ormai deciso che la sua battaglia sarebbe stata a favore di una radicale riforma dell’educazione fisica in Italia, e polemizzava con i sistemi in voga in quei tempi in Germania, godendo in tal modo di una vasta popolarità all’estero, unico tra gli italiani, e se non “capo”, o fondatore, di una scuola, certamente era il promotore di un movimento che avrebbe scosso l’apatia e l’indifferenza degli italiani riguardo ai problemi dell’educazione fisica.

La sua prima critica era indirizzata alla ginnastica in uso nelle scuole, tutta volta allo sviluppo delle braccia, mentre trascurava completamente ogni altra parte del corpo: occorreva dare maggiore importanza alla marcia, alle corse, mentre purtroppo un tale ordine di riforme caldeggiato dai fisiologi era ostacolato dal rifiuto di collaborazione da parte di alcuni insegnanti di ginnastica. Non di tutti, però; c'era chi invece, ed erano i maggiori, apprezzava la sua opera: fra questi Ferdinando Abbondati, figlio del Niccolò già ricordato all'inizio, autore di una vasta letteratura sulla ginnastica ed attento osservatore di quanto avveniva nella vicina Francia, accoglieva in parte le idee di Mosso, gettando le basi per una vera ginnastica razionale¹⁸.

Intanto proseguiva la polemica sull'indirizzo da seguire: ad una critica rivolta dal prof. Celli, docente di igiene all'Università di Roma, nel corso di una conferenza, critica violenta nei confronti dei grandi attrezzi, ed apertamente fautrice di uno sviluppo dell'attività ricreativa, replicava Baumann con un opuscolo, nel quale sosteneva ancora una volta che la ginnastica non era un mezzo ricreativo, anche se poteva raggiungere un tale scopo, ma il suo fine di fondo era quello di educare: "ginnastica collettiva" e "giochi" erano gli strumenti dell'educazione fisica.

Con un opuscolo, dal titolo *La ginnastica ed i giochi nelle scuole*, diffondeva le proprie convinzioni ed era più volte d'accordo con le acerbe critiche di Mosso.

I programmi rinnovatori di "educazione fisica" del 1893

Giungiamo al 1893, anno della nuova riforma voluta dal Ministro della P.I. Ferdinando Martini; si contendevano il campo ormai quattro indirizzi: i fautori dello *status quo*, i conservatori, che facevano capo ad Alberto Gamba; i riformatori, fautori di una "ginnastica naturale", con a capo Baumann; la corrente di quanti avrebbero voluto sostituire alla ginnastica i cosiddetti "giochi inglesi", e fra questi il Celli e il Mosso, ed una quarta schiera, guidata da Luigi Pagliani, professore d'igiene all'Università di Torino, la quale auspicava la sostituzione della ginnastica tradizionale con quella svedese.

La commissione, presieduta dal senatore Francesco Todaro, professore di anatomia all'Università di Roma e per lunghi anni presidente della Federazione Ginnastica d'Italia, decideva di darsi il nome di "Commissione per l'educazione fisica". Non era solo il nome che cambiava, era il concetto che tale nome sottintendeva, alla "ginnastica" che scompariva si sostituiva un più vasto impegno di rinnovamento nel campo delle attività motorie scolastiche. L'indirizzo che si voleva dare all'educazione fisica era razionale. L'influenza militare era ancora notevole, l'apporto scientifico dei biologi era determinante.

Eravamo ad una svolta dell'educazione fisica in Italia. Scompariva dai programmi tutto quanto c'era di coreografico, acrobatico, mimico. I grandi attrezzi venivano riservati ai più grandi, la stessa pratica elementare veniva resa meno noiosa e più articolata, si auspicava, come parte integrante, la pratica del lavoro manuale e, laddove possibile, quella del nuoto.

Faceva la sua prima comparsa, quasi timidamente, l'indirizzo sportivo: programma vasto, come si vede, per più punti interessante, indubbiamente moderno; se esso fosse rimasto in gran parte inattuato, sarebbe accaduto per via dell'impreparazione degli insegnanti ad un tale radicale mutamento di indirizzo, per una tale radicale riforma di

strutture; la riforma del 1893 era la grande, la vera affermazione del pensiero di Baumann: sarebbe stata anche l'ultima.

Gli anni che seguirono non videro sopite le polemiche: propugnatori dei giochi in questo periodo erano ancora Mosso ed il senatore Pecile, animatore di un "Comitato nazionale centrale per l'educazione fisica ed i giochi ginnici nelle scuole e nel popolo".

A fronte di costoro, Michelangelo Jerace (1868-1931), allievo di Baumann, ma influenzato da Valletti, conduceva una campagna a favore dell'educazione fisica tradizionale. Ma qualcosa era cambiato: ormai, la sua non poteva più essere una posizione rigidamente estremista, né in fondo lo era se riconosceva ai giochi il valore di importante complemento ed ausilio della ginnastica, e se, pur ponendo in luce tutti gli aspetti negativi dello sport (*Gli sport nella scienza e nell'educazione*, 1904), dimostrava che la rinascita dell'educazione fisica poteva attendersi da una ginnastica basata su criteri scientifici e diretta da criteri pedagogici, nella quale potevano trovare posto gli esercizi sportivi, ma solo a scopo integrativo.

L'importanza di Jerace era anche legata al suo periodico «La ginnastica» che avrebbe svolto nel corso degli anni un'utile opera "sindacale" a favore della categoria degli insegnanti di educazione fisica, non solo, ma tale rivista avrebbe fatto in modo di amalgamarli, componendo, per quanto possibile, opposte divergenze, finché si sarebbe giunti, nel 1902, a costituire una Associazione italiana fra gli insegnanti di ginnastica, sotto la presidenza di Angelo Mosso.

Era in questi anni che, si può dire, "moriva" per l'educazione fisica italiana Emilio Baumann: l'ultima sua opera, *Psicocinesia*, ovvero l'arte di formare il carattere, era il suo testamento morale, testamento consapevole dell'importanza di avere impostato un problema anche senza averlo risolto. Qualcun altro lo avrebbe risolto, egli ci diceva, l'importante era conoscerne l'esistenza. Avrebbe vissuto ancora molti anni, Baumann, dopo il '900. Ma queste erano, almeno per noi, le sue ultime parole.

La legge Rava-Daneo del 1909, prima legge organica di "educazione fisica"

Cominciavano intanto a sorgere e a moltiplicarsi Enti ed Istituti il cui fine era la diffusione dell'educazione fisica, principalmente fra la gioventù. Animatore di uno di tali istituti, Luigi Lucchini (1847-1929) riconosceva il valore pedagogico dell'esercizio fisico nonché la sua alta funzione di educare carattere e volontà, ma vedeva altresì nello stesso esercizio un efficace mezzo di preparazione militare.

È al nome di Lucchini, e a quello di Jerace, che era legata la prima vera legge organica a favore dell'educazione fisica: pur se non avrebbe sortito gli effetti sperati, anche per via degli eventi bellici, la legge Rava-Daneo del 1909¹⁹ sarebbe stata negli anni a venire un punto di partenza da cui troppo spesso ci si sarebbe allontanati alla ricerca di vie non sempre migliori.

Dopo aver riconfermato l'obbligo dell'insegnamento scolastico dell'educazione fisica, che comprendeva la ginnastica propriamente detta, i giochi ginnici, il tiro a segno, il canto corale ed altri esercizi, ne veniva fissata la durata: mezz'ora al giorno per la scuola primaria e complessivamente tre ore settimanali per le medie. Venivano previsti campi di gioco e palestre, ed era regolata per la prima volta la concessione dell'esonero: quanto alla preparazione dei futuri insegnanti, veniva fatto obbligo agli studenti

universitari di qualsiasi facoltà che avessero aspirato al diploma di insegnante nelle scuole medie, di frequentare speciali corsi magistrali di educazione fisica presso le rispettive facoltà di medicina, mentre le Scuole Normali di ginnastica di Roma, Torino e Napoli erano trasformate in Istituti di magistero per l'abilitazione all'insegnamento dell'educazione fisica.

Come si è detto, si trattava della legge che avrebbe potuto dare un volto nuovo all'educazione fisica scolastica in Italia. Purtroppo motivi di vario ordine, e comunque estranei alla sostanza del problema, avrebbero ostacolato la piena applicazione della riforma, finché si sarebbe giunti all'allontanamento dell'educazione fisica dall'ambiente scolastico: ma di questo si parlerà in seguito.

Alla vigilia della prima guerra mondiale, la prima generazione di fautori dell'educazione fisica, per intenderci quella di Gamba, Valletti, Baumann, Mosso, era ormai estinta, o in via di estinzione, mentre si facevano avanti i rappresentanti delle nuove generazioni, fra questi Giuseppe Monti (1861-1938) il quale, pur seguace delle idee di Baumann, accoglieva in materia di educazione fisica quanto a suo giudizio potesse esservi di buono in qualunque sistema, ed inseriva nel programma "esercizi fondamentali" ed "esercizi speciali", laddove per "fondamentali" si poteva quasi vedere l'eco degli "esercizi naturali", seppure le due categorie non coincidessero perfettamente.

Originale intuizione era quella secondo cui, a seconda del modo di esecuzione degli esercizi, sarebbero state messe in risalto determinate "qualità" del soggetto agente; gli esercizi ad esecuzione "lenta" miravano ad ottenere il massimo grado di articolarietà, quelli ad esecuzione "rapida" l'agilità e la destrezza muscolare, mentre quelli "statici" si proponevano lo scopo di correggere posizioni errate.

A Napoli con la De Marco, direttrice del Magistero, Orefice²⁰ e Lucia Abbondati Fellicò²¹, si era messo in luce Ettore Patini (1875-1964), in possesso di una solida preparazione medico-scientifica nonché pratica, nel campo dell'educazione fisica, quale ordinario della materia fin dal 1900 e successivamente docente di ginnastica teorica, tirocinio e comando al Magistero di Napoli²².

Il concetto di educazione fisica riassumeva per il Patini l'idea di una scienza – ed arte – mediante la quale ogni individuo, utilizzando soprattutto gli effetti dei movimenti dei muscoli, poteva raggiungere un migliore adattamento alla sua funzione sociale.

Anch'egli, però, una volta divenuto ispettore per l'educazione fisica presso il Ministero della Pubblica Istruzione, (1913), non sarebbe riuscito a tradurre in realtà ciò che aveva intuito nel campo teorico. Si trattava di un fenomeno che, purtroppo, si ripeteva con monotonia, come abbiamo avuto modo di vedere.

Dal 1923 al 1938

Polemica tra i fautori dell'educazione fisica nella scuola, fuori della scuola o affidata all'esercizio

Durante il primo conflitto mondiale, problemi più gravi e pressanti impedivano il proseguimento del discorso sull'educazione fisica; si sarebbe assistito soltanto alla diffusione anche in Italia del Corpo Nazionale dei Giovani Esploratori, che avrebbe costituito un altro importante veicolo di introduzione dell'educazione fisica. Ma una vol-

ta cessato il conflitto, tirando le somme ci si sarebbe accorti che la situazione era catastrofica. Mancava tutto di nuovo. Palestre e campi erano distrutti e abbandonati, c'era carenza assoluta di insegnanti e, a fronte di ciò, si assisteva ad un riaccendersi polemico di vecchie diatribe fra i nuovi cultori della disciplina veniva posta in discussione la sua stessa permanenza all'interno della scuola.

Tre erano le correnti più importanti che si scontravano in questo momento, ed il loro contrasto non appariva più componibile in un compromesso: purtroppo, non sarebbe stata la soluzione migliore a prevalere.

La prima corrente, "conservatrice" dei progressi raggiunti, era per una permanenza dell'educazione fisica nella scuola, e ad essa apparteneva Monti.

A fronte di tale corrente si poneva quella che faceva capo a Romano Guerra (1862-1936), tenace assertore del metodo svedese, in principio, e della pratica sportiva poi, preoccupato del "surménage" intellettuale degli studenti, e convinto dell'importanza che avrebbe avuto un'educazione fisica razionale svolta al fine di alleviare le conseguenze dannose di tale "surménage". Questa corrente recava programmi totalmente nuovi, con un indirizzo razionale e sportivo al di fuori della scuola mediante la costituzione di un apposito Ente.

Una terza corrente, di minor rilievo, che faceva capo al generale Gasparotto era per un'educazione fisica affidata completamente all'esercito.

L'E. N. E. F. e l'educazione fisica fuori della scuola; il compromesso dell'O. N. B.

A sciogliere il nodo di tali contrasti sarebbe stato Giovanni Gentile (1875-1944), Ministro della Pubblica Istruzione, il quale si assumeva la responsabilità di portare fuori dalla scuola l'educazione fisica. Forse la speranza era che in tal modo essa si sarebbe sviluppata maggiormente, godendo di contributi straordinari che, dall'interno, essa difficilmente avrebbe potuto ricevere.

Certamente tale posizione assunta da Gentile contrastava troppo con le sue idee circa un'educazione unitaria, comprendente sia quella del corpo che quella dello spirito²³. Comunque, la realtà dei fatti rivelava in pieno il fallimento pedagogico di quest'allontanamento dell'educazione fisica dalla scuola.

L'Ente Nazionale per l'Educazione Fisica (E.N.E.F.), costituito nel 1923, assorbiva di colpo oneri che prima erano gravati sullo Stato, sui comuni e sulle province. Gli insegnanti venivano cancellati dal ruolo statale, gli Istituti di Magistero venivano soppressi, cessavano di colpo contributi provinciali e comunali per mantenere efficienti palestre e impianti: con un colpo solo si distruggeva quanto negli anni precedenti si era faticosamente costruito.

Mai organismo statale era stato più in crisi dell'E.N.E.F. Si trattava di crisi di idee, oltre che economica e di crisi di indirizzi, spesso contrastanti anche a brevissima distanza di tempo. Fortunatamente, l'Ente sarebbe stato soppresso nel 1927²⁴.

Le attribuzioni in materia di insegnamento dell'educazione fisica passavano all'Opera Nazionale Balilla. Si iniziava un nuovo esperimento, che potremmo dire misto, di un'educazione fisica al tempo stesso dentro e fuori dalla scuola.

Si provvedeva, comunque, a riorganizzare i quadri, mentre sorgeva l'Accademia di educazione fisica, prima quella maschile, a Roma, cui sarebbe seguita quella femminile, ad Orvieto. Renato Ricci (1896-1956), l'allora sottosegretario alla Pubblica

Istruzione per l'educazione fisica giovanile e presidente dell'O.N.B., ne era l'anima-tore. Si era riusciti a raggiungere una capillarità di diffusione nelle scuole mai sperata. Il paese si arricchiva di palestre e di impianti, anche i non-studenti potevano godere di tali opere, mentre parallelamente si diffondevano campeggi, colonie montane e marine.

A tale attività pratica si accompagnava la pubblicazione di testi recanti l'indirizzo da seguire nello svolgimento dei programmi, con quaderni guida per alunni ed alunne. I programmi erano progressivi e graduali: il nuovo indirizzo, opera di Eugenio Ferrauto (1888) era ginnico, ricreativo, presportivo e sportivo.

Ferrauto avrebbe avuto il merito di riuscire laddove si erano perduti coloro che l'avevano preceduto. Non si arrestava a sterili polemiche o fantasiose elaborazioni: conciliando il sistema scientifico di Baumann con le preoccupazioni igieniche, fisiologiche, ricreative e sportive di Mosso, otteneva una visione unitaria non già frutto di compromesso, ma vero sincretismo completo ed in grado di svilupparsi senza pericolo di improvvise paralisi.

Istituita la G.I.L., le veniva assegnato il compito di provvedere all'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola elementare e media. Nasceva una nuova diarchia, in quanto la G.I.L. era alle dirette dipendenze del Partito Nazionale Fascista, e poco dopo (1939) anche gli istituti di Roma e di Orvieto sarebbero stati assorbiti da tale organizzazione di partito.

Con la legge del 1941²⁵ l'insegnamento dell'educazione fisica veniva equiparato a tutti gli effetti a quello delle altre materie scolastiche.

Con il secondo conflitto mondiale, essa avrebbe assunto un aspetto spiccatamente premilitare, cui si sarebbe accompagnata una più accentuata spinta sportiva e carica agonistica.

Programmi del 1945 e ritorno integrale dell'educazione fisica alla scuola fino alla legge 7 febbraio 1958

Caduto il fascismo (1943) e scomparsa la G.I.L., i suoi compiti erano passati ai Ministeri della Guerra e dell'Educazione Nazionale. A Roma, il complesso patrimonio di impianti veniva intanto gestito dal Commissariato Nazionale della Gioventù Italiana, in attesa di una decisione sulle sorti dell'educazione fisica.

I primi nuovi programmi erano del 1945. Due anni dopo si sarebbe provveduto ad istituire un ruolo transitorio degli insegnanti di educazione fisica presso il Ministero della P.I. Dopo quasi venticinque anni l'educazione fisica italiana stava rientrando nella scuola, cioè nella sua vera sede.

Nuovi programmi venivano pubblicati nel 1952²⁶ mentre gli insegnanti si costituivano in associazione (A.N.E.F.) eretta in ente morale (1955) e volta allo scopo di promuovere studi ed organizzare convegni e congressi.

Parallelamente, il C.O.N.I.²⁷ veniva svolgendo una paziente ma consapevole opera di collaborazione e di aiuto all'educazione fisica italiana.

Educazione Fisica e Sport per Bruno Zauli (1902-1963), segretario generale del C.O.N.I. e docente all'Istituto Superiore di Educazione Fisica di Roma, erano due fattori essenziali di un medesimo processo educativo. «Il primo – egli diceva – è sorto dall'ingegno dell'uomo, è una sua creazione utile e necessaria. Il secondo è naturale, in-

sopprimibile, ed ha visto solo un lavoro di cesello, di perfezionamento della sua tecnica esecutiva».

Già una circolare ministeriale del 1950 del ministro Gonella²⁸, riconosciuto lo stato di abbandono dell'educazione fisica scolastica, ne riaffermava la dignità al pari delle altre discipline, nonché la necessità di integrarne i programmi con attività sportive da praticare nell'ambito scolastico.

Nel 1952, in occasione di un congresso scientifico nazionale organizzato dall'A.N.E.F.²⁹ in Roma, S. S. Pio XII, in un'udienza ai congressisti, pronunciava un meditato discorso sugli scopi che ginnastica e sport si prefiggevano, scopi prossimi, immediati, e scopi remoti, anche morali, e non certo meno importanti. Sempre nel 1952 si riaprono i corsi dell'Istituto Superiore di Educazione Fisica di Roma, che assorbiva le cessate Accademie di Roma e di Orvieto³⁰; ne assumeva la direzione Vincenzo Virno, direttore dell'Istituto di anatomia umana normale dell'Università di Roma.

Veniva creato, quattro anni più tardi, il Centro didattico nazionale per l'educazione fisica e sportiva³¹, con lo scopo di tenere desto l'interesse della nazione ed in particolare degli educatori verso l'educazione fisica e sportiva.

Tutto questo fervore di iniziative si concludeva con l'approvazione da parte del Parlamento della legge 7 febbraio 1958, n. 88³², non certo l'*optimum* che si poteva attendere, ma la prima legge organica dopo quella che, come abbiamo avuto modo di vedere, risaliva a quasi mezzo secolo prima.

L'educazione fisica in Italia fino agli anni Sessanta

Palestre e campi-scuola

Non si può negare che la legge del 7 febbraio 1958, n. 88, abbia dato all'educazione fisica e ai suoi docenti una certa "sistemazione amministrativa" all'interno della scuola italiana. Non altrettanto si può dire per quello che concerneva gli impianti e le palestre, e a tale riguardo si stenta a credere che fossero passati vent'anni dalla fine della guerra: non era mancato l'impegno degli uffici competenti, i quali non erano affatto avari di concessioni in tal senso all'atto della progettazione di interi complessi scolastici: purtroppo la lentezza con la quale si procedeva alla realizzazione di quanto progettato, ed il particolare sistema di costruzione per lotti dei plessi scolastici, concorrevano ad aggravare una situazione che il tempo non poteva che peggiorare. Ad appesantire la già critica situazione si era aggiunta la recente "scuola media unica", sorta pressoché all'improvviso, poremmo dire, "nata povera", ospitata in ambienti di fortuna, e di conseguenza quasi sempre priva della palestra. Ma gli inizi, si sa, sono sempre difficili, e ci si doveva augurare che con il tempo, e con il nuovo "piano della scuola", si sarebbe trovato il modo di impiegare utilmente e celermente i fondi così reperiti, anche per la realizzazione delle infrastrutture sportive scolastiche.

Il C.O.N.I. aveva tentato di ovviare alla carenza di campi sportivi con la creazione dei suoi "campi-scuola", nati da una stretta collaborazione con la stessa scuola e gli Enti Locali (v. *Tav. XII*).

Purtroppo tale utilissima iniziativa era rimasta circoscritta a città capoluogo di provincia e non aveva risolto quello che era il principale problema: dotare, cioè, ogni

complesso scolastico di un “campo giochi”, di una “palestra”, perché tutti i ragazzi-alunni ne potessero usufruire, e non solamente una ristretta *élite* già indirizzata ad una attività sportiva.

La preparazione degli insegnanti e i programmi scolastici

Notevoli passi avanti erano stati compiuti, al contrario, per quello che concerneva la preparazione del personale insegnante. All’Istituto Superiore Statale di Educazione Fisica di Roma³³ erano venuti affiancandosi altri Istituti parificati, come quello di Torino³⁴, Napoli³⁵, Bologna³⁶, Firenze³⁷, Milano³⁸, Palermo³⁹, Urbino⁴⁰ e Perugia⁴¹.

Gli Istituti Superiori di Educazione Fisica, di grado universitario, avevano corsi della durata di tre anni⁴², con lo scopo di promuovere il progresso delle scienze applicate all’educazione fisica e di fornire la cultura scientifica e tecnica necessaria alla preparazione ed al perfezionamento di coloro che intendono dedicarsi all’insegnamento dell’educazione fisica e agli impieghi tecnici nel campo sportivo.

L’indirizzo generale, ed i programmi dell’educazione fisica erano, in quegli anni in Italia, in netta evoluzione, rallentata soltanto da un diffuso “conservatorismo” che, senza assumere contorni netti, aveva quasi l’aspetto di una naturale ed anonima difesa di idee e concetti che pure apparivano ormai sorpassati ai loro stessi portatori.

Già con l’inserimento, operato nel 1950, dell’attività sportiva scolastica nelle attività di educazione fisica, si era avuto un intervento rivitalizzante nella materia⁴³, mentre l’avvento, nello stesso periodo, della “ginnastica femminile moderna”⁴⁴ aveva dato luogo ad una notevole evoluzione tecnico-didattica di questo settore: era solo, però, con i programmi del 1955, che si manifestava, sia pure in forma generica, un adeguamento dell’educazione fisica non soltanto ai principi attuali della biologia, ma anche a quelli della pedagogia e della psicologia: «L’educazione fisica si consideri connessa all’educazione morale e civile come mezzo che induce l’alunno a rispettare e a padroneggiare il proprio corpo, a orientare la tumultuosa esplosione delle energie, tipica della fanciullezza, e come tirocinio dell’autocontrollo, dell’autodisciplina ed alla socievoluzione»⁴⁵.

L’evoluzione dell’indirizzo e della metodologia in atto veniva accentuata ancora meglio con i programmi della nuova scuola media, del 1963⁴⁶:

«L’insegnamento dell’educazione fisica deve adeguarsi alle particolari caratteristiche bio-psicologiche degli alunni di questa età e, pertanto, proporsi di stimolare, mediante il movimento razionale, lo sviluppo armonico del corpo e delle funzioni vitali, in vista anche di un migliore adattamento sociale. L’insegnante curerà di rilevare, anche nei consigli di classe, quei tratti costituzionali e caratteriologici propri di ciascuno alunno da tener presenti ai fini di una migliore conoscenza delle sue esigenze particolari e in genere della sua personalità».

L’educazione fisica concorre alla formazione dell’alunno con l’esercizio delle attività motorie, considerato non come semplice sfogo di energia fisica a compensazione dell’attività sedentaria, ma anche come mezzo educativo, oltre che del fisico, del comportamento.

A tale scopo, in connessione con le altre attività facoltative e libere previste dalla legge, l’insegnante favorirà l’iniziativa dell’alunno, promuoverà la formazione di gruppi, così da permettere che ciascuno partecipi alla comune attività dando ad essa, con

responsabile impegno, l'apporto più confacente alle sue possibilità, e si preoccuperà di suggerire agli alunni il modo di utilizzare gli esercizi anche oltre il normale insegnamento scolastico.

L'insegnante userà, nella misura più larga possibile, indicazioni ed inviti, con l'ausilio di dimostrazioni pratiche.

Le "attività di ambiente naturale" costituiranno occasioni di richiamo all'amore della natura e di apprezzamento dei benefici della vita all'aperto»⁴⁷.

Un tale indirizzo ed una tale metodologia avrebbero dovuto necessariamente trovare il loro naturale sviluppo nella scuola secondaria di secondo grado, allora in via di trasformazione: tutto lasciava prevedere che altri due cicli (rispettivamente biennale e triennale) avrebbero completato il quadro dei cicli scolastici, e le attività previste da tali cicli avrebbero continuato ad accentuare il carattere assunto dalle attività stesse in vista di quel fine che era, appunto, la formazione integrale della personalità dell'alunno. «Il concetto di educazione fisica ha assunto nel nostro tempo pienezza di significato. Esso, infatti, superando le ideologie del puro biologismo e del puro spiritualismo, afferma il principio dell'integralismo, per il quale, nella definizione dei rapporti tra l'io e il suo corpo, l'educazione fisica acquista valore di formazione dell'intera personalità»⁴⁸.

Note

¹ Cfr. M. Di Donato, *L'educazione fisica a Napoli dal Filangieri al De Sanctis*, in «Hermes», fasc. III, Napoli, 1953.

² Per certi aspetti sembra riallacciarsi al pensiero di Campanella de *La città del sole*; v. M. Di Donato, *L'utilizzazione degli esercizi fisici ne La città del sole di Tommaso Campanella*, Trapani, 1966.

³ Qualcosa di simile si troverà, più tardi, nell'Amoros, *Manuale di educazione fisica, ginnastica e morale*, Parigi, 1830.

⁴ Cfr. M. Di Donato, *L'educazione fisica prima dell'Obermann*, in «Traguardi», anno III, fasc. 4-5, Roma 1959.

⁵ Cfr. Kl. C. Wildt, *Auswanderer und Emigranten in der Geschichte der Leibesübungen*, Stoccarda 1964, p. 96.

⁶ Cfr. M. Di Donato, *Rodolfo Obermann*, Roma 1958; Kl. C. Wildt, *op. cit.*, p. 95.

⁷ Si avvale dell'opera del napoletano Giovanni Alfonso Borelli (1608-1679): *De motu animalium*, [tr. it. Bruscolini M. T., Urbino, Argalia, 1970 (N.d.C.)] la prima che tratti della "meccanica animale".

⁸ Nino Sammartano riporta le relazioni sul progetto per la riforma della pubblica istruzione nel regno di Napoli in: *Scritti Pedagogici* di F. De Sanctis, Roma, 1959.

⁹ Cfr. M. Di Donato, *Indirizzi fondamentali dell'educazione fisica moderna*, Roma, 1962, p. 130 e sgg.; Kl. C. Wildt, *op. cit.*, p. 98.

¹⁰ Cfr. Idem, *Costantino Reyer Castagna*, in «Italia Sportiva», n. 5, Roma 1962; Kl. C. Wildt, *op. cit.*, p. 98.

¹¹ Cfr. Idem, *Indirizzi...., cit.*, pp. 142 e sgg.; Kl. C. Wildt, *op. cit.*, p. 99.

¹² E. Baumann, *Psicocinesia, ovvero l'arte di formare il carattere*, parte prima, Roma, 1901.

¹³ Legge del 7 luglio 1878, n. 4442; cfr. M. Gotta, *Leggi e ordinamenti dell'educazione fisica nella scuola italiana*, vol. I, Roma, 1957, p. 46.

¹⁴ F. De Sanctis, *Scritti Pedagogici*, a cura di N. Sammartano, da p. 195 a p. 201, Roma, 1959; cfr. M. Di Donato, *Indirizzi...., cit.*, pp. 146-47.

¹⁵ Questa commissione modifica di poco l'impostazione di Valletti, operando soltanto una

distinzione fra esercizi ritenuti obbligatori ed esercizi facoltativi, ed inserendo nuovi attrezzi, quale ad esempio l'asse di equilibrio di Baumann, in luogo di altri ritenuti superflui.

¹⁶ Analizza la funzione della ginnastica nell'antica Grecia e in Roma, cui pone a fronte, quasi, una «storia della ginnastica dell'epoca moderna», lavori tutti inquadrati nella più ampia visione pedagogica dell'educazione fisica.

¹⁷ E. Baumann, *Programmi di ginnastica vigenti e futuri*, «Relazione», Roma, 1885.

¹⁸ F. Abbondati, *La riforma della ginnastica in Italia*, Conferenza tenuta al Congresso ginnastico nazionale in Genova, nell'agosto del 1892, Aversa 1892.

¹⁹ Legge del 26 dicembre 1909, n. 805; cfr. M. Gotta, *op. cit.*, vol. I, p. 133 e sgg.

²⁰ D. Orefice, *L'educazione fisica moderna*, 2^a ediz., Napoli, 1914.

²¹ L. Abbondati Fellicò, *L'indirizzo scientifico dell'educazione fisica nella scuola*, Torino, 1911.

²² È anche libero docente in psichiatria e neuropatologia (1907).

²³ «Di un sistema di educazione veramente spirituale fa parte quell'educazione fisica, che i pedagogisti sogliono mettere accanto alla educazione intellettuale e alla morale. Poiché lo sviluppo dello spirito è un processo, in cui rientra la stessa organizzazione del corpo. In guisa che la ben orientata istruzione è non solo moralmente, ma anche fisicamente educativa: riesce all'educazione di tutto lo spirito nella sua attuale concretezza» (G. Gentile, *Sommario di pedagogia*, vol. I, p. 257, Firenze, 1942). Cfr. Idem, *La riforma dell'educazione*, Bari, 1923, pp. 133 e sgg.

²⁴ Legge del 20 novembre 1927, n. 2341; cfr. K. Gotta, *op. cit.*, vol. II, pag. 104.

²⁵ Legge del 14 novembre 1941, n. 1361; cfr. M. Gotta, *op. cit.*, p. 275.

²⁶ D.P.R. 25 luglio 1952, n. 1226; cfr. M. Gotta, *op. cit.*, vol. III, pp. 87 sgg.

²⁷ In Italia il Comitato Olimpico Nazionale (C.O.N.I.) è sorto nel 1908, in occasione della IV Olimpiade (Londra) per coordinare le attività delle Federazioni sportive in vista dei giochi olimpici.

Nel 1927 ha subito una riforma sostanziale divenendo "la Federazione delle Federazioni". Con la legge 16 febbraio 1942, n. 426 il C.O.N.I. è ente di diritto pubblico. Successive modifiche sono state apportate dal R.D.L. 2 agosto 1943, n. 704, dal D.L. 11 maggio 1947, n. 362 e dalla Legge 31 luglio 1959, n. 617.

Fra le ultime iniziative del C.O.N.I. è da ricordare l'istituzione di una Scuola Centrale dello Sport in Roma.

²⁸ C.M. del 19 ottobre 1950, n. 154554 e C.M. del 19 ottobre 1950, n. 154555, cfr. M. Gotta, *op. cit.*, vol. III, pp. 53 e sgg.

²⁹ Associazione Nazionale di Educazione Fisica, eretta in Ente morale con D.P.R. del 30 giugno 1955, n. 1045.

³⁰ D.M. 18 settembre 1952, cfr. M. Gotta, *op. cit.*, vol. III, pp. 91-92.

³¹ Decreto interministeriale del 20 novembre 1956, n. 412; cfr. M. Gotta, *op. cit.*, vol. III, pp. 246-47.

Le finalità del Centro Didattico sono: *a)* promuovere e tenere desto l'interesse della nazione e, in particolare, degli educatori per l'educazione fisica e sportiva; *b)* raccogliere, ordinare e diffondere la documentazione delle esperienze nazionali ed estere in materia di educazione fisica e sportiva; *c)* curare, mediante studi, applicazioni e convegni, lo sviluppo dei rapporti fra studiosi italiani e stranieri e il coordinamento degli studi e delle esperienze; *d)* promuovere ed organizzare corsi di aggiornamento didattico, viaggi di studio e scambi di docenti e studiosi; *e)* incoraggiare la sperimentazione di nuovi metodi di insegnamento, di sussidi ed attrezzature didattiche attinenti all'educazione fisica e sportiva; *f)* favorire la diffusione della pratica sportiva quale mezzo per l'impiego a fini educativi del tempo libero; *g)* curare e perfezionare la formazione professionale del personale direttivo, tecnico e ausiliario preposto alle attività giovanili (colonie temporanee e permanenti, doposcuola, ricreatori, campeggi, scuole all'aperto, ecc.).

³² Legge 7 febbraio 1958, n. 88; cfr. M. Gotta, *op. cit.*, vol. III, pp. 275 e sgg. Con tale legge l'educazione fisica viene organizzata e definita nei seguenti termini: *a)* istituzione del ruolo

organico degli insegnanti di educazione fisica in seno al Ministero della Pubblica Istruzione; *b*) costituzione delle cattedre di educazione fisica; *c*) organizzazione: centrale (Ispettorato per l'educazione fisica e sportiva presso il Ministero della P.I.), periferica (Coordinatore per l'educazione fisica e sportiva presso i Provveditorati agli studi); *d*) istituzione del ruolo organico degli ispettori centrali dell'educazione fisica; *e*) ordinamento degli Istituti superiori di educazione fisica, di grado universitario, con corsi triennali.

³³ D.P.R. 13 luglio 1960, n. 1594.

³⁴ D.P.R. 10 dicembre 1959, n. 1429.

³⁵ D.P.R. 1 febbraio 1960, n. 476.

³⁶ D.P.R. 30 ottobre 1960, n. 1891.

³⁷ D.P.R. 28 marzo 1963, n. 629.

³⁸ D.P.R. 31 ottobre 1964, n. 1671 (Università Cattolica del S. Cuore).

³⁹ D.P.R. 15 giugno 1965, n. 940.

⁴⁰ D.P.R. 3 marzo 1967, n. 265.

⁴¹ D.P.R. 26 ottobre 1967, n. 1500.

⁴² In deroga agli articoli 23, primo e secondo comma e 24 della legge 7 febbraio 1958, n. 88, con la legge del 30 dicembre 1960, n. 1727, sono stati istituiti Corsi di formazione preparatori al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento per personale sfornito del titolo professionale; e con legge del 24 ottobre 1966, n. 932, gli ISEF statali o parificati istituiscono, previa autorizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione, appositi corsi riservati agli iscritti negli "elenchi speciali" di cui all'articolo 31, quarto comma, della ordinanza ministeriale 30 marzo 1961.

⁴³ V. Ministero della P. I., *Attività sportiva scolastica* Annuario dell'ispettorato per l'educazione fisica e sportiva, 1970, a cura di A. Enrile e S. Panero, con il contributo di F. P. Palumbo e V. Iezzi, Roma 1971.

⁴⁴ A. Gotta Sacco, *Didattica della ginnastica femminile moderna*, Roma, 1957.

⁴⁵ D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503, "Programmi didattici per la scuola primaria".

⁴⁶ D.M. della P.I. 24 aprile 1963 "Orari, programmi d'insegnamento, prove di esame per la scuola media".

⁴⁷ Cfr. M. Gotta, *Indirizzi e finalità dell'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola media unificata*, ed E. Enrile *Le attività motorie del preadolescente*, in «Notiziario di E. F.» nn. 13-16, luglio agosto 1965.

⁴⁸ I programmi di educazione fisica per gli Istituti secondari di secondo grado risalgono al D.P.R. del 25 luglio 1952, n. 1226; cfr. *L'educazione fisica e sportiva negli Istituti secondari di 2° grado*, conclusioni e proposte di alcuni gruppi di lavoro per i nuovi programmi di educazione fisica e sportiva, Lido di Camaiore (Lucca), 1966; l'educazione fisica e sportiva negli Istituti secondari di 2° grado, conclusioni e proposte di alcuni gruppi di lavoro, sezione femminile, Montecatini Terme, 1970.

Complemento bibliografico

A completamento di questo capitolo indichiamo alcune opere di autori italiani di carattere storico, pedagogico, metodologico e legislativo.

Storia della pedagogia ed educazione fisica

G. A. Borgna, *Storia della ginnastica* Torino 1875; F. Valletti, *Pedagogia e metodica applicata alla ginnastica educativa*, sunti, Torino, 1876; F. Comi, *Notizie storiche della ginnastica*, Pavia, 1881; F. Vauzm, *La ginnastica in Grecia*, Palermo-Roma, 1882; Idem., *La ginnastica in Roma*, Palermo-Roma, 1894; A. Mosso, *L'educazione fisica della donna*, Milano, 1892; P.

Vauxm, *Storia della ginnastica*, Milano, 1893; A. Mosso, *L'educazione della gioventù*, II ed., Milano, 1894; Idem., *La riforma dell'educazione*, Milano, 1898; Idem, *Mens sana in corpore sano*, Milano, 1903; R. Guerra, *Il congresso internazionale di educazione fisica del 1913 a Parigi*, Roma, 1914; F. Ravano, *Storia della ginnastica*, Genova, 1914; M. Pastorini, *Il problema dell'educazione fisica in Italia*, in *Atti del convegno fra gli amici dell'educazione fisica*, Firenze 18-19 aprile 1919, Roma, 1920; G. A. Colozza, *Il giuoco nella psicologia e nella pedagogia*, 2° ristampa della 2° ediz., Torino 1923; P. Romano, *Storia della educazione fisica in relazione coll'educazione in generale*, 2 voll., Torino 1923-1925; A. Franzoni, *Storia degli sport*, 3 voll., Milano 1933-1938; R. Vaglieri, *Lezioni di storia dell'educazione fisica*, Roma 1934-35; F. Ballerini, *La Federazione ginnastica italiana e le sue origini*, Roma, 1939, L. Ferretti, *Angelo Mosso, apostolo dello sport*,

Milano, 1951; Idem, *Olimpiadi*, Milano, 1952; E. Ferrauto, *L'educazione fisica*, Biblioteca dell'educatore, Milano, 1953; Pio XII, *Lo sport nell'augusta parola di Pio XII*, a cura del Centro Sportivo Italiano, Tivoli, 1953; L. Coppa, *L'espressione motoria, quale momento di educazione integrale*, vol. 10, Viterbo, 1956; L. D'Arconte, *Stato dell'insegnamento dell'educazione fisica*, in «Traguardi», anno I, n. 1, 1957; G. Giugni, *Fondamenti per una bibliografia delle attività motorie nel pensiero pedagogico contemporaneo*, Napoli, 1959; Idem, *La problematica dell'educazione fisica nel pensiero pedagogico contemporaneo*, Napoli, 1959; E. Enrile, *L'educazione fisica e sportiva nelle scuole elementari d'Europa*, Massa, 1959; E. Carneroli, *Cento anni di educazione fisica (1859-1959)*, Roma, 1939; L. Coppa, *L'espressione motoria nello sviluppo della personalità*, vol. 20, Viterbo, 1959; L. D'Arconte, *L'educazione fisica in Italia nel centenario dell'Unità*, in «Traguardi», anno IV, fasc. 6, 1960; B. Zauli, *Storia e dottrina dell'educazione fisica*, 1^a e 2^a parte, Roma, 1960; S. Favre, *L'arte e lo sport nell'antico Egitto*, Massa, 1961; M. Di Donato, *Indirizzi fondamentali nell'educazione fisica moderna*, Roma, 1962; E. Massaro, *Disegno storico dell'educazione fisica*, Napoli, 1962; G. Giugni, *L'educazione fisica e la personalità nell'età evolutiva*, Napoli 1963; G. Pinto, *Lo sport negli insegnamenti pontifici*, Roma, 1964; L. Volpicelli, *L'educazione contemporanea*, voll. I e II, Roma, 1964; C. Cottone, *Pedagogia dell'educazione fisica*, Roma, 1965. R. Vitali, *L'educazione fisica nel mondo pre-classico*, Urbino, 1965; M. Bartoli, *Gli esercizi fisici dei Greci*, Napoli, 1967.

Teoria e metodologia dell'educazione fisica

E. Baumann, *Ginnastica teorica*, Bologna, 1882; Idem, *Meccanica umana*, Bologna, 1882; G. Monti, *Ginnastica e giochi*, Bologna, 1901; E. Baumann, *La ginnastica italiana*, 2 voll., Roma, 1907; G. Pannese, *Metodologia applicata all'educazione fisiologica*, Roma, 1913; G. Monti, *Sommario di educazione fisica*, Torino, 1923; S. Mazzarocchi, *Trattato di educazione fisica*, 3 voll., 2^a ediz., Bologna, 1942; R. Mazzetti, *Avviamento all'educazione fisica*, Parma, 1952; M. Di Donato, *Ginnastica, educazione fisica e sport*, Firenze, 1954; M. Gotta, *Principi generali di educazione fisica*, Roma, 1956; I. Zari, *Ginnastica, ritmo e grazia*, 2 voll., Milano, [1956]; G. Novara, *Il giuoco e lo sport nell'educazione integrale*, Milano, 1958; E. Ferrauto, *Teoria unitaria e metodologica delle attività motorie dell'uomo*, 3 voll., Roma, 1954, 1956, 1959; M. Gotta, *Ginnastica moderna*, in «Traguardi», anno III, n. 1, 1959; L. Coppa, *L'espressione motoria nello sviluppo della personalità*, 2 voll., Viterbo, 1959; E. Ferrauto, *L'età prescolare, primo libro dell'educazione fisica*, Massa, 1960; R. Mazzetti, *Il bambino, il giuoco, il giocattolo*, Roma, 1962; E. Enrile, *L'educazione fisica moderna*, Massa, 1962; I. Perotto, *Teoria dell'educazione fisica*, 2 voll., 2^a ediz., Firenze, 1962-63; G. Novara, *Principi di teoria e metodologia delle attività motorie educative dell'uomo*, Trapani, 1963; A. Gotta Sacco, *Ginnastica femminile moderna: principi di teoria e metodologia*, Roma, 1964; S. Malavenda, *Ginnastica maschile moderna a corpo libero*, Roma, 1964; T. Lovera, *Tecnica e didattica dell'educazione fisica*, Brescia, 1965; A. Gotta Sacco, *Ginnastica femminile moderna, tecnica di base*, Roma, 1965; E. Enrile, *Le attività motorie dei preadolescente*, Massa, 1965; M. Bartoli,

Teoria e metodologia delle attività motorie. La locomozione umana, Napoli, 1965; O. Boni, *La motricità educativa*, 5 voll., Bologna, 1965; M. L. De Mattia Maccaferri, *Introduzione alla ginnastica ritmica*, 2 voll., Bologna, 1965; E. Enrile, *La metodologia dell'educazione fisica*, Roma, 1966; I. Perotto, *Crescere sani e forti*, Firenze, 1966; S. Malavenda, *Tecnica e didattica dell'educazione fisica*, prima parte (ristampa), Roma, 1967; Idem, seconda parte, Roma, 1964; M. Bartoli, *Teoria e Metodologia delle attività motorie. Elementi di cinesiologia*, Napoli, 1967; A. Invernici, *Metodologia e didattica dell'educazione fisica e sportiva*, Brescia, 1967; A. Monti, *Teoria e Metodologia della Educazione Fisica*, 2 voll., I.S.E.F., Perugia n1967; E. Enrile-A. Invernici, *I principi fondamentali dell'Educazione Fisica*, 1° volume delle attività motorie educative, 1968; B. Goldoni, *Quaderni di Teoria e Metodologia delle Attività Motorie, L'Attività motoria*, Firenze, 1968; Idem, *Sistematica dell'educazione fisica*, Firenze, 1968; Idem, *Il Movimento razionale*, Firenze, 1968; Idem, *Analisi segmentaria*, Firenze, 1968; G. Novara, *Principi di Teoria e Metodologia delle attività motorie educative dell'uomo*, seconda edizione, Trapani, 1968; L. Coppa, *Fondamenti Psico-pedagogici delle attività motorie*, Viterbo, 1968; E. Enrile-A. Invernici, *Gli aspetti del movimento in educazione fisica*, II vol. della *Teoria delle attività motorie educative*, Massa, 1969; I. Perotto, *L'educazione fisica esistenziale*, Firenze, 1971; B. Amorosino, *Attività motorie, teoria delle attività motorie, analisi dei movimenti e degli sport*, Napoli, 1972; M. Di Donato, *Avviamento alla didattica dell'educazione fisica nelle scuole elementari*, 3ª edizione, 2ª ristampa, Firenze, 1972.

Legislazione e programmi di educazione fisica

E. Baumann, *Programmi di ginnastica vigenti e futuri*, Relazione, Roma, 1885; M. Jerace, *L'educazione fisica e la ginnastica in Italia (leggi, decreti ecc.)*, Roma, 1900; E. Baumann, *Progetto di regolamento generale per l'attuazione della legge 7 luglio 1878 su la obbligatorietà della ginnastica*, Roma, 1905; F. Varese, *L'ordinamento e l'organizzazione dell'educazione fisica e sportiva scolastica in Italia dal 1859 al 1961*, Roma, 1962; M. Gotta, *Leggi ed ordinamenti dell'educazione fisica nella scuola italiana*, 5 voll., Roma, 1957-1964; M. Di Donato, *Avviamento alla didattica dell'educazione fisica nelle scuole elementari*, 2ª ediz., Firenze, 1964; L. Trevisi, *Legislazione, regolamentazione, organizzazione dell'educazione fisica e sportiva nella scuola italiana*, Bologna, 1965; *L'educazione fisica e sportiva negli Istituti secondari di 2° grado, conclusioni e proposte di alcuni gruppi di lavoro per i nuovi programmi di educazione fisica e sportiva*, Lido di Camaiore (Lucca) 1966; *L'educazione fisica e sportiva negli Istituti secondari di 2° grado, conclusioni e proposte di alcuni gruppi di lavoro, sezione femminile*, Montecatini Terme, 1970.

Varie

M. Jerace, *Gli sport nella scienza e nell'educazione*, Torino, 1905; M. Di Donato, *L'educazione fisica a Napoli dal Filangieri al De Sanctis*, in «Hermes», fasc. III, Napoli, 1953; W. Brunoni, *Emilio Baumann*, in «Hermes», vol. IV, fasc. II, Napoli, 1956; E. Massaro, *Michelangelo Jerace educatore e studioso*, in «Hermes», vol. IV, fasc. I, Napoli, 1956; R. Mazzetti, *La tradizione di Emilio Baumann e il puerocentrismo psicocinetico*, in «Traguardi», anno 1, n. 1, 1957; B. Zauli, *Cinquant'anni di speranze e di lotte per l'Olimpiade di Roma*, Roma, 1958; L. Volpicelli, *Industrialismo e sport*, Roma, 1958; B. Zauli-D. Ortensi-A. Liutti, *Civiltà sportiva*, Roma, 1958; M. Di Donato, *L'educazione fisica prima dell'Obermann*, in «Traguardi», anno III, fasc. 4-5, Roma, 1959; B. Zauli, *Contributo materiale e spirituale dell'educazione fisica al Risorgimento italiano*, Massa, 1961; Idem, *Essenza del diritto sportivo*, Massa, 1962; G. Bascetta, *Il linguaggio sportivo contemporaneo*, Firenze, 1962; G. Novara, *Socialità e autogoverno*, in «Traguardi», anno VIII, N. 6,

1964; F. Varese, *L'istituto nazionale per l'incremento dell'educazione fisica in Italia (1906-1929)*, Roma, 1964; M. Medici, *Lo sport*, Roma, 1965; M. Di Donato, *L'utilizzazione degli esercizi fisici ne La città del sole di Tommaso Campanella*, in «Chirone», anno VIII, n. 24, Trapani, 1966.

Educazione fisica e sport nel sistema scolastico e universitario in Italia dal 1960 ad oggi

GABRIELLA ALEANDRI

In seguito all'istituzione nel 1962 della scuola media unica, obbligatoria, secondaria di primo grado, in base al dettato costituzionale, gli interventi legislativi che sono seguiti, rappresentati specialmente dalla Legge 16 giugno 1977, n. 348, dalla Legge 4 agosto 1977, n. 517 e dal decreto ministeriale 9 febbraio 1979, mirano a perfezionare il processo di unificazione in corso, attraverso l'eliminazione del principio di facoltatività, il rafforzamento della capacità democratica delle strutture scolastiche e la centralità della programmazione educativa e didattica finalizzata alla promozione umana e culturale di ciascun cittadino. Tale scuola media, inoltre, si propone di favorire l'orientamento dei giovani, di adeguarsi all'età e alla psicologia dell'alunno attraverso l'individualizzazione degli interventi, di collocarsi nella realtà del mondo attuale e di garantire la professionalità dei docenti e la libertà d'insegnamento. Nei programmi d'insegnamento, tra gli obiettivi e le indicazioni programmatiche, figurano, tra gli altri, l'attività motoria come linguaggio, l'attività in ambiente naturale e l'avviamento alla pratica sportiva.

Il 4 febbraio 1980 vede la luce il primo protocollo d'intesa siglato tra il Ministero della Pubblica Istruzione e il C.O.N.I.

Il D.P.R. 1° ottobre 1982, n. 908, introduce i nuovi programmi d'insegnamento di educazione fisica negli istituti d'istruzione secondaria superiore, nei licei artistici e negli istituti d'arte, come proseguimento logico dell'insegnamento svolto nella scuola media. Concorrendo, insieme alle altre discipline, alla formazione degli alunni e delle alunne al fine di favorirne l'inserimento nella società civile, l'educazione fisica vede introdotti per la prima volta obiettivi uguali per allievi ed allieve. Per quanto riguarda le scuole magistrali e gli istituti magistrali, tali programmi vengono integrati al fine di preparare docenti che siano in grado di «realizzare un'efficace azione educativa mediante lo svolgimento di attività motorie chiaramente finalizzate».

Il D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, presenta i nuovi programmi per la scuola primaria: in essi viene introdotto il principio della continuità educativa, assegnando alla scuola elementare funzioni di «raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna e la scuola media», e viene riconosciuta l'importanza delle esperienze concernenti i rapporti umani, anche attraverso la consapevolezza delle varie forme di «diversità e di emarginazione» ai fini dell'integrazione dei soggetti portatori di handicap (*sic*) e per prevenire la formazione di stereotipi e pregiudizi. Viene evidenziato che nella cultura contemporanea sono stati attribuiti nuovi significati alla corporeità, al movimento e allo sport, facendo sentire sempre più l'esigenza di dare impulso all'attività

motoria e alla pratica sportiva nella scuola. All'educazione fisica nella scuola elementare, inserita in un ambito educativo finalizzato «alla presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa» e che considera il movimento un linguaggio alla stessa stregua degli altri, vengono attribuite le finalità di «promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso-percettive», di consolidare e affinare gli «schemi motori statici e dinamici indispensabili al controllo del corpo e all'organizzazione dei movimenti», di concorrere allo sviluppo di comportamenti relazionali verificandone la coerenza in esperienze di gioco e di avviamento sportivo nel rispetto di regole, e di «collegare la motricità all'acquisizione di abilità relative alla comunicazione gestuale e mimica, alla drammatizzazione, al rapporto tra movimento e musica, per il miglioramento della sensibilità espressiva ed estetica». Si riconosce, inoltre, che lo sviluppo del movimento, come le altre funzioni della personalità, si verifica in relazione con l'ambiente e che il suo processo di apprendimento viene attivato da «meccanismi di percezione, coordinazione, selezione ed esecuzione presenti in qualsiasi azione motoria intenzionale», e l'insegnante promuoverà ogni alunno nel rispetto del livello di maturazione individuale, delle diverse situazioni di partenza e dei tempi necessari ad ognuno. Per la prima volta compare il riferimento all'utilizzo della forma ludica, che le attività motorie devono prevedere per essere «funzionali e influire positivamente su tutte le dimensioni della personalità», cominciando da quella spontanea fino ad «attività sportive significative», senza però che questo costituisca un «pretesto per un prematuro avviamento alle discipline sportive» ma nemmeno che si manifesti come «esperienza scolastica episodica eccezionale, ma deve invece configurarsi come specifico intervento educativo teso a cogliere i veri significati sociali e culturali dello sport».

Nel 1989, prendendo spunto dall'orientamento favorevole riscontrato nei nuovi programmi didattici per la scuola primaria appena esposti, la Federazione Italiana Nuoto presenta all'allora Ministero della Pubblica Istruzione un progetto sperimentale teorico-pratico volto all'introduzione della pratica del nuoto – da intendersi sia come educazione motoria preparatoria al nuoto sia come gioco-sport acquatici – all'interno dell'orario curricolare nella scuola elementare, che, almeno nelle intenzioni, viene accolto con entusiasmo, ma che, nella pratica, troverà purtroppo sporadiche applicazioni.

Nel 1990, poi, una Circolare Ministeriale emanata dall'Ispettorato per l'Educazione fisica e sportiva prende in considerazione le numerose richieste di collaborazione con le istituzioni scolastiche avanzate da numerose federazioni sportive ma, pur ribadendo l'accoglienza e l'apertura auspicata dalla normativa allora vigente della «comunità scolastica» nei confronti della «più vasta comunità sociale e fisica», suggerisce di inserirle per lo più nell'ambito delle attività integrative.

Il Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 introduce i nuovi orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali; orientamenti che sostituiscono quelli precedenti che risalivano ormai al 1969. Nell'affermare per la prima volta che la scuola per l'infanzia (utilizzato come sinonimo di scuola materna ma ad esso preferito) rappresenta una vera e propria istituzione educativa che si organizza attraverso una programmazione flessibile, e non è vista più come un semplice luogo di assistenza alla famiglia (che si ribadisce, comunque, rappresentare il contesto primario di apprendimento), i concetti di infanzia, società ed educazione vengono affiancati e, al contempo, viene proclamata una maggiore consapevolezza dei diritti del bambino, considerato soggetto attivo impegnato nel complesso processo di crescita. Lo sviluppo del servizio educati-

vo offerto dalla scuola materna viene prospettato come «espressione di una progettualità politica e pedagogica consapevole delle sfide provenienti dalle nuove dinamiche della cultura e della società». Vengono individuate due direzioni fondamentali in cui la scuola materna svolge la sua azione, ovvero:

– «raggruppare, ordinare, contare, misurare: ricorsi a modi più o meno sistematici di confrontare e ordinare, in rapporto a diverse proprietà, grandezze ed eventi; uso di oggetti o sequenze o simboli per la registrazione; impiego diretto di alcuni semplici strumenti di misura; quantificazioni, numerazioni, confronti;

– localizzare: ricorso a modi, spontanei o guidati, di esplorare il proprio ambiente, viverlo, percorrerlo, occuparlo, osservarlo, rappresentarlo; ricorso a parole, costruzioni, modelli, schemi, disegni; costruzione di sistemi di riferimenti che aiutano il bambino a guardare la realtà da più punti di vista, coordinandoli gradualmente fra loro». Non manca, inoltre, un'esplicita valorizzazione del gioco come «risorsa privilegiata di apprendimento e di relazioni» e delle modalità in cui si articola la vita di relazione.

Nel 1996, finalmente, dopo anni di apertura quasi esclusivamente “formale” allo sport all'interno delle istituzioni e curricula scolastici, la Circolare Ministeriale del 9 febbraio, n. 67, riconoscendo esplicitamente la progressiva importanza attribuita all'educazione motoria, fisica e sportiva in ogni ordine e grado di scuole, che si è tradotta nella pratica attraverso l'incremento dell'attivazione di progetti per lo svolgimento di attività sportive, sottolinea l'ulteriore necessità di “una più incisiva risposta istituzionale” consistente, nella valorizzazione dell'autonomia scolastica, nello stimolare “più avanzate forme organizzatorie” per giungere a diffondere al massimo, tra gli alunni, l'attività di avviamento alla pratica sportiva.

L'anno successivo, su questa scia viene rinnovato il Protocollo d'intesa tra il Ministero e il C.O.N.I. (19 marzo 1997), sempre allo scopo di incrementare lo svolgimento di attività motorie e sportive nelle scuole, «attraverso un percorso di carattere educativo di cui la Scuola ne porta la responsabilità primaria», cui farà seguito nello stesso anno il Progetto “Sport a Scuola”. Al contempo, viene evidenziata l'esigenza di aggiornamento degli insegnanti «per integrarne la professionalità con cognizioni tecnico-sportive».

Come risposta a tale richiesta, il Decreto Legislativo 8 maggio 1998, n. 178, sancisce la trasformazione degli Istituti Superiori di Educazione Fisica (ISEF) e l'istituzione della Facoltà e del Corso di Diploma e di Laurea in Scienze Motorie: gli studi nel campo delle attività motorie, collocati in ambito universitario, ricevono un esplicito riconoscimento di identità e dignità, si propongono di dare impulso alla ricerca scientifica e al processo di “osmosi tra ricerca e didattica”, si accingono a formare nuove figure professionali nel settore (dirigenti e manager di organizzazioni sportive) e i futuri docenti delle attività sportive nelle scuole di ogni ordine e grado (incluso anche la formazione dei docenti nelle problematiche legate all'apprendimento motorio da parte dei disabili) cui sarà garantita la circolazione nell'Unione Europea.

Il Decreto 3 novembre 1999, n. 509, “Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei”, contiene la riforma univertaria che esplicita, tra le innovazioni e nel rispetto del principio di autonomia delle università, i nuovi titoli di studio di primo e secondo livello rilasciati dalle università (laurea, laurea specialistica, diploma di specializzazione, dottorato di ricerca) e la possibilità di attivare ulteriori corsi di perfezionamento rappresentati da master di primo o secondo livello. Ai crediti formativi universitari (CFU), che rappresentano l'unità di misura del volume di lavoro

di apprendimento necessario in media ad uno studente per l'acquisizione di conoscenze ed abilità richieste negli ordinamenti didattici dei corsi di studio, viene finalmente attribuita un'univoca determinazione quantitativa, fissato l'impegno annuale di uno studente a tempo pieno in 60 CFU e sono fissati i CFU complessivi da totalizzare al fine di conseguire i vari titoli di studio.

I corsi di studio vengono raggruppati in classi con obiettivi e attività formative qualificanti, che verranno stabilite da successivi decreti ministeriali (D.M. 4 agosto 2000, contenente la determinazione delle classi delle lauree universitarie, il D.M. 28 novembre 2000, contenente la determinazione delle classi delle lauree specialistiche, mentre lauree relative ad altre professioni sanitarie sono in decreti a parte dell'anno successivo); verranno inoltre specificate le linee direttive che le università devono seguire per dotarsi di un regolamento didattico di ateneo in cui disciplinare, tra l'altro, a loro volta i regolamenti degli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio.

La classe di laurea n. 33 comprende la Classe delle lauree in scienze delle attività motorie e sportive, la classe di laurea specialistica n. 53/S comprende la Classe delle lauree specialistiche in organizzazione e gestione dei servizi educativi e formativi; la classe di laurea specialistica n. 75/S comprende la Classe delle lauree specialistiche in scienze e tecnica dello sport e la classe di laurea specialistica n. 76/S comprende la Classe delle lauree specialistiche in scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattative.

Nel 2002, tornando al mondo scolastico – allo scopo di fornire delle “indicazioni” per una uniforme e funzionale organizzazione dei servizi relativi all'educazione motoria, fisica e sportiva sul territorio, nel rispetto del nuovo assetto organizzativo dell'Amministrazione scolastica introdotto col D.P.R. n. 347/2000, dell'autonomia scolastica, del ruolo e delle prerogative degli enti territoriali e, per la parte che qui rileva, delle competenze dei soggetti istituzionalmente operanti nel settore – viene trasmessa una nota del Dipartimento per i servizi nel territorio contenente le linee guida in materia di organizzazione del servizio di educazione motoria, fisica e sportiva. Partendo dal riconoscimento che l'attività sportiva rappresenta una risorsa educativa in grado di associare tecniche applicative a principi scientifici e atteggiamenti di valore e dall'esigenza di un supporto da parte di una rete organizzativa strutturata sul territorio, vengono offerti dei “modelli organizzativi omogenei” ma al contempo flessibili, e viene esplicitata una maggiore concretizzazione della figura del Coordinatore per l'educazione fisica e sportiva, figura già prevista da oltre un ventennio, ma che ora trova una ricontestualizzazione nella collaborazione progettuale con il Direttore generale regionale e nell'“assistenza tecnico-didattica alle istituzioni scolastiche”.

La Legge 28 marzo 2003, n. 53, “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale” ha introdotto l'ultima riforma degli ordinamenti scolastici che, in attesa dei decreti legislativi d'attuazione, prevede, tra gli obiettivi da inserire nel piano programmatico di interventi finanziari, «lo sviluppo dell'attività motoria e delle competenze ludico-sportive degli studenti». Il diritto all'istruzione e alla formazione è assicurato a tutti per almeno dodici anni o fino al diciottesimo anno di età e viene promosso l'apprendimento per tutta la vita. «Il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia (di durata triennale), in un primo ciclo che comprende la scuola primaria (cinque anni) e la scuola secondaria di primo grado (tre anni), e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei (di durata

quinquennale con esame di Stato conclusivo) ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale» (che possono concludersi con un esame di Stato conclusivo) – e che prevedono la possibilità di alternanza scuola-lavoro.

Si dichiara, inoltre, che la formazione iniziale dei docenti debba consistere nel conseguimento della laurea specialistica.

Nelle indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole d'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado (mentre sto scrivendo non sono ancora usciti quelli per il secondo ciclo della scuola secondaria), alle attività motorie e sportive viene assegnato un ampio spazio.

La Legge 15 luglio 2003, n. 189, concerne le “norme per la promozione della pratica dello sport da parte delle persone disabili” attraverso sia forme di contributi alla Federazione Italiana Sport Disabili (FISD) sia attribuzione di compiti alla stessa in qualità di «Comitato italiano paraolimpico, per l'organizzazione e la gestione delle attività sportive praticate dalle persone disabili in armonia, per l'attività paraolimpica, con le deliberazioni e gli indirizzi emanati dal Comitato internazionale paraolimpico».

In questo breve *excursus* sulle principali trasformazioni ed eventi in merito all'educazione fisica, motoria e sportiva in ambito scolastico e universitario che si sono succeduti in Italia dalla fine degli anni Sessanta ad oggi, non avrei potuto trovare conclusione migliore di quella rappresentata dalla Decisione n. 219 del 6 febbraio 2003 (pubblicata sulla GUCE L 43 del 18 febbraio 2003) con cui il Parlamento e il Consiglio Europei hanno proclamato il 2004 come “Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport”, con l'intento di «sensibilizzare anche i media alle potenzialità dello sport nell'educazione e nella formazione dei giovani», di «cooperare al fine di sviluppare l'educazione attraverso lo sport, ribadendo la dimensione europea delle attività sportive e la sua funzione d'aggregamento, soprattutto tra i giovani; ...beneficiare dei valori trasmessi dallo sport, ricordando in particolare dell'influenza che esso ha sulla formazione della personalità e del carattere; ...promuovere il valore educativo della mobilità e degli scambi fra studenti, inserire le manifestazioni sportive tra quelle occasioni di incontri multiculturali; ...sostenere ed incoraggiare lo scambio di buone prassi sul ruolo che lo sport può avere per favorire l'inclusione di gruppi svantaggiati; ...incoraggiare l'attività sportiva quale naturale alternanza e complementarità rispetto alle attività intellettuali; ...considerare le problematiche vissute dai giovani atleti e sportivi nell'affrontare con buoni esiti l'istruzione e la formazione scolastica».

Nelle pagine seguenti vengono riportati alcuni passi più rilevanti ai fini di questo volume ricavati dai principali testi normativi italiani dalla fine degli anni Sessanta ad oggi.

NORMATIVA DI RIFERIMENTO

LEGGE 16 GIUGNO 1977, n. 348

Modifiche di alcune norme della Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sulla istituzione e l'ordinamento della scuola media statale

Art. 1.- Agli insegnamenti obbligatori previsti dal primo comma dell'art. 2 della Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sono aggiunte per tutte le classi l'educazione tecnica, in sostituzione delle applicazioni tecniche, e l'educazione musicale.

L'insegnamento della educazione tecnica non si diversifica in relazione al sesso degli alunni.

OMISSIS

Art. 3.- I commi secondo, terzo e quarto dell'art. 6 della Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sono sostituiti dai seguenti:

“Sono materie di esame: italiano, storia ed educazione civica, geografia, scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali; lingua straniera, educazione artistica, educazione tecnica, educazione musicale, educazione fisica.

OMISSIS

Il diploma di licenza dà accesso a tutte le scuole ed istituti di istruzione secondaria di secondo grado.

OMISSIS

È consentita a scelta del docente l'utilizzazione per le libere attività complementari previa la partecipazione ad apposito corso di aggiornamento ai sensi del D.P.R. 31 maggio 1974, n. 418.

OMISSIS

DECRETO MINISTERIALE 9 FEBBRAIO 1979

Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale

OMISSIS

DECRETA

I programmi, gli orari di insegnamento e le prove di esame per la scuola media statale sono stabiliti secondo il testo allegato al presente decreto

Premessa generale

PARTE I - CARATTERI E FINI DELLA SCUOLA MEDIA

1.- Il dettato costituzionale - La Costituzione italiana sancisce all'art. 34 che “l'istruzione inferiore impartita per almeno otto anni è obbligatoria e gratuita” e all'art. 3 che “è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

Al raggiungimento di queste finalità è diretta e ordinata la scuola media nella sua impostazione educativa e didattica, nelle sue strutture, nei suoi contenuti programmatici.

2.- Gli interventi legislativi - La scuola media discende da interventi legislativi che appartengono ad un unico disegno riformatore.

La Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, ha istituito la scuola media unica, obbligatoria, gratuita, secondaria di primo grado.

La Legge 16 giugno 1977, n. 348, ha perfezionato il processo di unificazione eliminando il principio della facoltatività, estendendo in pari tempo l'area delle discipline obbligatorie tutte aventi uguale valore e dignità, e introducendo notevoli innovazioni nella impostazione dell'educazione linguistica, dell'educazione scientifica e dell'educazione tecnica.

La Legge 4 agosto 1977, n. 517, ha rafforzato la capacità democratica delle strutture della scuola media ponendo al centro dei suoi interventi la programmazione educativa e didattica dalla quale discendono nuovi criteri di organizzazione del lavoro scolastico, nuovi strumenti valutativi e corrispondenti iniziative di integrazioni e di sostegno.

Gli interventi legislativi del 1977 sviluppano i principi ispiratori della riforma del 1962, sia mettendo a disposizione più adeguate strutture per un servizio scolastico finalizzato alla promozione umana e culturale di tutto il popolo italiano, sia eliminando quelle strutture che si erano dimostrate inadeguate (classi d'aggiornamento e classi differenziali).

Come scuola per l'istruzione obbligatoria, la scuola media risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano, potenzia la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo.

La scuola media, secondo la legge istitutiva, “concorre a promuovere la formazione dell’uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l’orientamento dei giovani ai fini della scelta dell’attività successiva”

a) Scuola della formazione dell’uomo e del cittadino.

La scuola media è formativa in quanto si preoccupa di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, operative, creative, ecc.) Essa favorisce, anche mediante l’acquisizione di conoscenze fondamentali specifiche, la conquista di capacità logiche, scientifiche, operative e delle corrispondenti abilità e la progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno.

b) Scuola che colloca nel Mondo.

La scuola media aiuta pertanto l’alunno ad acquisire progressivamente una immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale. a riconoscere le attività con cui l’uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo.

Le esperienze e le conoscenze che la scuola media è tenuta a fornire offrono, in questo quadro, un ruolo di primaria importanza anche ai fini dell’orientamento.

c) Scuola orientativa.

La scuola media è orientativa in quanto favorisce l’iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell’educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell’immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé.

d) Scuola secondaria nell’ambito dell’istruzione obbligatoria.

Successiva alla scuola primaria, la scuola media si colloca all’interno del processo unitario di sviluppo della formazione che si consegue attraverso la continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie nell’arco della istruzione obbligatoria: essa persegue con sviluppi originali, conformi alla sua natura di scuola secondaria di primo grado, il raggiungimento di una preparazione culturale di base e pone le premesse per l’ulteriore educazione permanente e ricorrente. Come tale non è finalizzata all’accesso alla scuola secondaria di secondo grado pur costituendo il presupposto indispensabile per ogni ulteriore impegno scolastico.

4.- Strutture partecipative per la collaborazione tra famiglia e scuola previste dal decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416 - Le strutture partecipative di una scuola non ancorata ad un’unica interpretazione della realtà, ma effettivamente aperta a tutti i fermenti e gli apporti del mondo esterno, debbono consentire alla scuola media di sviluppare in modo del tutto particolare la propria azione educativa in stretta cooperazione con le famiglie, raccogliendo le loro indicazioni per quanto riguarda le scelte educative fondamentali: a tal fine dovranno essere vitalizzate le occasioni di incontro offerte dai consigli di classe, dal consiglio d’istituto, dalle assemblee dei genitori, dai periodici incontri docenti-genitori. Dovranno essere altresì utilizzate tutte le occasioni e le strutture per un proficuo rapporto fra la scuola e le comunità territoriali, anche per il tramite del consiglio distrettuale, ai sensi del decreto delegato del 31 maggio 1974, n. 416, e delle disposizioni legislative successive.

5.- La professionalità dei docenti nella scuola media - Agli insegnanti si richiede una specifica capacità professionale al fine di assicurare la loro iniziativa responsabile nelle scelte didattiche e nella programmazione degli itinerari di apprendimento anche per realizzare un proficuo dialogo educativo.

In relazione all’ampliamento delle responsabilità nel rispetto dei nuovi compiti a lui assegnati dai decreti delegati, si pone per il docente l’esigenza di una approfondita preparazione non solo sul piano culturale specifico, ma anche su quello didattico. Da ciò la necessità di un aggiornamento – come diritto e dovere – che permetta al docente non solo di adeguare le proprie conoscenze ma anche di acquisire gli strumenti necessari per affrontare con competenza i propri compiti.

6.- La libertà d’insegnamento e i diritti degli alunni - La libertà d’insegnamento è garantita ai docenti dall’art. 4 della Legge 30 luglio 1973, n. 477, esplicitato nell’art. 1 del decreto del Presidente della Repubblica n. 417 che recita: “nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dalle leggi dello Stato, ai docenti è garantita la libertà d’insegnamento.

L’esercizio di tale libertà è inteso a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni. Tale azione di promozione è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi.”

Vengono qui chiaramente indicati gli spazi di una interpretazione realmente democratica del principio

della libertà d'insegnamento per il docente, il quale, mentre è protagonista delle scelte didattiche, è tenuto contemporaneamente, nel rispetto dei diritti degli alunni, ad operare per il raggiungimento dei livelli educativi e culturali suggeriti dai programmi.

PARTE II.- UNA SCUOLA ADEGUATA ALL'ETÀ E ALLA PSICOLOGIA DELL'ALUNNO

OMISSIS

PARTE III.- PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA

OMISSIS

3.- Fasi della programmazione - Questa impostazione postula un progetto educativo didattico che comprende organicamente i seguenti momenti:

- a) individuazione delle esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni;
- b) definizione degli obiettivi finali, intermedi, immediati che riguardano l'area cognitiva, l'area non cognitiva e le loro interazioni;
- c) organizzazione delle attività e dei contenuti in relazione agli obiettivi stabiliti;
- d) individuazione dei metodi, materiali e sussidi adeguati;
- e) sistematica osservazione dei processi di apprendimento;
- f) processo valutativo essenzialmente finalizzato sia agli adeguati interventi culturali ed educativi sia alla costante verifica dell'azione didattica programmata;
- g) continue verifiche del processo didattico, che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per gli interventi successivi.

La programmazione può prevedere anche l'organizzazione flessibile e articolata delle attività didattiche (attività interdisciplinari interventi individualizzati, nonché raggruppamenti variabili di alunni, anche di classi diverse, e utilizzazione di docenti specializzati nell'ambito consentito dalla legge n. 517).

4.- Interventi di integrazione e di sostegno - Particolare attenzione dovrà essere prestata dal collegio dei docenti e dal consiglio d'istituto alla rilevazione delle esigenze manifestate dalla comunità sociale entro la quale la scuola sviluppa la sua azione, assumendo anche i problemi proposti da particolari situazioni di emarginazione culturale o sociale e promuovendo interventi capaci di rimuoverle nel quadro dell'educazione permanente programmata dal distretto scolastico.

In tale prospettiva rientrano le attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, e le iniziative individualizzate di sostegno.

Il collegio dei docenti, sulla base dei criteri generali indicati dal consiglio di istituto e delle proposte elaborate dai consigli di classe, particolarmente in riferimento ai dati offerti dalle verifiche periodiche, stabilisce il piano di queste iniziative da correlarsi strettamente con gli obiettivi individuali nella programmazione e da realizzarsi secondo le modalità previste dalla legge n. 517/77.

Nelle attività di integrazione dovranno essere impegnati tutti gli alunni: in particolare si dovrà evitare che gli alunni bisognosi delle iniziative di sostegno siano impegnati soltanto in esse mentre i loro compagni si dedicano alle attività di integrazione.

PARTE IV.- LE DISCIPLINE COME EDUCAZIONE METODOLOGIE DELL'APPRENDIMENTO

1.- L'unità dell'educazione

Se la legge n. 348/1977 pone l'accento sul rafforzamento dell'educazione linguistica sul potenziamento dell'educazione scientifica, sulla valorizzazione del lavoro nell'educazione tecnica e sull'introduzione dell'educazione sanitaria, tuttavia non perdono valore né significato i restanti interventi disciplinari, i quali tutti concorrono in una prospettiva unitaria all'educazione della persona.

Infatti, se correttamente interpretate, tutte le discipline curriculari – sia pure in forme diverse – promuovono nell'allievo comportamenti cognitivi, gli propongono la soluzione di problemi, gli chiedono di produrre risultati verificabili, esigono che l'organizzazione concettuale e la verifica degli apprendimenti sono consolidate mediante linguaggi appropriati.

Nella loro differenziata specialità le discipline sono, dunque, strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti, indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte. Si tratta del resto di soddisfare l'esigenza che il preadolescente manifesta, passando da esperienze di vita più globali e di cultura più indifferenziate, proprie della scuola primaria, a quelle più articolate e specifiche della scuola secondaria di primo grado, sulla linea della necessaria e appropriata pluralità delle discipline e dei contributi che esse forniscono.

Confluiscono armonicamente in tale quadro, aderente alle caratteristiche dell'età e all'esigenza di partecipare alla cultura e alla società contemporanee, gli insegnamenti indicati dalla legge. Di ognuno è necessario ricercare e potenziare il contributo peculiare al progetto educativo formulato unitariamente dal consiglio di classe.

2.- Le articolazioni di una educazione unitaria.

OMISSIS

g) Educazione fisica

L'educazione fisica, nella peculiarità delle sue attività e delle sue tecniche, concorre a promuovere l'equilibrata maturazione psico-fisica, intellettuale e morale del preadolescente e un suo migliore inserimento sociale mediante la sollecitazione di un armonico sviluppo corporeo.

OMISSIS

3.- Unità del sapere interdisciplinarietà - I vari insegnamenti esprimono modi diversi di articolazione del sapere, di accostamento alla realtà, di conquista, sistemazione e trasformazione di essa, e a tal fine utilizzano specifici linguaggi che convergono verso un unico obiettivo educativo: lo sviluppo della persona nella quale si realizza l'unità del sapere.

I vari linguaggi infatti concorrono – attraverso il processo di comunicazione e utilizzando contenuti, attività, strumenti specifici a seconda della disciplina – all'acquisizione di un sapere unitario.

OMISSIS

4.- Processi di apprendimento e graduale sistemazione delle esperienze e delle conoscenze - L'insegnamento della scuola media si innesta sull'effettivo grado di sviluppo e di preparazione conseguito nel corso della istruzione primaria.

OMISSIS

La scuola inoltre non deve ignorare che gli alunni vivono in un contesto ampiamente connotato dai messaggi dei mezzi di comunicazione sociale che possono avere un forte potere persuasivo e massificante: in questa situazione la scuola media deve favorire la comprensione dei loro linguaggi specifici al fine di mettere i preadolescenti in grado sia di utilizzare tali linguaggi a fini espressivi o comunicativi sia di leggere e di valutare criticamente i messaggi così trasmessi.

5.- La socializzazione - Non minore importanza, rispetto all'educazione al conoscere, riveste l'educazione al vivere insieme, all'operare in spirito di solidarietà con gli altri nella costruzione del bene comune.

La scuola media concorre alla formazione del cittadino sia mediante la proposta di prospettive culturali, offerta da tutte le sue discipline e da tutte le sue attività, che valgano a far cogliere il significato del contributo del singolo allo sviluppo sociale sia mediante concrete esperienze di cooperazione, a cominciare da quelle costituite dal procedimento didattico del lavoro di gruppo di cui, al di là di errate mitizzazioni, si deve utilizzare la funzione di stimolo all'operare insieme nel rispetto reciproco, avviando un utile tirocinio del comportamento democratico. Evidentemente il lavoro di gruppo dovrà essere attuato in modo da valorizzare il contributo di ciascuno e non sopprimere il momento della riflessione e dello studio personale.

Se alla formazione del cittadino debbono concorrere, come si è detto, tutte le discipline, l'educazione civica avrà una sua peculiare responsabilità in quanto consente in modo più preciso di prendere conoscenza e coscienza degli ordinamenti e delle strutture civiche e politiche.

Utile sarà anche un avvio alle metodologie del vivere in democrazia che educi ad un dibattito tanto più corretto quanto più fondato sulla tolleranza e sul rispetto reciproci e su una conoscenza della realtà la più documentata possibile e che valga ad evitare forme distorte di competitività

Le conoscenze acquisite, le capacità maturate, i comportamenti e le abilità sviluppate, sempre nell'ambito di un clima che consenta all'allievo di nutrire fiducia nella propria possibilità di esprimere liberamente e criticamente opinioni e proposte, gli permetteranno una lettura puntuale e funzionale della realtà che lo circonda e lo coinvolge ed una partecipazione responsabile alla gestione critica e creativa di essa.

Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi e avvicini alla intuizione di valori comuni agli uomini pur nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche.

OMISSIS

Educazione fisica

Indicazioni generali

L'insegnamento dell'educazione fisica, nella peculiarità delle sue manifestazioni, dei suoi linguaggi e delle sue tecniche, rientra naturalmente nel concerto dell'azione educativa della scuola media, fornendo un particolare contributo alla formazione dell'uomo e del cittadino.

Gli aspetti concorrenti dell'insegnamento dell'educazione fisica sono: la coscienza della corporeità anche come mezzo espressivo pur nell'unità fondamentale della persona umana: l'ordinato sviluppo psico-motorio nel quadro del pieno sviluppo della personalità: la valorizzazione di un ambito

privilegiato per lo svolgimento di esperienze formative di vita di gruppo e di partecipazione sociale. Il coordinamento dell'azione didattica del docente di educazione fisica con quella degli altri docenti favorirà inoltre nell'alunno, l'interiorizzazione di una cultura interdisciplinare, relativamente alle materie con le quali l'educazione fisica più frequentemente entra in contatto. Ciò vuol dire che, ferma restando l'area di professionalità di ciascun docente, l'insegnamento dell'educazione fisica, mentre persegue gli obiettivi suoi propri, può e deve costituire, da un verso verifica vissuta di nozioni apprese, dall'altro stimolo alla chiarificazione di concetti, relativi a discipline diverse. Nessi interdisciplinari con le scienze naturali (avendo particolare riguardo all'educazione sanitaria), con l'educazione civica, artistica e musicale sono immediatamente percepibili: ma altri possono venire continuamente, nella realtà sempre nuova della vita scolastica.

Il programma è unico per il triennio e comune a entrambi i sessi.

Sono rimesse alla responsabile valutazione dell'insegnante, di fronte alle diverse situazioni, la traduzione in concreto del programma e la sua scansione nel tempo, in relazione ai problemi specifici delle singole scuole, delle singole scolaresche, dei singoli alunni e in relazione alla graduale evoluzione delle motivazioni nell'arco dei tre anni. Ogni alunno, quale che sia la sua condizione (anche handicappato), deve poter trarre giovamento dal servizio apprestato dalla scuola e partecipare alla vita del gruppo con inserimento il più attivo possibile. Le attività saranno articolate in un progetto predisposto annualmente dall'insegnante, didatticamente coordinato nell'ambito delle competenze del consiglio di classe.

Le indicazioni operative che seguono, per esigenza di chiarezza, tracciano distintamente alcune aree fondamentali dell'insegnamento dell'educazione fisica. È ovvio che nella prassi della azione educativa le esercitazioni connesse vanno combinate logicamente nel modo più opportuno, in modo che la successione di sforzi e di carichi risponda anche a rigorose leggi fisiologiche curando che ciascuna lezione abbia come protagonista l'alunno con le sue esigenze psicofisiche e comprenda anche attività particolarmente gradite agli alunni (esercizi sportivi, giochi di gruppo, ecc.) tutte però finalizzate al raggiungimento degli obiettivi prescelti. Anche in ordine all'educazione fisica è necessario tenere conto dell'unità fondamentale della personalità dell'alunno in ogni istante della sua evoluzione. In questo quadro deve essere rispettata il più possibile una gradualità che corrisponda all'ordine insito nello sviluppo fisico onde evitare il verificarsi di ritardi psicofisici spesso irreparabili e di conseguenza fortemente negativi.

Ne deriva la necessità di porre massima attenzione al grado di sviluppo psico-motorio che il preadolescente ha acquisito, sin dalla scuola elementare, anche se spesso questo dato non è adeguato sia per ragioni intrinseche (ritmi personali di sviluppo) sia per motivi di obiettiva difficoltà della scuola di provenienza. Si suggerisce, conseguentemente, l'adozione di una metodologia che, presupposta una chiarezza di obiettivi e di interventi, si realizzi in una educazione fisica centrata su attività che abbiano la possibilità di colmare le lacune, di sostenere lo sviluppo in ciascuno delle qualità fisiche fondamentali e delle relative capacità (potenziamento fisiologico), il consolidamento e il coordinamento degli schemi motori di base, la promozione della capacità di vivere il proprio corpo in termini di dignità e di rispetto; la formazione di sane abitudini di previdenza e di tutela della vita, il conseguimento di capacità sociali di rispetto per gli altri.

Sarà, perciò, necessario partire dall'osservazione ed analisi del preadolescente per stabilire il reale livello psico-motorio, proporre situazioni educative personalizzate e seguire, via via, in sede di valutazione, il grado di sviluppo del soggetto correlato ai dati ambientali, relazionali, psico-somatici che costituiscono i tratti essenziali del livello di partenza.

OMISSIS

D.P.R. 1 OTTOBRE 1982, n. 908

Nuovi programmi d'insegnamento di educazione fisica negli istituti di istruzione secondaria superiore, nei licei artistici e negli istituti d'arte

OMISSIS

DECRETA:

Il programma di insegnamento di educazione fisica negli istituti di istruzione secondaria superiore, nei licei artistici e negli istituti d'arte di cui al decreto del Presidente della Repubblica 25 luglio 1952, n. 1226, è sostituito, a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 1983-84, dal programma allegato al presente decreto e vistato dal Ministero proponente.

OMISSIS

Programma d'insegnamento dell'educazione fisica negli istituti di istruzione secondaria superiore, nei licei artistici e negli istituti d'arte

Indicazioni Generali

L'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole secondarie superiori costituisce il proseguimento logico di quello svolto nella scuola media. Esso concorre, con le altre componenti educative, alla formazione degli alunni e delle alunne, allo scopo di favorirne l'inserimento nella società civile, in modo consapevole e nella pienezza dei propri mezzi. OMISSIS

Gli obiettivi appresso indicati, con le esplicitazioni intese a meglio chiarirli, costituiscono la parte normativa del programma. È sembrato opportuno arricchirli con alcune indicazioni orientative e con esemplificazioni dei modi nei quali può realizzarsi un efficace insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole secondarie superiori. Tali indicazioni ed esemplificazioni non pretendono tuttavia di avere carattere di compiutezza; tanto più che una medesima attività variamente impostata, può valorizzare in modo diverso l'uno e l'altro degli obiettivi che seguono, a seconda delle opportunità educative che il docente ritenga di utilizzare nella scansione del suo piano di lavoro. Tenendo presente, comunque, che in questa fascia scolastica l'insegnamento dell'educazione fisica deve tendere al motivato coinvolgimento degli alunni e delle alunne; intento che sarà più facilmente conseguito se le scelte e l'organizzazione delle scelte attingeranno soprattutto al patrimonio motorio delle diverse discipline sportive e di attività espressive tipiche quali i giochi popolari e le danze folcloristiche. OMISSIS

OMISSIS

Indicazioni programmatiche particolari per le scuole magistrali e gli istituti magistrali

Avvertenza

Gli alunni e le alunne delle scuole e degli istituti magistrali svolgono il programma di educazione fisica comune a tutti gli istituti secondari superiori. Tuttavia, tale programma viene integrato con le indicazioni particolari che seguono, al fine di far acquisire agli alunni stessi una preparazione teorica e pratica che consenta loro, una volta diventati docenti, di realizzare un'efficace azione educativa mediante lo svolgimento di attività motorie chiaramente finalizzate. OMISSIS

D.P.R. 12 FEBBRAIO 1985, n. 104

Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria

Art. unico

I programmi didattici per la scuola primaria annessi al D.P.R. 14 giugno 1955, n.503, sono sostituiti dai programmi annessi al presente decreto e visti dal Ministro proponente.

OMISSIS

Premessa generale

PARTE PRIMA

Caratteri e fini della scuola elementare

Il dettato costituzionale

La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli. La scuola elementare che ha per compito anche la promozione della prima alfabetizzazione culturale, costituisce una delle formazioni sociali basilari per lo sviluppo della personalità del fanciullo, da un sostanziale contributo a rimuovere "gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana" (art. 3 Cost.) e pone le premesse all'esercizio effettivo del diritto-dovere di partecipare alla vita sociale e di "svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società". (art. 4 Cost.).

Scuola elementare e continuità educativa

La scuola elementare attua il suo compito nell'ambito della "istruzione inferiore, impartita per almeno Otto anni, obbligatoria e gratuita" (art. 34 della Costituzione).

La scuola elementare contribuisce, in ragione delle sue specifiche finalità educative e didattiche, anche mediante momenti di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, a promuovere la continuità del processo educativo, condizione questa essenziale per assicurare agli alunni il positivo conseguimento delle finalità della istruzione obbligatoria.

OMISSIS

Educazione alla convivenza democratica. Il fanciullo sarà portato a rendersi conto che "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali". (art. 3 Cost.).

La scuola è impegnata ad operare perché questo fondamentale principio della convivenza democratica non venga inteso come passiva indifferenza e sollecita gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce di criteri di condotta chiari e coerenti che attuino valori riconosciuti.

OMISSIS

SECONDA PARTE

Una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo

La creatività come potenziale educativo

La scuola concorre a sviluppare la potenziale creatività del fanciullo. Due aspetti di essa devono essere sottolineati in modo particolare. Il primo riguarda la necessità che le funzioni motorie, cognitive ed affettive giungano ad operare progressivamente e puntualmente in modo sinergico, suscitando nel fanciullo il gusto di un impegno dinamico nel quale si esprime tutta la personalità. Il secondo riguarda la necessità di non ridurre la creatività alle sole attività espressive, ma di coglierne il potere produttivo nell'ambito delle conoscenze in via di elaborazione nei processi di ricerca.

OMISSIS

Diversità e uguaglianza

Per assicurare la continuità dello sviluppo individuale delle esperienze educative precedenti, la scuola elementare è impegnata a conoscere e valorizzare le attitudini individuali, le conoscenze acquisite da ogni alunno (anche attraverso i mezzi di comunicazione di massa) e le sicurezze raggiunte sul piano affettivo, psicologico e sociale.

OMISSIS

Alunni in difficoltà di apprendimento ed integrazione di soggetti portatori di handicap L'esercizio del diritto all'educazione ed all'istruzione nell'ambito dell'istruzione obbligatoria non può essere impedito dalla presenza di difficoltà nell'apprendimento scolastico, sia esso legato a situazioni di handicap o di svantaggio che, peraltro, non vanno tra loro confuse.

La condizione di svantaggio è legata a carenze familiari ed affettive, a situazioni di disagio economico e sociale, a divari culturali e linguistici dovuti a scarsità di stimolazioni intellettuali. La programmazione educativa e didattica dovrà, quindi, articolarsi e svilupparsi in modo da prevedere la costruzione e la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento scolastico che, considerando con particolare accuratezza i livelli di partenza, ponga una progressione di traguardi orientati, da verificare in itinere. OMISSIS

TERZA PARTE

Programma e programmazione

OMISSIS

Il programma, necessariamente articolato al suo interno, mira ad aiutare l'alunno, impegnato a soddisfare il suo bisogno di conoscere e di comprendere, a possedere unitariamente la cultura che apprende ed elabora.

Programmazione didattica ed organizzazione didattica

– Programmazione didattica. La programmazione didattica ha un valore determinante per il processo innovativo che, con i programmi, si deve OMISSISLa programmazione, nel quadro della prescrittività delle mete indicate nel programma, delinea i percorsi e le procedure più idonee per lo svolgimento dell'insegnamento, tenendo comunque conto che i risultati debbono essere equivalenti qualunque sia l'itinerario metodologico scelto.

OMISSIS– Organizzazione didattica. La scuola elementare si articola in due cicli: il primo ciclo che comprende la 1^a e la 2^a classe ed il secondo ciclo che comprende le classi successive.

OMISSIS Al fine di assicurare un'effettiva valutazione dei punti di partenza e di arrivo, dei processi, delle difficoltà riscontrate e degli interventi compensativi attuati, gli insegnanti devono raccogliere in maniera sistematica e continuativa informazioni relative allo sviluppo dei quadri di conoscenza e di abilità, alla disponibilità ad apprendere, alla maturazione del senso di sé di ogni alunno.

OMISSIS I programmi

Il progetto culturale ed educativo evidenziato dai programmi esige di essere svolto secondo un passaggio continuo che va da una impostazione unitaria pre-disciplinare all'emergere di ambiti disciplinari progressivamente differenziati.

L'educazione viene ricondotta nell'ambito di linguaggi, intesi quali opportunità di simbolizzazione, espressione e comunicazione.

Poiché ogni linguaggio esprime la capacità dell'essere umano di tradurre in simboli e segni il suo pensiero e i suoi sentimenti, l'educazione linguistica, che concerne specificamente il linguaggio verbale, dovrà non disattendere gli apporti comunicativi ed espressivi prodotti dall'uso di altre forme di linguaggio (l'iconico, il musicale, il corporeo, il gestuale, il mimico).

L'educazione linguistica, in una epoca di intense comunicazioni e nella prospettiva di un crescente processo di integrazione nella comunità europea, non può prescindere da un approccio alla conoscenza di una lingua straniera.

OMISSIS Componenti essenziali dell'unità educativa della persona sono considerati, nei nuovi programmi, anche l'educazione estetica, musicale e motoria.

La lettura e l'interpretazione dei linguaggi iconico, musicale e motorio, con i quali il fanciullo ha casi forte consuetudine, possono favorire anche gli apprendimenti più complessi dell'area linguistica e logico-matematica.

Per la prima volta, il programma prevede uno spazio riservato all'insegnamento delle scienze, che consentirà una più approfondita comprensione delle realtà naturale ed umana e del mondo tecnologico.

Questa disciplina, insieme alla matematica, tende a sviluppare la capacità di percepire i problemi e dare spiegazioni rigorose delle soluzioni.

OMISSIS Educazione motoria

L'affermazione nella cultura contemporanea dei nuovi significati di corporeità, di movimento e di sport si manifesta, sul piano personale e sociale, come esigenza e crescente richiesta di attività motoria e di pratica sportiva.

La scuola elementare, pertanto, nell'ambito di un'educazione finalizzata anche alla presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa, favorisce le attività motorie e di gioco-sport.

Nel promuovere tali attività essa, mentre considera il movimento, al pari degli altri linguaggi, totalmente integrato nel processo di maturazione dell'autonomia personale, tiene presenti gli obiettivi formativi da perseguire in rapporto a tutte le dimensioni della personalità

- morfologico-funzionale;
- intellettuale-cognitiva;
- affettivo-morale;
- sociale.

L'educazione motoria si propone le seguenti finalità

- promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso-percettive cui sono connessi i procedimenti di ingresso e di analisi degli stimoli e delle informazioni;
- consolidare e affinare, a livello concreto, gli schemi motori statici e dinamici indispensabili al controllo del corpo e all'organizzazione dei movimenti;
- concorrere allo sviluppo di coerenti comportamenti relazionali mediante la verifica vissuta in esperienze di gioco e di avviamento sportivo, dell'esigenza di regole e di rispetto alle regole stesse sviluppando anche la capacità di iniziativa e di soluzione dei problemi;
- collegare la motricità all'acquisizione di abilità relative alla comunicazione gestuale e mimica, alla drammatizzazione, al rapporto tra movimento e musica, per il miglioramento della sensibilità espressiva ed estetica. Le finalità indicate concorrono allo sviluppo delle caratteristiche morfologico-biologiche e funzionali del corpo e allo sviluppo della motricità in senso globale e analitico.

OMISSIS Obiettivi e contenuti

Il movimento si sviluppa, come qualsiasi altra funzione della personalità, in un rapporto continuo con l'ambiente, attraverso comportamenti modificati dall'esperienza, mentre la sua educabilità passa attraverso i meccanismi di percezione, coordinazione, selezione ed esecuzione presenti in qualsiasi azione motoria intenzionale.

Compito dell'insegnante e promuovere in ogni alunno, e, perciò nel rispetto del livello della maturazione biopsichica individuale, il progressivo finalizzato controllo del comportamento motorio.

Le differenti caratteristiche di sviluppo e maturazione dell'alunno della scuola elementare esigono perciò tempi e modalità diversificate di programmazione e di attuazione delle attività

motorie, secondo sequenze che hanno riferimento con lo sviluppo strutturale del fanciullo e con quello funzionale della sua motricità.

Le attività motorie consentono di conseguire una prima serie di obiettivi relativi alle capacità senso-percettiva, visiva, uditiva, tattile e cinestetica.

OMISSIS Indicazioni didattiche

La programmazione degli interventi didattici dovrà tenere conto delle diverse situazioni di partenza e dei livelli iniziali di funzionalità senso-percettiva e motoria di ciascun alunno al momento dell'ingresso a scuola. Tali valutazioni iniziali saranno facilitate anche dalle indicazioni fornite dalla famiglia, dalla scuola materna frequentata e dai servizi sanitari del territorio.

Le attività motorie, per essere funzionali e influire positivamente su tutte le dimensioni della personalità, devono essere praticate in forma ludica, variata, polivalente, partecipata nel corso di interventi di opportuna durata e con differenziazioni significative a seconda delle varie fasce d'età.

In questo senso si farà riferimento inizialmente (6-7 anni) a tutta la vasta gamma di giochi motori frutto della spontanea e naturale motricità dei fanciulli, attingendo sia all'esperienza vissuta, sia alla più genuina tradizione popolare, utilizzando giochi simbolici, d'imitazione, di immaginazione, ecc..

OMISSIS In una prospettiva realmente formativa, acquistano in tal senso rilevanza tutte le attività

polivalenti (percorsi, circuiti, ecc.) ed i giochi di squadra con regole determinate dagli alunni o assunte dall'esterno (quattro porte, mini-basket, mini-volley, mini-handball, ecc.), ovvero attività sportive significative (pre-atletica: corse, salti, lanci; ginnastica: agilità, ritmo; esperienze di nuoto; ecc.). Ciò non dovrà costituire pretesto per un prematuro avviamento alle discipline sportive, né deve presentarsi come esperienza scolastica episodica eccezionale, ma deve invece configurarsi come specifico intervento educativo teso a cogliere i veri significati sociali e culturali dello sport. OMISSIS

DECRETO MINISTERIALE 3 GIUGNO 1991

Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali

OMISSIS

L'attuale attenzione per l'infanzia e la sua scuola si fonda sulla sempre più precisa consapevolezza dei diritti del bambino così come sono presenti nella nostra coscienza, riconosciuti dalla Costituzione nel quadro dei diritti della persona e più volte riaffermati nei documenti degli organismi internazionali, e si connette alle rapide trasformazioni sociali e culturali in atto nel nostro tempo.

La scuola per l'infanzia ha assunto la forma di vera e propria istituzione educativa soltanto in periodi relativamente recenti, avendo prevalentemente svolto, in precedenza, funzione di assistenza alle famiglie (e in particolare alle madri lavoratrici) con la custodia dei bambini in un ambiente possibilmente adatto alla loro crescita. Infatti sono andate da tempo emergendo e si sono progressivamente imposte le istanze di natura specificamente pedagogica, espresse ed affermate da una grande tradizione cui non sono mancati contributi di centrale rilievo anche da parte di studiosi ed educatori italiani.

OMISSIS L'ulteriore sviluppo di questa scuola si profila, pertanto, come generalizzazione di un servizio educativo di elevata qualità, impegnato a diffondersi senza squilibri e disuguaglianze sul territorio nazionale, espressione di una progettualità politica e pedagogica consapevole delle sfide provenienti dalle nuove dinamiche della cultura e della società e in grado di tradurre nei fatti la convinzione che l'infanzia rappresenta una fase ineludibilmente preziosa dell'educazione dell'uomo e del cittadino.

I termini "scuola materna" e "scuola dell'infanzia" sono usati nel testo indifferentemente, come pure, talvolta, scuola del bambino. La denominazione scuola dell'infanzia è però ritenuta più rispondente alla evoluzione che caratterizza l'istituzione allo stato attuale.

II - IL BAMBINO E LA SCUOLA

OMISSIS III - INDICAZIONI CURRICOLARI

OMISSIS IV - DIDATTICA ED ORGANIZZAZIONE

OMISSIS I - INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE

Art. 1.- Una società in movimento

La società italiana è attualmente caratterizzata da ampie, profonde e contrastanti trasformazioni che, rifrangendosi in maniera differenziata nei diversi contesti storici, sociali e culturali del Paese, configurano una peculiare condizione di complessità, i cui indicatori emergenti richiedono una attenta considerazione.

La pluralità dei modelli di comportamento e degli orientamenti di valore, la presenza di nuove ed incidenti forme di informazione e la proliferazione dei luoghi di produzione e di consumo rendono difficili il controllo, la gestione e l'equa distribuzione delle risorse nel tessuto sociale. Tuttavia, la rapidità dei processi di transizione, che sta alla base di un diffuso senso di insicurezza sui valori e di una crescente contraddittorietà nelle condotte e negli stili di vita, si profila al tempo stesso ricca di potenzialità ed opportunità di sviluppo positivo. L'espandersi delle reti e dei linguaggi mass-mediali, ad esempio, pur rischiando di produrre effetti di conformismo e di indurre abitudini di ricettività puramente passiva, rappresenta non di meno una importante fonte di informazione e di stimolazione culturale. L'irruzione e la diffusione dei mezzi telematici ed informatici introducono senza dubbio opportunità cognitive di grande rilevanza, anche se possono dar luogo a condizioni di isolamento connesse alla loro fruizione e alla prevalenza dei linguaggi formalizzati e digitali sulle altre forme di relazione e di espressività. L'accentuarsi delle situazioni di natura multiculturale e pluriethnica, infine, di fronte alle quali si verificano talvolta atteggiamenti di intolleranza quando non addirittura di razzismo, può tradursi in occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio e l'accettazione produttiva delle diversità come valori ed opportunità di crescita democratica.

È anche in tale insieme di riferimenti che si definiscono il compito e la funzione della scuola materna italiana nello sviluppo della nostra comunità nazionale.

I - INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE

OMISSIS I - INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE

Art. 3.- Il bambino soggetto di diritti

Spettano alle bambine e ai bambini, in quanto persona, i diritti inalienabili – sanciti anche dalla nostra Costituzione e da dichiarazioni e convenzioni internazionali – alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione ed al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita intesa come grande finalità educativa del tempo presente.

La personalità infantile va inoltre considerata nel suo essere e nel suo dover essere, secondo una visione integrale che miri allo sviluppo dell'unità inscindibile di mente e corpo.

Lo sviluppo armonico ed integrale di tale personalità implica, pertanto, il riconoscimento di esigenze di ordine materiale e, più ancora, non materiale, alle quali rispondono la costante attenzione e la disponibilità da parte dell'adulto, la stabilità e la positività delle relazioni, la flessibilità e l'adattabilità a nuove situazioni, l'accesso a più ricche interazioni sociali, l'acquisizione di conoscenze e di competenze, la possibilità di esplorazione, di scoperta, di partecipazione e di comunicazione, la conquista dell'autonomia, il conferimento di senso alle esperienze; tutto questo in un intenso clima di affettività positiva e gioiosità ludica.

La promozione della qualità della vita del bambino risulta intrinsecamente correlata con il conseguimento di un migliore livello di vita della comunità in generale e degli adulti di riferimento in particolare. Quindi il nuovo progetto di scuola per l'infanzia si propone di rendere la scuola stessa un significativo luogo di apprendimento, socializzazione e animazione, con particolare riferimento alle esigenze dei microsistemi sociali e delle zone culturalmente meno avvantaggiate.

I tratti che definiscono e strutturano la scuola dell'infanzia nella molteplicità delle sue dimensioni pedagogiche (relazionali, curricolari, didattiche, funzionali ed istituzionali) si pongono come altrettanti elementi di affermazione e di soddisfazione di tutte queste esigenze e di tutti questi diritti.

I - INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE

Art. 4.- Ambienti di vita e contesti educativi

La domanda di educazione può essere soddisfatta quando la famiglia, la scuola e le altre realtà formative cooperano costruttivamente fra loro in un rapporto di integrazione e di continuità. È quindi utile avere presenti tutte le possibili interazioni esistenti fra i vari contesti educativi, poiché una progettazione che li considerasse isolatamente risulterebbe parziale e fuorviante.

La famiglia rappresenta il contesto primario nel quale il bambino, apprendendo ad ordinare e distinguere le esperienze quotidiane e ad attribuire loro valore e significato, acquisisce gradualmente i criteri per interpretare la realtà, struttura categorie logiche ed affettive, si orienta nella valutazione dei rapporti umani e viene avviato alla conquista e alla condivisione delle regole e dei modelli delle relazioni interpersonali attraverso l'interiorizzazione delle norme di comportamento e la loro progressiva strutturazione in un sistema di valori personali e sociali. Inoltre, sulla base delle esperienze di comunicazione e di relazione, costruisce le sue capacità linguistiche fino allo sviluppo dei processi simbolici e delle abilità espressive.

La scuola poi, come la famiglia, si colloca nel quadro di tutte quelle situazioni ed esperienze che il bambino vive in maniera non ancora formalizzata (costumi, tradizioni, consumi, attività artistiche, sportive e di tempo libero, insediamenti urbani e rurali, strutture edilizie e così via), ma che per lui rivestono comunque grande importanza.

La scuola dell'infanzia accoglie ed interpreta la complessità dell'esperienza vitale dei bambini e ne tiene conto nella sua progettualità educativa in modo da svolgere una funzione di filtro, arricchimento e valorizzazione nei riguardi delle esperienze extrascolastiche, allo scopo di sostenere il sorgere e lo sviluppo delle capacità di critica, di autonomia del comportamento e di difesa dai condizionamenti.

La distinzione dei compiti, sulla base del comune riconoscimento del diritto del bambino all'educazione, è la condizione necessaria per stabilire produttivi rapporti fra le diverse agenzie educative.

OMISSIS II - IL BAMBINO E LA SCUOLA

Art. 1.- Finalità

La determinazione delle finalità della scuola dell'infanzia deriva dalla visione del bambino come soggetto attivo, impegnato in un processo di continua interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura. In questo quadro la scuola materna deve consentire ai bambini ed alle bambine che la frequentano di raggiungere avvertibili traguardi di sviluppo in ordine alla identità, alla autonomia ed alla competenza.

a) Maturazione dell'identità

OMISSIS b) Conquista della autonomia

OMISSIS c) Sviluppo della competenza

OMISSIS II - IL BAMBINO E LA SCUOLA

Art. 2.- Dimensioni di sviluppo

Al suo ingresso nella scuola materna il bambino ha già una sua storia personale, che lo ha condotto a possedere un complesso patrimonio di atteggiamenti, capacità ed orientamenti. Egli appare un soggetto attivo, curioso, interessato a conoscere e capire, capace di interagire con gli altri e di servirsi della loro mediazione per conoscere e modificare la realtà.

In questo periodo si vanno verificando cambiamenti considerevoli che interessano sia lo sviluppo percettivo, motorio, comunicativo, logico e relazionale, sia le dinamiche affettive ed emotive, sia la costruzione dei rapporti e l'acquisizione delle norme sociali.

Lo sviluppo cognitivo, partendo da una base percettiva, motoria e manipolativa, si articola progressivamente in direzioni sempre più simbolico-concettuali.

Il bambino di tre anni corre, manipola oggetti, inventa, imita, ripete, sperimenta semplici modalità esplorative, mentre a quattro-cinque anni è molto più capace di controllo e di pianificazione del comportamento, che ora viene organizzato in vista di scopi non esclusivamente immediati.

OMISSIS Ferma restando l'importanza del gioco in tutte le sue forme ed espressioni, il gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione rappresenta l'ambito privilegiato in cui si sviluppa la capacità di trasformazione simbolica. Nel gioco si imitano gli altri bambini e gli adulti, si assumono ruoli diversi, si sperimentano comportamenti ed emozioni, si fa un uso flessibile ed articolato dei linguaggi, si pongono a confronto desiderio e realtà, immaginazione e dati di fatto, attese e possibilità effettive.

Dai tre ai cinque anni il bambino impara a condividere socialmente il gioco, a pianificare una trama, a gestire ruoli e regole di una certa complessità, ad affrontare e risolvere eventuali conflitti, ad attribuire più di un significato simbolico ad uno stesso oggetto, a rappresentare ed integrare emozioni, ansie e paure. Questa attività si presenta quindi come un potente strumento per lo sviluppo, che rende possibile l'accettazione dei limiti posti ai bisogni ed ai desideri, l'acquisizione delle prime regole sociali e morali, l'espressione di sentimenti positivi e negativi, la regolazione delle emozioni attraverso lo scambio verbale e il rapporto con gli altri.

OMISSIS I processi di socializzazione sono favoriti dal gruppo dei pari, che si presenta come totalità dinamica nella quale, attraverso le sue varie articolazioni, ogni soggetto influenza gli altri ed è a sua volta influenzato da loro, e consente di sperimentare diverse posizioni sociali (di attività o di passività, di iniziativa o di acquiescenza, di autonomia o di dipendenza) in una situazione di coesione e di vicinanza interpersonale. Nelle relazioni con i coetanei, oltre che in quelle con gli adulti, il bambino sperimenta l'esistenza di regole e norme sia specifiche che generali, giungendo anche a cogliere le ragioni della loro necessità. Le norme etiche, progressivamente interiorizzate, acquistano, in virtù dei sentimenti di empatia che le sostanziano, un senso che si estende oltre il piano cognitivo e pragmatico per collocarsi in rapporto all'intera esperienza del bambino. Ciò implica, almeno, una solida formazione affettiva e morale.

Data la grande variabilità individuale esistente nei ritmi e nei tempi dello sviluppo, negli stili cognitivi, nelle sequenze evolutive e nella acquisizione di abilità particolari, i quadri di riferimento sopra indicati non vanno assunti come indicatori assoluti. Non si possono inoltre ignorare le particolari difficoltà connesse alle situazioni di handicap e di svantaggio nonché le discontinuità talvolta rilevabili nello sviluppo di alcune strutture psicologiche, che si possono manifestare con dei momentanei regressi, spesso dovuti semplicemente alla introduzione di nuove procedure relazionali e didattiche.

OMISSIS II - IL BAMBINO E LA SCUOLA

Art. 4.- Continuità educativa

L'identità culturale del bambino, che la scuola dell'infanzia è chiamata ad assumere come dato fondamentale di riferimento della sua progettualità, si sostanzia di un complesso intreccio di influenze. Le modalità dello sviluppo personale, inoltre, presentano dinamiche evolutive che possono non corrispondere ai passaggi formali fra le diverse istituzioni educative. Ciò esige, da parte della scuola, la capacità di porsi in continuità e in complementarità con le esperienze che il bambino compie nei suoi vari ambiti di vita, mediandole culturalmente e collocandole in una prospettiva di sviluppo educativo. Occorre, pertanto, prevedere un sistema di rapporti interattivi tra la scuola materna e le altre istituzioni ad essa contigue, che la configura come contesto educativo e di apprendimento saldamente raccordato con tutte le esperienze e conoscenze precedenti, collaterali e successive del bambino. È quindi necessario prestare attenzione alla coerenza degli stili educativi e dar luogo, in base a precisi criteri operativi e in direzione sia orizzontale che verticale, a raccordi che consentano alla scuola di fruire, secondo un proprio progetto pedagogico, delle risorse umane, culturali e didattiche, presenti nella famiglia e nel territorio, e di quelle messe a disposizione dagli enti locali, dalle associazioni e dalla comunità. Appare, poi, pedagogicamente utile concordare modalità di organizzazione e di svolgimento delle attività didattiche e praticare scambi di informazioni e di esperienze fra i livelli immediatamente contigui di scuola, nel rispetto delle reciproche specificità.

OMISSIS II - IL BAMBINO E LA SCUOLA

Art. 5.- Diversità e integrazione

OMISSIS III - INDICAZIONI CURRICOLARI

Art. 1.- Curricolo e programmazione: elementi costitutivi e funzioni

Il testo programmatico nazionale esplicita e motiva le finalità della scuola materna, richiama le modalità e le dimensioni dello sviluppo infantile, evidenzia gli apprendimenti congruenti con l'età e con il contesto culturale, propone i criteri metodologici e didattici dell'attività educativa; le programmazioni ne contestualizzano le indicazioni in riferimento alle specifiche esigenze di educazione e di apprendimento dei bambini ed alle domande formative delle diverse comunità.

L'indicazione dei criteri assunti, delle procedure impiegate, delle scelte responsabilmente effettuate e delle azioni intraprese determinano il curricolo, le cui caratteristiche sono pertanto costituite dalla specificità degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi, dalla molteplicità delle sollecitazioni educative e dalla flessibilità nell'applicazione delle proposte programmatiche.

Gli elementi essenziali del progetto educativo-didattico della scuola materna sono quindi costituiti, in base alla struttura curricolare, dalle finalità educative, dalle dimensioni dello sviluppo e dai sistemi simbolico-culturali. La struttura curricolare si basa sulla stretta interrelazione fra questi elementi costitutivi che, assunti in una coerente concezione educativa, concorrono ad articolare una serie ordinata di campi di esperienza educativa verso i quali vanno orientate le attività della scuola.

III - INDICAZIONI CURRICOLARI

Art. 2.- Campi di esperienza educativa

OMISSIS a) Il corpo e il movimento

Il campo di esperienza della corporeità e della motricità contribuisce alla crescita e alla maturazione complessiva del bambino promuovendo la presa di coscienza del valore del corpo inteso come una delle espressioni della personalità e condizione funzionale, relazionale, cognitiva, comunicativa e pratica da sviluppare in ordine a tutti i piani di attenzione formativa.

OMISSIS L'educazione alla salute sarà avviata fornendo, in modo contestuale alle esperienze di vita, le prime conoscenze utili per una corretta gestione del proprio corpo, in modo da promuovere l'assunzione di positive abitudini igienico-sanitarie.

Il naturale interesse per la conoscenza del corpo e della sua dimensione sessuale può essere sostenuto dall'attenzione educativa dell'insegnante rivolta sia alle occasioni informali, proprie della vita quotidiana, sia alle attività ludiche. Va avvertito che la dimensione della sessualità investe anche altri campi della esperienza educativa.

L'insieme delle esperienze motorie e corporee correttamente vissute costituisce un significativo contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé.

La forma privilegiata di attività motoria è costituita dal gioco, che sostanzia e realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell'infanzia, adempiendo a rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva e quella socializzante a quella creativa.

Occorre quindi conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizio a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli popolari e tradizionali.

L'insegnante svolgerà compiti di regia educativa, predisponendo ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio; inoltre programmerà con cura la scelta, l'ordine di successione e le modalità di svolgimento dei giochi di regole, di cui potrà anche assumere la conduzione. Nel gioco-dramma il suo intervento consisterà soprattutto nel creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere creativamente e nello stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci.

OMISSIS d) Le cose, il tempo e la natura

È il campo di esperienza relativo alla esplorazione, scoperta e prima sistematizzazione delle conoscenze sul mondo della realtà naturale ed artificiale, che ha come sistemi simbolici di riferimento tutti i domini della conoscenza scientifica nei quali entrano particolarmente in gioco l'intelligenza spaziale, quella logico-linguistica ed i collegamenti con il pensiero matematico.

Le finalità specifiche riguardano la prima formazione di atteggiamenti e di abilità di tipo scientifico. Potenziano e disciplinano quei tratti – come la curiosità, la spinta ad esplorare e capire, il gusto della scoperta, la motivazione a mettere alla prova il pensiero – che già a tre anni caratterizzano nella maggioranza dei casi il comportamento dei bambini, la scuola orienta i suoi interventi ad un vasto raggio di obiettivi: riconoscimento dell'esistenza dei problemi e della possibilità di affrontarli e risolverli; perseveranza nella ricerca ed ordine nelle procedure; sincerità nell'ammettere di non sapere, nel riconoscere di non aver capito e quindi nel domandare; disponibilità al confronto con gli altri e alla modifica delle proprie opinioni; senso del limite e della provvisorietà delle spiegazioni; rispetto per tutti gli esseri viventi e interesse per le loro condizioni di vita; apprezzamento degli ambienti naturali ed impegno attivo per la loro salvaguardia.

Le abilità da sviluppare riguardano: l'esplorazione, la manipolazione, l'osservazione con l'impiego di tutti i sensi; l'esercizio di semplici attività manuali e costruttive; la messa in relazione, in ordine, in corrispondenza; la costruzione e l'uso di simboli e di elementari strumenti di registrazione; l'uso di misure non convenzionali sui dati dell'esperienza; la elaborazione e la verifica di previsioni, anticipazioni ed ipotesi; la formulazione di piani di azione tenendo conto dei risultati; l'uso di un lessico specifico come strumento per la descrizione e per la riflessione; il ragionamento conseguente per argomentare e per spiegare gli eventi.

OMISSIS f) Il sé e l'altro

In questo campo confluiscono tutte le esperienze ed attività esplicitamente finalizzate che stimolano il bambino a comprendere la necessità di darsi e di riferirsi a norme di comportamento e di relazione indispensabili per una convivenza umanamente valida. OMISSIS

IV - DIDATTICA ED ORGANIZZAZIONE

Art. 1.- Lineamenti di metodo

L'approccio intenzionale e programmatico alle finalità e allo sviluppo dei campi di esperienza propri della scuola materna richiede una organizzazione didattica intesa come predisposizione di un accogliente e motivante ambiente di vita, di relazioni e di apprendimenti che, escludendo impostazioni precocemente disciplinaristiche e trasmissive, favorisca una pratica basata sulla articolazione di attività, sia strutturate che libere, differenziate, progressive e mediate.

In particolare la metodologia della scuola dell'infanzia riconosce come suoi connotati essenziali:

a) La valorizzazione del gioco

Il gioco costituisce, in questa età, una risorsa privilegiata di apprendimento e di relazioni. Esso, infatti, favorisce rapporti attivi e creativi sul terreno sia cognitivo che relazionale, consente al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori, di realizzare le sue potenzialità e di rivelarsi a se stesso e agli altri in una molteplicità di aspetti, di desideri e di funzioni.

L'insegnante, evitando facili improvvisazioni, invia al bambino, attraverso la ricchezza e la varietà delle offerte e delle proposte di gioco, una vasta gamma di messaggi e di stimolazioni, utile alla strutturazione ludiforme dell'attività didattica nei diversi campi di esperienza.

b) L'esplorazione e la ricerca

Le esperienze promosse nella scuola dovranno inserire la originaria curiosità del bambino in un positivo clima di esplorazione e di ricerca, nel quale si attivino – confrontando situazioni, ponendo problemi, costruendo ipotesi, elaborando e confrontando schemi di spiegazione – adeguate strategie di pensiero.

L'insegnante, attraverso una regia equilibrata ed attenta, capace anche di interpretare e valorizzare i cosiddetti "errori", guiderà il bambino a prendere coscienza di sé e delle proprie risorse, ad adattarsi creativamente alla realtà ed a conoscerla, controllarla e modificarla per iniziare a costruire, così, la propria storia personale all'interno del contesto in cui vive.

È comunque essenziale evitare l'artificialità ed il didatticismo ed attribuire invece il più ampio rilievo al fare ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali e l'ambiente sociale e culturale, valorizzando le proposte e le iniziative del bambino.

c) La vita di relazione

Il ricorso a varie modalità di relazione (nella coppia, nel piccolo gruppo, nel gruppo più allargato, con o senza l'intervento dell'insegnante) favorisce gli scambi e rende possibile una interazione che facilita la risoluzione dei problemi, il gioco simbolico e lo svolgimento di attività complesse, spinge alla problematizzazione, sollecita a dare e ricevere spiegazioni.

OMISSIS Una progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi risulta coerente con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile e, di conseguenza, capace di sollecitare sinergicamente tutte le potenzialità, i linguaggi e le forme di intelligenza.

OMISSIS

PROTOCOLLO D'INTESA 19 MARZO 1997, PROT. 1148/A1
Protocollo d'intesa Ministero - C.O.N.I.

Come già evidenziato da vari organi di informazione questo Ministero, in data 12 Marzo 1997 ha sottoscritto con il Comitato Olimpico Nazionale Italiano l'unito protocollo d'intesa sulle attività da svolgere in aree di comune interesse.

Esso costituisce la rappresentazione formale delle scelte operate in ordine ai programmi che le parti si propongono di realizzare in coerente prosecuzione delle intese a suo tempo sottoscritte.

Finalità preminente dell'intesa è quella di incrementare in ambito scolastico lo svolgimento di attività motorie e sportive attraverso un percorso di carattere educativo di cui la Scuola ne porta la responsabilità primaria.

È parsa altresì opportuna la definizione di un comune percorso concernente l'aggiornamento dei docenti per integrarne la professionalità con cognizioni tecnico-sportive

Il documento, in uno spirito di rafforzata apertura al territorio e agli Enti e organismi che a vario titolo operano nel settore delle attività sportive, chiama a raccolta ogni possibile collaborazione sia attraverso la realizzazione di apposite intese sia con il sostegno e l'integrazione delle iniziative stesse. Un particolare momento della rinnovata collaborazione è rappresentato dalla prevista attivazione dei servizi Scolastici di tipo, sportivo che la Scuola, nel pieno esercizio dell'autonomia, potrà realizzare anche con riferimento al D.P.R. n. 567/1996 che disciplina le iniziative complementari ed integrative, oggetto della Direttiva n. 133/1996.

Gli stessi Servizi potranno rappresentare un reale avvio di autonome forme associative dalla cui esperienza trarre comuni elementi di rilevanza più ampia ed estensibili oltre il limitato ambito territoriale di origine.

Confido che le SS.LL. non mancheranno di cogliere l'opportunità che si offre alla Scuola di acquisire ogni utile apporto di strutture, disponibilità e competenze tecniche integrative atte a consentire il superamento, ove sussistano, di consolidati stati di carenza.

Il Ministro

Ministero della Pubblica Istruzione e Il Comitato Olimpico Nazionale Italiano

Ravvisata, sulla scorta dei rapporti intercorsi e delle positive esperienze maturate, l'opportunità di rafforzare e ampliare le collaborazioni in atto nelle aree di comune interesse, in funzione della centralità dell'offerta educativa e formativa e della crescita culturale, civile e sociale delle giovani generazioni;

Ritenuto in particolare di dover concorrere a potenziare le iniziative in ambito scolastico riferite alla pratica delle attività motorie, pre-sportive e sportive, per la valenza che esse assumono nel contesto e come parte integrante dell'intero progetto educativo e formativo e degli interventi didattici nonché, come valido strumento di prevenzione e rimozione dei disagi e delle patologie detta condizione giovanile;

Considerata, in tale ottica, l'esigenza di predisporre e offrire alla autonoma valutazione e adesione delle istituzioni Scolastiche un progetto nazionale finalizzato alla promozione ed al potenziamento delle attività motorie, fisiche e sportive, avvalendosi anche del contributo di istituzioni, organismi e espressioni rappresentative della realtà sociale a vario titolo competenti e interessato alla specifica materia;

Considerata l'esigenza di sostenere le istituzioni scolastiche nella programmazione e nell'attuazione di iniziative autonomamente deliberate in favore delle attività motorie, fisiche e sportive;

Valutata inoltre l'opportunità di favorire la Partecipazione degli alunni e delle famiglie a tutto le fasi di definizione dei bisogni, attivazione e gestione dei progetti, facilitazione dei rapporti interattivi e delle interazioni con realtà e risorse esterne alla scuola,

CONVENGONO

a) di predisporre un progetto nazionale di attività motorie, fisiche e sportive scolastiche nelle scuole di ogni ordine e grado, finalizzato alla partecipazione della totalità degli alunni, con particolare attenzione a quelli disabili, secondo itinerari e processi organici graduali di apprendimento commisurati alla loro età ed al loro sviluppo;

b) di concorrere a promuovere e a favorire, nelle linee e in coerenza con tale progetto nazionale, la diffusione di analoghi progetti locali, incentrati su bisogni formativi di gruppi definiti, sia per iniziative di singoli istituti scolastici sia di più scuole a livello comunale, provinciale o regionale;

c) di istituire, ai fini della elaborazione del suddetto progetto nazionale, un'apposita commissione mista (tre componenti per parte) presieduta dal Sottosegretario di Stato competente per delega. La

commissione così costituita effettuerà inoltre, con cadenza almeno biennale, la verifica e la valutazione delle iniziative adottate e degli eventuali interventi integrativi da realizzare;

d) di istituire a livello periferico un analogo organismo paritico, di raccordo tra le due istituzioni, presieduta dal Provveditore agli Studi, con compiti di programmazione, indirizzo, impulso e sostegno al progetto nazionale ed a quelli rispondenti alle esigenze locali.

Ai fini di una più ampia conoscenza delle problematiche ed esigenze legate alle attività sportive del territorio, il Provveditore agli Studi designerà un proprio rappresentante, quale membro di diritto, in seno alla Giunta provinciale dei Coni;

e) di assecondare e sostenere, in coerenza con le indicazioni contenute nelle C.M. n. 67/1996 progetti, iniziative ed interventi riferiti ad aree territoriali omogenee, intesi a sperimentare percorsi formativi senza soluzioni di continuità tra i diversi ordini e gradi di scuola, che prefigurino anche una diversa articolazione delle cattedre di educazione fisica e garantiscano un servizio qualificato ed effettivamente aperto alla comunità e al territorio;

f) di realizzare comuni iniziative di aggiornamento del personale docente d'ogni ordine e grado, finalizzate all'acquisizione sia di competenze teoriche e pratiche proprie delle discipline sportive, sia delle metodologie e tecniche operative, compresi gli adattamenti e la peculiarità per i portatori di handicap, atte a promuovere ad incentivare la partecipazione degli alunni alle attività motorie di base,

g) di concordare e definire un piano di monitoraggio delle iniziative sportive realizzate nella scuola sostenendone la diffusione e la loro relativa conoscenza nonché, di favorire la realizzazione di materiale documentario ed informativo;

h) di favorire la più ampia attivazione presso le Istituzioni scolastiche dei servizi ludico-motori, pre-sportivi e sportivi, che attuino iniziative a beneficio della comunità scolastica tutta; anche accogliendo collaborazioni da parte di Società ed Associazioni sportive, per l'utilizzo delle strutture, nonché, consulenze e disponibilità finanziarie,

i) di realizzare opportune intese sul territorio, con Società ed Associazioni sportive per la messa a disposizione a favore della Scuola, di strutture, consulenze e disponibilità anche finanziarie ai fini di garantire la pratica motoria, pre-sportiva e sportiva.

l) di sostenere e integrare le iniziative di cui ai punti f), g), h), i), con accordi con gli Enti locali, eventualmente sviluppando apposite intese con singole Regioni, Province e Comuni nonché, con il Comitato Nazionale Sport per tutti, volti a favorire la partecipazione attiva di tutti gli alunni alla pratica motoria, pre-sportiva e sportiva. OMISSIS

Il Ministro della
Pubblica Istruzione
L. Berlinguer

Il Presidente del
C.O.N.I.
M. Pescante

Il Vice Presidente del Consiglio dei Ministri, delegato per la sport, nel valutare positivamente gli obiettivi del presente protocollo d'intesa, assicura, per quanto di competenza, il pieno sostegno ad ogni intervento atto a favorirne la completa e più efficace attuazione.

Il Vice Presidente del Consiglio dei Ministri
W. Veltroni

Trasformazione degli Istituti Superiori di Educazione Fisica e istituzione della Facoltà e del Corso di Diploma e di Laurea in Scienze Motorie

OMISSIS

Art. 1 (Finalità e definizioni)

1. Il presente decreto legislativo disciplina la trasformazione degli ISEF e l'istituzione della facoltà e dei corsi di laurea e di diploma in scienze motorie ai sensi dell'articolo 17, comma 115, della legge 15 maggio 1997, n. 127.

OMISSIS

Art. 4 (Istituto universitario di scienze motorie di Roma)

1. L'ISEF di Roma è trasformato in istituto universitario statale e assume la denominazione di Istituto universitario di scienze motorie. Allo stesso si applicano le disposizioni vigenti per le università e per gli istituti di istruzione universitaria statali. Il corso di laurea in scienze motorie è attivato a decorrere dall'anno accademico 1999-2000. Per il passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento si applicano le disposizioni di cui all'articolo 8.

OMISSIS

Art. 7 (Convenzioni con il Comitato olimpico nazionale italiano)

1. Le università possono instaurare rapporti convenzionali con il Comitato olimpico nazionale italiano (CONI) finalizzati allo svolgimento di iniziative didattiche relative all'aggiornamento professionale, alla formazione continua e all'attivazione di corsi di specializzazione, a programmi di ricerca scientifica di reciproco interesse, all'utilizzazione di strutture, attrezzature e impianti sportivi, nonché ad altre attività connesse ai compiti istituzionali delle facoltà e dei corsi di laurea e di diploma in scienze motorie.

CIRC. 26 OTTOBRE 1999, PROT. 5769/A1

**Ministero della pubblica istruzione
Ispettorato per Educazione Fisica e Sportiva
Coordinamento delle attività per gli studenti**

Programma Perseus

Intervento triennale per la valorizzazione dell'educazione motoria, fisica e sportiva nella scuola dell'autonomia

OMISSIS

1999-2001

1.- Premessa Introduttiva

Il dibattito culturale relativo all'attività motoria, fisica e sportiva, fino ad oggi, si è sviluppato prevalentemente in ambiti specialistico - sportivi, al di fuori della cornice scolastica.

L'attuale bisogno di condividere un nuovo sistema di significati dell'attività motoria e di ricondurla ai suoi valori educativi è un sintomo del processo di innovazione della realtà scolastica attuale.

È giunto il momento, vista le riforme in atto, di raccogliere con esperienze operative le indicazioni e gli orientamenti che emergono a più livelli, cercando di oltrepassare la divisione che esiste tra le varie discipline scolastiche tra il mondo "scuola" e "realtà sociale"

La scuola non può più permettersi di trasmettere i contenuti fissi di un sapere codificato, ma deve insegnare ad apprendere ed a riscoprire la circolarità esistente tra i processi formativi e i processi sociali.

L'istituzione scolastica pertanto deve essere in grado di rispondere a quelle necessità, che la complessità delle realtà di oggi ci impone, rinnovando ed ampliando l'offerta formativa ed, in quest'ambito, le risorse disponibili per le attività motorie e sportive.

Per questo il Ministero della Pubblica Istruzione si pone come obiettivo strategico un intervento pluriennale per la valorizzazione dell'educazione motoria, fisica e sportiva nella scuola e non è un caso che quest'ultima sia quella dell'autonomia, e si configura anche come una risposta ed un adeguamento didattico - organizzativo del nostro paese alla nuova dimensione europea.

Il programma Perseus colloca l'attività motoria e sportiva in un contesto scolastico non limitato strettamente alla disciplina dell'educazione motoria, fisica e sportiva, ma inserito in quel portato dell'autonomia, che sta costruendo la scuola oltre che come sede di realizzazione dell'istruzione degli studenti, come ambiente educativo che favorisce, attraverso la valorizzazione di un percorso individuale, lo sviluppo partecipato di ogni studente, che permetta di acquisire cultura, prepari alla vita e all'esercizio delle sue responsabilità.

Perseus si inserisce come strumento di una scuola dell'autonomia, che mette in risalto le potenzialità

diversificate di ogni singolo alunno e che non penalizza e discrimina quell'utenza fatta di intelligenze concreto - operative, che non sono mai state ritenute intellettualmente capaci di esprimersi ad alti livelli, come se esistesse un solo canale espressivo riconosciuto e privilegiato.

Le nuove indicazioni e direttive programmatiche di Perseus mirano ad una scuola intesa come luogo di promozione, organizzata al successo formativo, con un'attenzione forte sia alla complessità della realtà sociale, che all'individualità dei membri che la compongono.

In questo ambito, all'interno di Perseus, la prevalenza dell'educazione motoria e fisica su quella sportiva, a scuola, è riconosciuta indiscutibile base del nostro ordinamento scolastico.

L'attività sportiva non può sostituire né surrogare l'educazione fisica e motoria ed il portato complessivo delle missioni educative delle attività motorie. Lo sport è una forma di attività motoria, può far acquisire competenze e crediti formativi ma è sempre una parte che non può sostituirsi al tutto.

OMISSIS Fondamentale il concetto di continuità delle attività motorie in tutto il curriculum scolastico.

L'educazione motoria è quella parte dell'educazione fisica che, nel nostro ordinamento, attiene gli insegnamenti della scuola elementare; altrettanto correttamente potrebbe dirsi che l'educazione fisica è quella parte che, nel nostro ordinamento, attiene gli insegnamenti delle classi successive alla scuola elementare.

La prevalenza dell'educazione fisica, d'altro canto, non può portare all'azzeramento dell'interesse della scuola per il fenomeno sportivo, da intendersi comprensivo della dimensione più strettamente agonistica, bensì deve mirare alla costruzione di attività sportive scolastiche che siano integralmente attività di sviluppo e maturazione del giovane atleta, mantengano forti matrici culturali, consentano la necessaria formazione di base e quella continua per mezzo del movimento; in sintesi, che siano parte integrante del progetto complessivo di crescita dello studente.

OMISSIS L'attività sportiva scolastica è idonea ad affermare valori e principi universali, che non attingono cioè esclusivamente al mondo sportivo, e può rappresentare uno strumento capace di restituire allo sport la funzione pedagogica che la società gli riconosce da sempre.

L'educazione motoria, fisica e sportiva tende a dare agli allievi il potere di agire secondo la propria volontà nei limiti delle regole definite e liberamente accettate.

Una libertà del genere, vissuta nella nostra organizzazione culturale e sportiva contribuisce alla valorizzazione dei diritti di cittadinanza ed all'acquisizione di competenze sociali di particolare rilevanza.

Le attività motorie di gioco, educazione motoria, educazione fisica e sport scolastico saranno organizzate come attività democratiche, dove tutti gli attori hanno gli stessi diritti e gli stessi doveri.

La proposta che segue mira all'uguaglianza delle opportunità, alla possibilità di integrazione e all'attuazione della solidarietà, a contribuire ad un adeguamento del nostro sistema educativo nella lotta contro la dispersione ed alla riduzione delle disuguaglianze sociali e culturali, poiché nei vari livelli della pratica sportiva scolastica lo studente, oltre a partecipare ad un momento di cultura sportiva di qualità, può elaborare un proprio progetto personale, che gli consente di vivere in armonia con se stesso e con gli altri.

2 – La lotta contro la dispersione scolastica e la formazione strumenti contro la criminalità organizzata

OMISSIS Il presente programma parte dalla constatazione dell'affermazione nella cultura contemporanea dei nuovi significati di corporeità, di movimento e di sport e dalla constatazione della crescente richiesta di attività motoria e di pratica sportiva. L'educazione motoria è inquadrata nell'ambito di una educazione finalizzata anche alla presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa.

Dovranno essere particolarmente valorizzate le interconnessioni tra i campi di esperienza educativa indicati negli orientamenti della scuola materna, le diverse discipline, le diverse 'educazioni'.

L'educazione motoria, fisica e sportiva, nel quadro della nuova istruzione da produrre nella riforma del riordino dei cicli deve soddisfare l'esigenza, su cui oggi tutti convengono, di abituare ad un apprendimento che dovrà durare durante tutto l'arco della vita attiva e comprendere l'acquisizione di abiti comportamentali radicati sulle attività motorie con intersezioni e sinergie con l'educazione alla salute, l'educazione ambientale, l'educazione alla legalità e tutte le altre educazioni.

OMISSIS L'orientamento non deve essere considerato l'orientamento cosa aggiuntiva, complementare, di mero studio, ma componente strutturale del curriculum nella sua continuità.

OMISSIS 5 - Modularità

Il programma Perseus è stato disegnato con una impostazione unitaria, ma è articolato modularmente.

OMISSIS

Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei

OMISSIS

Art. 2

Finalità

1. Ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127 e successive modificazioni e integrazioni, il presente regolamento detta disposizioni concernenti i criteri generali per l'ordinamento degli studi universitari e determina la tipologia dei titoli di studio rilasciati dalle università.

2. Ai fini della realizzazione dell'autonomia didattica di cui all'articolo 11 della legge 19 novembre 1990, n. 341, le università, con le procedure previste dalla legge e dagli statuti, disciplinano gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio in conformità con le disposizioni del presente regolamento e di successivi decreti ministeriali.

Art. 3

Titoli e corsi di studio

1. Le università rilasciano i seguenti titoli di primo e di secondo livello:

a) laurea (L)

b) laurea specialistica (LS).

2. Le università rilasciano altresì il diploma di specializzazione (DS) e il dottorato di ricerca (DR).

OMISSIS 8. Restano ferme le disposizioni di cui all'articolo 6 della legge 19 novembre 1990, n. 341, in materia di formazione finalizzata e di servizi didattici integrativi. In particolare, in attuazione dell'articolo 1, comma 15, della legge 14 gennaio 1999, n. 4, le università possono attivare, disciplinandoli nei regolamenti didattici di ateneo, corsi di perfezionamento scientifico e di alta formazione permanente e ricorrente, successivi al conseguimento della laurea o della laurea specialistica, alla conclusione dei quali sono rilasciati i master universitari di primo e di secondo livello.

OMISSIS Art. 5 Crediti formativi universitari

1. Al credito formativo universitario, di seguito denominato credito, corrispondono 25 ore di lavoro per studente; con decreto ministeriale si possono motivatamente determinare variazioni in aumento o in diminuzione delle predette ore per singole classi, entro il limite del 20 per cento.

2. La quantità media di lavoro di apprendimento svolto in un anno da uno studente impegnato a tempo pieno negli studi universitari è convenzionalmente fissata in 60 crediti.

OMISSIS 4. I crediti corrispondenti a ciascuna attività formativa sono acquisiti dallo studente con il superamento dell'esame o di altra forma di verifica del profitto, fermo restando che la valutazione del profitto è effettuata con le modalità di cui all'articolo 11, comma 7, lettera d).

OMISSIS 7. Le università possono riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le conoscenze e abilità professionali certificate ai sensi della normativa vigente in materia, nonché altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello postsecondario alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso.

OMISSIS

Art. 7

Conseguimento dei titoli di studio

1. Per conseguire la laurea lo studente deve aver acquisito 180 crediti, comprensivi di quelli relativi alla conoscenza obbligatoria di una lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano, fatte salve le norme speciali per la tutela delle minoranze linguistiche. La conoscenza deve essere verificata, secondo modalità stabilite dai regolamenti didattici di ateneo, con riferimento ai livelli richiesti per ogni lingua.

2. Per conseguire la laurea specialistica lo studente deve aver acquisito 300 crediti, ivi compresi quelli già acquisiti dallo studente e riconosciuti validi per il relativo corso di laurea specialistica.

3. I decreti ministeriali determinano il numero di crediti che lo studente deve aver acquisito per conseguire il diploma di specializzazione. Tale numero deve essere compreso tra 300 e 360 crediti, ivi compresi quelli già acquisiti dallo studente e riconosciuti validi per il relativo corso di specializzazione. Sono fatte salve le diverse disposizioni previste da specifiche norme di legge o da direttive dell'Unione Europea.

4. Per conseguire il master universitario lo studente deve aver acquisito almeno sessanta crediti oltre a quelli acquisiti per conseguire la laurea o laurea specialistica

OMISSIS Art. 10

Obiettivi e attività formative qualificanti delle classi

1. I decreti ministeriali individuano preliminarmente, per ogni classe di corsi di studio, gli obiettivi formativi qualificanti e le attività formative indispensabili per conseguirli, raggruppandole in sei tipologie:

a) attività formative in uno o più ambiti disciplinari relativi alla formazione di base;

- b) attività formative in uno o più ambiti disciplinari caratterizzanti la classe;
- c) attività formative in uno o più ambiti disciplinari affini o integrativi di quelli caratterizzanti, con particolare riguardo alle culture di contesto e alla formazione interdisciplinare;
- d) attività formative autonomamente scelte dallo studente;
- e) attività formative relative alla preparazione della prova finale per il conseguimento del titolo di studio e, con riferimento alla laurea, alla verifica della conoscenza della lingua straniera ;
- f) attività formative, non previste dalle lettere precedenti, volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento di cui al decreto del Ministero del Lavoro 25 marzo 1998, n. 142.

2. I decreti ministeriali determinano altresì, per ciascuna classe, il numero minimo di crediti che gli ordinamenti didattici riservano ad ogni attività formativa e ad ogni ambito disciplinare di cui al comma 1, rispettando i seguenti vincoli percentuali sul totale dei crediti necessari per conseguire il titolo di studio:

- a) la somma totale dei crediti riservati non potrà essere superiore al 66 per cento;
- b) le somme dei crediti riservati, relativi alle attività di cui alle lettere a), b), c) e alle lettere d), e),
- f) del comma 1 non potranno essere superiori, rispettivamente, al 50 per cento e al 20 per cento;
- c) i crediti riservati, relativi alle attività di ognuna delle tipologie di cui alle lettere a), b), c) e d), e),
- f) del comma 1 non potranno essere inferiori, rispettivamente, al 10 e al 5 per cento.

OMISSIS

Roma, 3 novembre 1999

IL MINISTRO
f.to ZECCHINO

DECRETO MINISTERIALE 4 AGOSTO 2000
Determinazione delle classi delle lauree universitarie

OMISSIS

**Numerazione e denominazione
delle classi delle lauree**

- 1 Classe delle lauree in biotecnologie
- 2 Classe delle lauree in scienze dei servizi giuridici
- 3 Classe delle lauree in scienze della mediazione linguistica
- 4 Classe delle lauree in scienze dell'architettura e dell'ingegneria edile
- 5 Classe delle lauree in lettere
- 6 Classe delle lauree in scienze del servizio sociale
- 7 Classe delle lauree in urbanistica e scienze della pianificazione territoriale e ambientale
- 8 Classe delle lauree in ingegneria civile e ambientale
- 9 Classe delle lauree in ingegneria dell'informazione
- 10 Classe delle lauree in ingegneria industriale
- 11 Classe delle lauree in lingue e culture moderne
- 12 Classe delle lauree in scienze biologiche
- 13 Classe delle lauree in scienze dei beni culturali
- 14 Classe delle lauree in scienze della comunicazione
- 15 Classe delle lauree in scienze politiche e delle relazioni internazionali
- 16 Classe delle lauree in scienze della Terra
- 17 Classe delle lauree in scienze dell'economia e della gestione aziendale
- 18 Classe delle lauree in scienze dell'educazione e della formazione
- 19 Classe delle lauree in scienze dell'amministrazione
- 20 Classe delle lauree in scienze e tecnologie agrarie, agroalimentari e forestali
- 21 Classe delle lauree in scienze e tecnologie chimiche
- 22 Classe delle lauree in scienze e tecnologie della navigazione marittima e aerea
- 23 Classe delle lauree in scienze e tecnologie delle arti figurative, della musica, dello spettacolo e della moda
- 24 Classe delle lauree in scienze e tecnologie farmaceutiche
- 25 Classe delle lauree in scienze e tecnologie fisiche
- 26 Classe delle lauree in scienze e tecnologie informatiche
- 27 Classe delle lauree in scienze e tecnologie per l'ambiente e la natura
- 28 Classe delle lauree in scienze economiche
- 29 Classe delle lauree in filosofia
- 30 Classe delle lauree in scienze geografiche
- 31 Classe delle lauree in scienze giuridiche
- 32 Classe delle lauree in scienze matematiche
- 33 Classe delle lauree in scienze delle attività motorie e sportive
- 34 Classe delle lauree in scienze e tecniche psicologiche
- 35 Classe delle lauree in scienze sociali per la cooperazione, lo sviluppo e la pace
- 36 Classe delle lauree in scienze sociologiche
- 37 Classe delle lauree in scienze statistiche
- 38 Classe delle lauree in scienze storiche
- 39 Classe delle lauree in scienze del turismo
- 40 Classe delle lauree in scienze e tecnologie zootecniche e delle produzioni animali
- 41 Classe delle lauree in tecnologie per la conservazione e il restauro dei beni culturali
- 42 Classe delle lauree in disegno industriale

DECRETO MINISTERIALE 28 NOVEMBRE 2000
Determinazione delle classi delle lauree specialistiche

OMISSIS

ALLEGATO

- 1/S Classe delle lauree specialistiche in antropologia culturale ed etnologia
- 2/S Classe delle lauree specialistiche in archeologia
- 3/S Classe delle lauree specialistiche in architettura del paesaggio
- 4/S Classe delle lauree specialistiche in architettura e ingegneria edile
- 5/S Classe delle lauree specialistiche in archivistica e biblioteconomia
- 6/S Classe delle lauree specialistiche in biologia
- 7/S Classe delle lauree specialistiche in biotecnologie agrarie
- 8/S Classe delle lauree specialistiche in biotecnologie industriali
- 9/S Classe delle lauree specialistiche in biotecnologie mediche, veterinarie e farmaceutiche
- 10/S Classe delle lauree specialistiche in conservazione dei beni architettonici e ambientali
- 11/S Classe delle lauree specialistiche in conservazione dei beni scientifici e della civiltà industriale
- 12/S Classe delle lauree specialistiche in conservazione e restauro del patrimonio storico-artistico
- 13/S Classe delle lauree specialistiche in editoria, comunicazione multimediale e giornalismo
- 14/S Classe delle lauree specialistiche in farmacia e farmacia industriale
- 15/S Classe delle lauree specialistiche in filologia e letterature dell'antichità
- 16/S Classe delle lauree specialistiche in filologia moderna
- 17/S Classe delle lauree specialistiche in filosofia e storia della scienza
- 18/S Classe delle lauree specialistiche in filosofia teoretica, morale, politica ed estetica
- 19/S Classe delle lauree specialistiche in finanza
- 20/S Classe delle lauree specialistiche in fisica
- 21/S Classe delle lauree specialistiche in geografia
- 22/S Classe delle lauree specialistiche in giurisprudenza
- 23/S Classe delle lauree specialistiche in informatica
- 24/S Classe delle lauree specialistiche in informatica per le discipline umanistiche
- 25/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria aerospaziale e astronautica
- 26/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria biomedica
- 27/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria chimica
- 28/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria civile
- 29/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria dell'automazione
- 30/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria delle telecomunicazioni
- 31/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria elettrica
- 32/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria elettronica
- 33/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria energetica e nucleare
- 34/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria gestionale
- 35/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria informatica
- 36/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria meccanica
- 37/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria navale
- 38/S Classe delle lauree specialistiche in ingegneria per l'ambiente e il territorio
- 39/S Classe delle lauree specialistiche in interpretariato di conferenza
- 40/S Classe delle lauree specialistiche in lingua e cultura italiana
- 41/S Classe delle lauree specialistiche in lingue e letterature afroasiatiche
- 42/S Classe delle lauree specialistiche in lingue e letterature moderne euroamericane
- 43/S Classe delle lauree specialistiche in lingue straniere per la comunicazione internazionale
- 44/S Classe delle lauree specialistiche in linguistica
- 45/S Classe delle lauree specialistiche in matematica
- 46/S Classe delle lauree specialistiche in medicina e chirurgia
- 47/S Classe delle lauree specialistiche in medicina veterinaria
- 48/S Classe delle lauree specialistiche in metodi per l'analisi valutativa dei sistemi complessi
- 49/S Classe delle lauree specialistiche in metodi per la ricerca empirica nelle scienze sociali
- 50/S Classe delle lauree specialistiche in modellistica matematico-fisica per l'ingegneria
- 51/S Classe delle lauree specialistiche in musicologia e beni musicali
- 52/S Classe delle lauree specialistiche in odontoiatria e protesi dentaria
- 53/S Classe delle lauree specialistiche in organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie
- 54/S Classe delle lauree specialistiche in pianificazione territoriale urbanistica e ambientale
- 55/S Classe delle lauree specialistiche in progettazione e gestione dei sistemi turistici

- 56/S Classe delle lauree specialistiche in programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi
- 57/S Classe delle lauree specialistiche in programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali
- 58/S Classe delle lauree specialistiche in psicologia
- 59/S Classe delle lauree specialistiche in pubblicità e comunicazione d'impresa
- 60/S Classe delle lauree specialistiche in relazioni internazionali
- 61/S Classe delle lauree specialistiche in scienza e ingegneria dei materiali
- 62/S Classe delle lauree specialistiche in scienze chimiche
- 63/S Classe delle lauree specialistiche in scienze cognitive
- 64/S Classe delle lauree specialistiche in scienze dell'economia
- 65/S Classe delle lauree specialistiche in scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua
- 66/S Classe delle lauree specialistiche in scienze dell'universo
- 67/S Classe delle lauree specialistiche in scienze della comunicazione sociale e istituzionale
- 68/S Classe delle lauree specialistiche in scienze della natura
- 69/S Classe delle lauree specialistiche in scienze della nutrizione umana
- 70/S Classe delle lauree specialistiche in scienze della politica
- 71/S Classe delle lauree specialistiche in scienze delle pubbliche amministrazioni
- 72/S Classe delle lauree specialistiche in scienze delle religioni
- 73/S Classe delle lauree specialistiche in scienze dello spettacolo e della produzione multimediale
- 74/S Classe delle lauree specialistiche in scienze e gestione delle risorse rurali e forestali
- 75/S Classe delle lauree specialistiche in scienze e tecnica dello sport
- 76/S Classe delle lauree specialistiche in scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattative
- 77/S Classe delle lauree specialistiche in scienze e tecnologie agrarie
- 78/S Classe delle lauree specialistiche in scienze e tecnologie agroalimentari
- 79/S Classe delle lauree specialistiche in scienze e tecnologie agrozootecniche
- 80/S Classe delle lauree specialistiche in scienze e tecnologie dei sistemi di navigazione
- 81/S Classe delle lauree specialistiche in scienze e tecnologie della chimica industriale
- 82/S Classe delle lauree specialistiche in scienze e tecnologie per l'ambiente e il territorio
- 83/S Classe delle lauree specialistiche in scienze economiche per l'ambiente e la cultura
- 84/S Classe delle lauree specialistiche in scienze economico-aziendali
- 85/S Classe delle lauree specialistiche in scienze geofisiche
- 86/S Classe delle lauree specialistiche in scienze geologiche
- 87/S Classe delle lauree specialistiche in scienze pedagogiche
- 88/S Classe delle lauree specialistiche in scienze per la cooperazione allo sviluppo
- 89/S Classe delle lauree specialistiche in sociologia
- 90/S Classe delle lauree specialistiche in statistica demografica e sociale
- 91/S Classe delle lauree specialistiche in statistica economica, finanziaria ed attuariale
- 92/S Classe delle lauree specialistiche in statistica per la ricerca sperimentale
- 93/S Classe delle lauree specialistiche in storia antica
- 94/S Classe delle lauree specialistiche in storia contemporanea
- 95/S Classe delle lauree specialistiche in storia dell'arte
- 96/S Classe delle lauree specialistiche in storia della filosofia
- 97/S Classe delle lauree specialistiche in storia medievale
- 98/S Classe delle lauree specialistiche in storia moderna
- 99/S Classe delle lauree specialistiche in studi europei
- 100/S Classe delle lauree specialistiche in tecniche e metodi per la società dell'informazione
- 101/S Classe delle lauree specialistiche in teoria della comunicazione
- 102/S Classe delle lauree specialistiche in teoria e tecniche della normazione e dell'informazione giuridica
- 103/S Classe delle lauree specialistiche in teorie e metodi del disegno industriale
- 104/S Classe delle lauree specialistiche in traduzione letteraria e in traduzione tecnico-scientifica

Equiparazione tra il diploma in educazione fisica e la laurea in scienze delle attività motorie e sportive

Art. 1.

1. I diplomi in educazione fisica rilasciati dall'Istituto superiore di educazione fisica statale di Roma e dagli istituti superiori di educazione fisica pareggiati ai sensi dell'articolo 28 della legge 7 febbraio 1958, n. 88, sono equiparati alle lauree afferenti alla classe 33 di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 4 agosto 2000, pubblicato nel supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 245 del 19 ottobre 2000, ai fini dell'accesso ai pubblici concorsi ed alle attività professionali.

2. Ogni ateneo, nell'ambito della propria autonomia, può definire l'accesso di coloro che sono in possesso del titolo rilasciato dagli istituti di cui all'articolo 1, comma 2, lettera a), del decreto legislativo 8 maggio 1998, n. 178, e di coloro che hanno conseguito il titolo previsto dall'articolo 5, comma 6, del decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 15 gennaio 1999, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 18 del 23 gennaio 1999, ai corsi di laurea specialistica afferenti alle classi 53/S, 75/S e 76/S di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 28 novembre 2000, pubblicato nel supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 18 del 23 gennaio 2001, nonché ai master universitari di primo livello.

INDICAZIONI NAZIONALI PER I PIANI PERSONALIZZATI DELLE ATTIVITÀ EDUCATIVE NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA

Corpo, movimento, salute

1. Rappresentare lo schema corporeo in modo completo e strutturato; maturare competenze di motricità fine e globale.
2. Muoversi con destrezza nell'ambiente e nel gioco, controllando e coordinando i movimenti degli arti e, quando possibile, la lateralità.
3. Muoversi spontaneamente e in modo guidato, da soli e in gruppo, esprimendosi in base a suoni, rumori, musica, indicazioni ecc.
4. Curare in autonomia la propria persona, gli oggetti personali, l'ambiente e i materiali comuni nella prospettiva della salute e dell'ordine.
5. Controllare l'affettività e le emozioni in maniera adeguata all'età, rielaborandola attraverso il corpo e il movimento.

RACCOMANDAZIONI SPECIFICHE PER L'ATTUAZIONE DELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER I PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI NELLA SCUOLA PRIMARIA

Attività motorie e sportive

Nella Scuola Primaria le Attività motorie e sportive favoriscono l'acquisizione da parte degli allievi di un cospicuo bagaglio di abilità motorie che concorrono allo sviluppo globale della loro personalità considerata non solo sotto il profilo fisico, ma anche cognitivo, affettivo e sociale. Attraverso questo insegnamento si concretizza il principio per cui nella persona non esistono separazioni e il corpo non è il "vestito" di ogni individuo, ma piuttosto il suo modo globale di essere nel mondo e di agire nella società.

Nei primi anni i fanciulli sviluppano forme mature e versatili delle abilità motorie fondamentali (camminare, correre, lanciare, ecc.), definite anche schemi motori di base, che dovranno poi essere perfezionati, integrati ed arricchiti negli anni successivi. Tali abilità sono schemi generali di movimento, legati alla crescita e alla maturazione dell'organismo, che si sviluppano appunto nel periodo che va dalla Scuola dell'Infanzia al termine della Scuola Primaria; attraverso successivi e graduali apprendimenti le abilità motorie possono evolvere e differenziarsi in specifiche abilità tecniche di tipo sportivo o artistico-espressivo; saltare, per esempio, è un'abilità motoria generale che può perfezionarsi in specifiche abilità di salto (in alto, in lungo, ecc.), così come l'abilità di lanciare può diventare una specifica disciplina sportiva.

L'apprendimento e il perfezionamento delle abilità motorie richiedono, però, la capacità di utilizzare molte informazioni di tipo cognitivo e percettivo-sensoriali utili sia per comprendere le caratteristiche delle azioni che si devono compiere, sia per approfondirne l'elaborazione e attivare processi di anticipazione; occorre, quindi, che l'allievo venga guidato ad imparare come discriminare e trattenere le informazioni che gli vengono fornite, operare con sempre maggior rigore e precisione, muoversi con autonomia utilizzando comportamenti caratterizzati da anticipazione ed iniziativa.

L'utilizzo di abilità motorie a coppie o in gruppo pone l'attenzione su di un altro fondamentale aspetto dell'insegnamento delle Attività motorie e sportive: l'interazione tra i fanciulli e la necessità di integrazione tra di loro per eseguire esercizi motori e, ancor di più, per realizzare giochi organizzati che possono assumere anche forma di gara. È la dimensione socio-affettiva che, soprattutto nell'ultimo biennio della Scuola Primaria, permette all'allievo di rapportarsi con gli altri anche in situazione di competizione, tenendo in debito conto le caratteristiche fisiche del proprio corpo e di quello dei compagni. Negli anni che precedono, peraltro, egli ha avuto la possibilità di sperimentare diverse situazioni che gli hanno permesso di vivere nuove sensazioni e di sviluppare nuove capacità corporee in interazione con il proprio ambiente e con i propri compagni; egli è stato guidato a scoprire il proprio corpo, a situarsi nello spazio e nel tempo, ad acquisire abilità motorie, ha imparato a comunicare e cooperare con i compagni. Vale, in questo percorso, un criterio di gradualità che tenga conto dei passi che il fanciullo è in grado di fare ad ogni stadio del proprio sviluppo.

Occorre, infine, sottolineare un ulteriore campo d'intervento proprio delle Attività motorie e sportive: si tratta di avviare gli allievi ad una pratica "ecologica" del corpo che permetta loro di far proprie conoscenze, abilità e comportamenti necessari ad un'esistenza equilibrata che associ piacere e responsabilità, secondo le regole indicate dall'educazione alla Convivenza civile. Si tratta di meglio conoscere il corpo umano e le diverse funzioni fisiologiche, di essere attenti ai messaggi che invia il proprio corpo, di saper dosare gli sforzi, di sviluppare quelle abitudini che consentono di agire con sicurezza e destrezza nelle varie situazioni di vita; queste sono alcune delle competenze che un'attenta educazione alle Attività motorie e sportive può sviluppare in modo duraturo.

Proprio perché l'apprendimento è un processo complesso, che mobilita l'insieme delle risorse intellettuali ma anche quelle corporali della persona, le Attività motorie e sportive giocano un ruolo fondamentale, situando l'esperienza psicomotoria al centro dell'attività umana. Esse esercitano e sviluppano le capacità del soggetto a comunicare, a situarsi nello spazio e nel tempo, a esprimere i sentimenti; esse permettono, altresì, l'articolazione di competenze linguistiche, logico-matematiche, artistiche all'interno di un approccio che coniuga lo sviluppo del movimento e quello dell'intelligenza.

La classe prima e il primo biennio

Nella classe prima è importante condurre l'allievo alla conoscenza del proprio corpo, al coordinamento dei propri schemi motori, ad un uso espressivo del corpo stesso, soprattutto per mezzo del gioco e dell'utilizzo di codici espressivi non verbali. Il gioco collettivo, lontano da qualunque valenza agonistica, permette di esercitare l'osservanza delle regole e l'interazione con gli altri, nel rispetto delle diversità individuali.

Nel primo biennio si introduce una maggiore complessità nella comunicazione e nel rapporto con gli altri, attraverso giochi di gruppo organizzati che favoriscono l'acquisizione di un atteggiamento di cooperazione nel gruppo e di rispetto delle regole del gioco, anche in forma di gara. Ne risulta, quindi, una gestione più controllata e consapevole della propria fisicità, che permette di utilizzare meglio le proprie capacità, e di valutare quelle altrui; attraverso l'utilizzo di piccoli attrezzi, codificati e non, è efficacemente stimolata anche la gestualità fino-motoria che compie in questo periodo significativi progressi anche nelle attività grafico-pittoriche.

Queste esperienze si collocano nel quadro delle attività motorie e sportive in grado di dare senso all'apprendimento degli allievi in quanto motivate dal desiderio di sentirsi bene, essere in forma e in buona salute, sperimentare, scoprire e apprendere, cercare di esprimersi, realizzare delle performance, partecipare ed appartenere ad un gruppo.

Il secondo biennio

Nel secondo biennio si può introdurre una attività più specificamente sportiva, anche se è importante tenere presente i criteri educativi con cui essa va impostata. La competizione e la pratica degli sport individuali o di gruppo sono importanti per sviluppare il confronto e l'emulazione, ma devono avere come obiettivo primario quello di suscitare da una parte l'impegno degli allievi, dall'altra la loro riflessione sulla rivalità, sulla solidarietà e il rispetto dell'avversario.

Le interazioni di schemi motori e posturali in situazione combinata e simultanea permettono un utilizzo sempre più finalizzato dei propri movimenti; così come il riconoscimento delle modificazioni funzionali indotte dall'attività fisico-motoria rendono il fanciullo sempre più consapevole della necessità di assumere comportamenti corretti da un punto di vista igienico, salustistico ed alimentare.

Preparare i fanciulli a vivere nella nostra società, del resto, richiede anche di far loro conoscere la pratica sportiva in continuo sviluppo ma talvolta aperta, purtroppo, a preoccupanti derive (dopage, violenza, ecc); sono fenomeni che la scuola deve contribuire a prevenire e ad analizzare utilizzando tutta la pluralità di prospettive che le discipline, intrecciate con le educazioni alla Convivenza Civile, offrono in una logica inter e transdisciplinare.

Per una didattica non riduttiva

Se l'Attività Motoria e Sportiva non deve essere ridotta alla mera attività sportiva, se essa considera lo sviluppo motorio come parte dello sviluppo globale del fanciullo, è evidente che le esperienze motorie non si fanno solo in palestra, ma in classe, in Laboratorio, ovunque. Una disciplina equilibrata si occupa del corpo degli allievi ovunque essi si trovino per cui, a fianco delle attività specifiche, essa suggerisce la presa di coscienza e gli aggiustamenti ergonomici necessari al lavoro scolastico quotidiano: controllo della postura, organizzazione degli spostamenti, gestione della fatica e dello stress, corretta alimentazione.

Così realizzate le Attività Motorie e Sportive si inseriscono in una visione transdisciplinare degli apprendimenti, poggiano su attività specifiche e su pratiche pedagogiche che considerano il corpo dell'alunno come supporto e vettore inscindibile dell'intelligenza, dell'affettività e di tutte le dimensioni della sua persona.

Questa concezione integrale dell'alunno e della sua crescita ne esclude un'altra, quella che vede la lezione di Attività motorie e sportive come un momento unicamente ricreativo, o di sfogo, che libera il corpo troppo costretto in altre situazioni.

È durante tutte le attività scolastiche che l'allievo costruisce le sue nuove conoscenze, acquisisce delle abilità e sviluppa delle attitudini rivolte alla valorizzazione del proprio corpo e di quello degli altri. L'approccio didattico organizza delle situazioni d'apprendimento che facilitano esperienze, scoperte, prese di coscienza e abilità nuove, individuali e collettive, e che diventano patrimonio personale dell'alunno.

Ogni situazione d'apprendimento si iscrive in un quadro di attività generali che le dà senso e fornisce all'allievo motivo di investimento fisico, affettivo ed intellettuale; queste attività permettono all'allievo di organizzare i suoi movimenti, i suoi spostamenti, i suoi modi di comunicazione con i compagni, di costruire competenze, di sviluppare la sua capacità ad agire in modo autonomo. Si possono organizzare situazioni didattiche che avvicinando momenti di libera esplorazione, di scoperta, di invenzione, a momenti di apprendimento e di riflessione più sistematico.

Gli obiettivi formativi fissati tengono conto dello sviluppo globale della persona in modo da non essere mai ridotti ad una somma di performances giustapposte, messe in fila una dopo l'altra, tanto analiticamente spezzettate quanto inesistenti nella complessità reale; le Attività motorie e sportive, al contrario, devono perseguire obiettivi formativi complessi, testimoni del principio di sintesi e di problematicità che governa l'esperienza umana in genere e l'apprendimento in particolare. Esse promuovono le competenze ad agire in situazione complessa, a comunicare con i compagni, a prendere coscienza delle loro azioni e a regolarle.

Il Laboratorio

Il Laboratorio di Attività motorie e sportive assume una grande valenza nella Scuola Primaria in quanto consente di utilizzare specialisti della materia sia attraverso l'organico d'istituto (se si tratta di un Istituto comprensivo), sia attraverso l'organico di rete (organizzato con scuole di grado diverso presenti sul territorio). È una situazione di grande vantaggio qualitativo che consente di avere nell'*équipe* pedagogica che realizza i Piani di studio personalizzati di un Gruppo classe un'insegnante specialista della Attività motoria e sportiva, presente anche in fase di programmazione, al fine di garantire un'adeguata mediazione didattica e di operare con gli altri docenti in modo integrato per tempi, contenuti e metodi.

La valenza transdisciplinare delle Attività motorie e sportive trova adeguata realizzazione in Laboratori che possono mettere in rilievo di volta in volta sia l'aspetto comunicativo ed espressivo (si pensi ad un Laboratorio di mimo o di danza) della disciplina sia l'aspetto concettuale e tecnico (si pensi ad un Laboratorio di orientamento o di velismo o di nuoto). Il collegamento con le risorse sportive esistenti sul territorio può offrire una buona occasione di scambi con l'extrascuola e, soprattutto, può aprire l'Istituzione scolastica ad interessanti esperienze di educazione permanente.

INDICAZIONI NAZIONALI PER I PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI NELLA SCUOLA PRIMARIA

Obiettivi generali del processo formativo

La corporeità come valore. La Scuola Primaria è consapevole che ogni dimensione simbolica che anima il fanciullo e le sue relazioni familiari e sociali è inscindibile dalla sua corporeità. Nella persona, infatti, non esistono separazioni e il corpo non è il "vestito" di ogni individuo, ma piuttosto il suo modo globale di essere nel mondo e di agire nella società. Per questo l'avvaloramento dell'espressione corporea è allo stesso tempo condizione e risultato dell'avvaloramento di tutte le altre dimensioni della persona: la razionale, l'estetica, la sociale, l'operativa, l'affettiva, la morale e la spirituale religiosa. E viceversa.

Obiettivi specifici di apprendimento per la classe prima

ATTIVITÀ MOTORIE E SPORTIVE

Le varie parti del corpo.

I propri sensi e le modalità di percezione sensoriale.

L'alfabeto motorio (schemi motori e posturali)

Le posizioni che il corpo può assumere in rapporto allo spazio ed al tempo.

Codici espressivi non verbali in relazione al contesto sociale.

Giochi tradizionali.

Riconoscere e denominare le varie parti del corpo.

Rappresentare graficamente il corpo, fermo e in movimento.

Riconoscere, differenziare, ricordare, verbalizzare differenti percezioni sensoriali (sensazioni visive, uditive, tattili, cinestetiche).

Coordinare e collegare in modo fluido il maggior numero possibile di movimenti naturali (camminare, saltare, correre, lanciare, afferrare, strisciare, rotolare, arrampicarsi, ...).

Collocarsi, in posizioni diverse, in rapporto ad altri e/o ad oggetti.

Muoversi secondo una direzione controllando la lateralità e adattando gli schemi motori in funzione di parametri spaziali e temporali.

Utilizzare il corpo e il movimento per rappresentare situazioni comunicative reali e fantastiche.

Comprendere il linguaggio dei gesti.

Partecipare al gioco collettivo, rispettando indicazioni e regole.

Obiettivi specifici di apprendimento per le classi seconda e terza

(primo biennio)

ATTIVITÀ MOTORIE E SPORTIVE

Schemi motori e posturali.

Giochi di imitazione, di immaginazione, giochi popolari, giochi organizzati sotto forma di gare.

Corrette modalità esecutive per la prevenzione degli infortuni e la sicurezza nei vari ambienti di vita.

Modalità espressive che utilizzano il linguaggio corporeo.

Muoversi con scioltezza, destrezza, disinvolture, ritmo (palleggiare, lanciare, ricevere da fermo e in movimento, ...).

Utilizzare efficacemente la gestualità fino-motoria con piccoli attrezzi codificati e non nelle attività ludiche, manipolative e grafiche-pittoriche.

Variare gli schemi motori in funzione di parametri di spazio, tempo, equilibri (eseguire una marcia, una danza, ...).

Apprezzamento delle traiettorie, delle distanze, dei ritmi esecutivi delle azioni motorie.

Utilizzare abilità motorie in forma singola, a coppie, in gruppo.

Utilizzare consapevolmente le proprie capacità motorie e modularne l'intensità dei carichi valutando anche le capacità degli altri.

Utilizzare in modo corretto e sicuro per sé e per i compagni spazi e attrezzature.

Rispettare le regole dei giochi organizzati, anche in forma di gara..

Cooperare all'interno di un gruppo.

Interagire positivamente con gli altri valorizzando le diversità.

Utilizzare il linguaggio gestuale e motorio per comunicare, individualmente e collettivamente, stati d'animo, idee, situazioni, ecc.

Obiettivi specifici di apprendimento per le classi quarta e quinta

(secondo biennio)

ATTIVITÀ MOTORIE E SPORTIVE

Consolidamento schemi motori e posturali.

Affinamento delle capacità coordinative generali e speciali

Le principali funzioni fisiologiche e i loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico.

Variazioni fisiologiche indotte dall'esercizio e tecniche di modulazione/recupero dello sforzo (frequenza cardiaca e respiratoria)

L'alimentazione e la corporeità.

Salute e benessere.

Regole di comportamento per la sicurezza e la prevenzione degli infortuni in casa, a scuola, in strada.

Utilizzare schemi motori e posturali, le loro interazioni in situazione combinata e simultanea

Eseguire movimenti precisati e adattarli a situazioni esecutive sempre più complesse.

Controllare la respirazione, la frequenza cardiaca, il tono muscolare
 Modulare i carichi sulla base delle variazioni fisiologiche dovute all'esercizio.
 Eseguire le attività proposte per sperimentare e migliorare le proprie capacità.
 Utilizzare tecniche di sperimentazione e miglioramento delle proprie capacità
 Eseguire semplici composizioni e/o progressioni motorie, utilizzando un'ampia gamma di codici espressivi
 Rispettare le regole dei giochi sportivi praticati.
 Svolgere un ruolo attivo e significativo nelle attività di gioco-sport individuale e di squadra.
 Cooperare nel gruppo, confrontarsi lealmente, anche in una competizione, con i compagni.
 Riconoscere il rapporto tra alimentazione e benessere fisico.
 Assumere comportamenti igienici e salutistici.
 Rispettare regole esecutive funzionali alla sicurezza nei vari ambienti di vita, anche in quello stradale.

**INDICAZIONI NAZIONALI PER I PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI NELLA SCUOLA
 SECONDARIA DI 1° GRADO
 Scuola media**

Attività fisica e sportiva

Primo biennio

- Consolidamento delle capacità coordinative.
- Livello di sviluppo e tecniche di miglioramento delle capacità condizionali (forza, rapidità, resistenza, mobilità articolare).
- Elementi tecnici e regolamentari di alcuni sport (in particolare quelli realizzabili a livello scolastico).
- Effetti delle attività motorie e sportive per il benessere della persona e la prevenzione delle malattie.
- L'attività sportiva come valore etico.
- Valore del confronto e della competizione.
- Utilizzare efficacemente le proprie capacità in condizioni facili e normali di esecuzione (accoppiamento e combinazione dei movimenti, differenziazione, equilibrio, orientamento, ritmo, reazione, trasformazione, ...).
- Utilizzare consapevolmente piani di lavoro razionali per l'incremento delle capacità condizionali, secondo i propri livelli di maturazione, sviluppo e apprendimento.
- Modulare e distribuire il carico motorio-sportivo secondo i giusti parametri fisiologici e rispettare le pause di recupero.
- Gestire in modo consapevole abilità specifiche riferite a situazioni tecniche e tattiche negli sport individuali e di squadra.
- Utilizzare le conoscenze tecniche per svolgere funzioni di giuria e arbitraggio.
- Inventare nuove forme di attività ludico-sportive.
- Applicare i principi metodologici dell'allenamento funzionali al mantenimento di uno stato di salute ottimale.
- Relazionarsi positivamente con il gruppo rispettando le diverse capacità, le esperienze pregresse, le caratteristiche personali.
- Rispettare il codice deontologico dello sportivo e le regole delle discipline sportive praticate.
- Tecniche di espressione corporea.
- Presa di coscienza del proprio stato di efficienza fisica attraverso l'autovalutazione delle personali capacità e performance.
- Usare consapevolmente il linguaggio del corpo utilizzando vari codici espressivi, combinando la componente comunicativa e quella estetica.
- Rappresentare idee, stati d'animo e storie mediante gestualità e posture, individualmente, a coppie, in gruppo.
- Sperimentare piani di lavoro personalizzati.
- Rapporto tra la prontezza di riflessi ed una situazione di benessere fisico.
- Norme fondamentali di prevenzione degli infortuni legati all'attività fisica anche in strada.
- La segnaletica stradale e le norme di conduzione dei cicli e ciclomotori.
- Riconoscere il corretto rapporto tra esercizio fisico-alimentazione-benessere.
- Ai fini della sicurezza, utilizzare in modo responsabile spazi, attrezzature, veicoli sia individualmente, sia in gruppo.
- Mettere in atto comportamenti corretti nell'uso della bicicletta o del ciclomotore.

ATTIVITÀ FISICA E SPORTIVA – 3° CLASSE

- Fase di sviluppo della disponibilità variabile.
- L'anticipazione motoria.
- Fantasia motoria.
- Metodi di allenamento.
- Tecniche e tattiche dei giochi sportivi.
- I gesti arbitrali in diverse discipline sportive.
- Tecniche relazionali che valorizzano le diversità di capacità, di sviluppo, di prestazione.
- L'espressione corporea e la comunicazione efficace.
- Rapporto tra l'attività fisica e i cambiamenti fisici e psicologici tipici della preadolescenza.
- Regole di prevenzione e attuazione della sicurezza personale a scuola, in casa, in ambienti esterni.
- Regole del codice stradale anche per la guida di cicli e motocicli.
- Utilizzare le abilità apprese in situazioni ambientali diverse in contesti problematici, non solo in ambito sportivo, ma anche in esperienze di vita quotidiana.
- Prevedere correttamente l'andamento e il risultato di un'azione.
- Risolvere in forma originale e creativa un determinato problema motorio e sportivo ma anche variare, ristrutturare e riprodurre nuove forme di movimento.
- Ampliare l'applicazione dei principi metodologici dell'allenamento per mantenere un buon stato di salute.
- Gestire un proprio programma di allenamento.
- Rispettare le regole in un gioco di squadra (pallavolo, basket, calcio, ecc.), svolgere un ruolo attivo utilizzando la meglio le proprie abilità tecniche e tattiche.
- Arbitrare una partita degli sport praticati.
- Impostare, a turno, una tattica di squadra.
- Stabilire corretti rapporti interpersonali e mettere in atto comportamenti operativi ed organizzativi all'interno del gruppo.
- Mettere in atto, nel gioco e nella vita, comportamenti equilibrati dal punto di vista fisico, emotivo, cognitivo
- Mettere in atto, in modo autonomo, comportamenti funzionali alla sicurezza nei vari ambienti di vita, compreso quello stradale.

PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE E PROFESSIONALE DELLO STUDENTE^[1] ALLA FINE DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE (6-14 ANNI)

4. Strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza

Padroneggiare le conoscenze e le abilità che, a partire dalle modificazioni del proprio organismo e delle nuove possibilità motorie che esso offre, consentono, mediante l'esercizio fisico, l'attività motorio-espressiva, il gioco organizzato e la pratica sportiva, un equilibrato ed armonico sviluppo del proprio corpo. Gestire, in modo consapevole, abilità specifiche riferite a gesti di espressività corporea, a tecniche e tattiche negli sport individuali e di squadra. Valutare criticamente le esperienze motorie e sportive personalmente vissute e quelle degli altri. Utilizzare le competenze acquisite per svolgere funzioni di giuria ed arbitraggio nelle discipline sportive di base.

[1] I sostantivi "studente", "allievo", "ragazzo" ecc. si riferiscono al "tipo" persona al di là delle differenze tra maschi e femmine che ogni docente dovrà considerare nella concreta azione educativa e didattica.

LEGGE 28 marzo 2003, n. 53

Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale

OMISSIS

Art. 1.

(Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale)

1. Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione, il Governo è delegato ad adottare,

entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nel rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e di comuni e province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale.

OMISSIS

3. Per la realizzazione delle finalità della presente legge, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca predispone, entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della legge medesima, un piano programmatico di interventi finanziari, da sottoporre all'approvazione del Consiglio dei ministri, previa intesa con la Conferenza unificata di cui al citato decreto legislativo n. 281 del 1997, a sostegno:

- a) della riforma degli ordinamenti e degli interventi connessi con la loro attuazione e con lo sviluppo e la valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche;
- b) dell'istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico;
- c) dello sviluppo delle tecnologie multimediali e della alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di pluralismo delle soluzioni informatiche offerte dall'informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti;
- d) dello sviluppo dell'attività motoria e delle competenze ludico-sportive degli studenti;
- e) della valorizzazione professionale del personale docente;
- f) delle iniziative di formazione iniziale e continua del personale;
- g) del concorso al rimborso delle spese di autoaggiornamento sostenute dai docenti;
- h) della valorizzazione professionale del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (ATA);
- i) degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione;
- l) degli interventi per lo sviluppo dell'istruzione e formazione tecnica superiore e per l'educazione degli adulti;
- m) degli interventi di adeguamento delle strutture di edilizia scolastica.

OMISSIS Art. 2.

(Sistema educativo di istruzione e di formazione)

1. I decreti di cui all'articolo 1 definiscono il sistema educativo di istruzione e di formazione, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

- a) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionali ed europea;
- b) sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea;
- c) è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m), della Costituzione e mediante regolamenti emanati ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104. La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e successive modificazioni. L'attuazione graduale del diritto-dovere predetto è rimessa ai decreti legislativi di cui all'articolo 1, commi 1 e 2, della presente legge correlativamente agli interventi finanziari previsti a tale fine dal piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, adottato previa intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e coerentemente con i finanziamenti disposti a norma dell'articolo 7, comma 6, della presente legge;
- d) il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale;
- e) la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le po-

tenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria. È assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative;

f) il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di cinque anni, e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. Ferma restando la specificità di ciascuna di esse, la scuola primaria è articolata in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali; la scuola secondaria di primo grado si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo; nel primo ciclo è assicurato altresì il raccordo con la scuola dell'infanzia e con il secondo ciclo; è previsto che alla scuola primaria si iscrivano le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento; la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile; la scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione; il primo ciclo di istruzione si conclude con un esame di Stato, il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

g) il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito, viene anche curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie; il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato; il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi; i licei hanno durata quinquennale; l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi; i licei si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica; l'ammissione al quinto anno dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore;

h) ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c); le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche nell'Unione europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c); i titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144; i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione

professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza;

i) è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) e h); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore;

l) i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali.

Art. 3.

(Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli studenti, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo; il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso una congrua permanenza dei docenti nella sede di titolarità;

b) ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto Istituto;

c) l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

Art. 4.

(Alternanza scuola-lavoro)

1. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, al fine di assicurare agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, il Governo è delegato ad adottare, entro il termine di ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge e ai sensi dell'articolo 1, commi 2 e 3, della legge stessa, un apposito decreto legislativo su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e con il Ministro delle attività produttive, d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sentite le associazioni maggiormente rappresentative dei datori di lavoro, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro. Le istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale ed assicurare, a domanda degli interessati e d'intesa con le regioni, la frequenza negli istituti d'istruzione e formazione professionale di corsi integrati che prevedano piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi, coerenti con il corso di studi e realizzati con il concorso degli operatori di ambedue i sistemi;

b) fornire indicazioni generali per il reperimento e l'assegnazione delle risorse finanziarie necessarie alla realizzazione dei percorsi di alternanza, ivi compresi gli incentivi per le imprese, la valorizzazione delle imprese come luogo formativo e l'assistenza tutoriale;

c) indicare le modalità di certificazione dell'esito positivo del tirocinio e di valutazione dei crediti formativi acquisiti dallo studente.

2. I compiti svolti dal docente incaricato dei rapporti con le imprese e del monitoraggio degli allievi che si avvalgono dell'alternanza scuola-lavoro sono riconosciuti nel quadro della valorizzazione della professionalità del personale docente.

Art. 5.

(Formazione degli insegnanti)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) la formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche;

b) con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, anche in deroga alle disposizioni di cui all'articolo 10, comma 2, e all'articolo 6, comma 4, del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a) del presente comma. Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con preminenti finalità di approfondimento disciplinare. I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap; la formazione iniziale dei docenti può prevedere stage all'estero;

c) l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curriculari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera b) e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei;

d) l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica di cui alla lettera a) ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

e) coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a), ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera a), le università, sentita la direzione scolastica regionale, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;

f) le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera e) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca; g) le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

2. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme anche sulla formazione iniziale svolta negli istituti di alta formazione e specializzazione artistica, musicale e coreutica di cui alla legge 21 dicembre 1999, n. 508, relativamente agli insegnamenti cui danno accesso i relativi diplomi accademici. Ai

predetti fini si applicano, con i necessari adattamenti, i principi e criteri direttivi di cui al comma 1 del presente articolo.

3. Per coloro che, sprovvisti dell'abilitazione all'insegnamento secondario, sono in possesso del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 24 novembre 1998, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 131 del 7 giugno 1999, e al decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, nonché del diploma di laurea o del diploma di istituto superiore di educazione fisica (ISEF) o di Accademia di belle arti o di Istituto superiore per le industrie artistiche o di Conservatorio di musica o Istituto musicale pareggiato, e che abbiano superato le prove di accesso alle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, le scuole medesime valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del predetto diploma di specializzazione ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici, anche per consentire loro un'abbreviazione del percorso degli studi della scuola di specializzazione previa iscrizione in sovrannumero al secondo anno di corso della scuola. I corsi di laurea in scienze della formazione primaria di cui all'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici e dell'iscrizione in soprannumero al relativo anno di corso stabilito dalle autorità accademiche, per coloro che, in possesso di tale titolo di specializzazione e del diploma di scuola secondaria superiore, abbiano superato le relative prove di accesso. L'esame di laurea sostenuto a conclusione dei corsi in scienze della formazione primaria istituiti a norma dell'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, comprensivo della valutazione delle attività di tirocinio previste dal relativo percorso formativo, ha valore di esame di Stato e abilita all'insegnamento, rispettivamente, nella scuola materna o dell'infanzia e nella scuola elementare o primaria. Esso consente altresì l'inserimento nelle graduatorie permanenti previste dall'articolo 401 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni. Al fine di tale inserimento, la tabella di valutazione dei titoli è integrata con la previsione di un apposito punteggio da attribuire al voto di laurea conseguito. All'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, le parole: "I concorsi hanno funzione abilitante" sono soppresse.

OMISSIS

Data a Roma, addì 28 marzo 2003

CIAMPI

Berlusconi, Presidente del Consiglio dei Ministri

Moratti, Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca

Visto, il Guardasigilli: Castelli

Norme per la promozione della pratica dello sport da parte delle persone disabili

Articolo 1.

Contributo straordinario alla Federazione italiana sport disabili

1. Per la promozione e lo sviluppo della pratica sportiva di base e agonistica delle persone disabili È autorizzata la concessione alla Federazione italiana sport disabili (FISD) di un contributo straordinario di 500.000 euro per ciascuno degli anni 2003, 2004 e 2005.

2. All'onere derivante dall'attuazione del presente articolo si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 2003-2005, nell'ambito dell'unità previsionale di base di parte corrente "Fondo speciale" dello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per l'anno 2003, allo scopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero per i beni e le attività culturali.

3. Il Ministro dell'economia e delle finanze È autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

Articolo 2.

Compiti della Federazione italiana sport disabili quale Comitato italiano paraolimpico

1. Entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, il Presidente del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro per i beni e le attività culturali, individua, con proprio decreto di natura non regolamentare, le attività della FISD quale Comitato italiano paraolimpico, per l'organizzazione e la gestione delle attività sportive praticate dalle persone disabili in armonia, per l'attività paraolimpica, con le deliberazioni e gli indirizzi emanati dal Comitato internazionale paraolimpico.

Articolo 3.

Modifiche al decreto legislativo 23 luglio 1999, n. 242, in materia di pratica dello sport da parte delle persone disabili

1. All'articolo 2, comma 1, del decreto legislativo 23 luglio 1999, n. 242, dopo le parole: "nonché la promozione della massima diffusione della pratica sportiva," sono inserite le seguenti: "sia per i normodotati che, di concerto con il Comitato italiano paraolimpico, per i disabili,".

2. Dopo l'articolo 12 del decreto legislativo 23 luglio 1999, n. 242, è inserito il seguente:

"Art. 12-bis (Promozione dello sport dei disabili). - 1. Il CONI si impegna presso il CIO, presso ogni organo istituzionale competente in materia di sport e presso le federazioni sportive nazionali, affinché:

- a) sia promosso e sviluppato, con risorse adeguate, nell'ambito di tali strutture, di concerto con il Comitato italiano paraolimpico, lo sport dei disabili;
- b) alle Paraolimpiadi, sia riconosciuto agli atleti disabili lo stesso trattamento premiale ed economico che viene riconosciuto agli atleti normodotati alle Olimpiadi;
- c) sia riconosciuto agli atleti guida di atleti disabili il diritto di accompagnarli sul podio in occasione delle premiazioni".

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 15 luglio 2003

CIAMPI

Berlusconi, Presidente del Consiglio dei Ministri

Visto, il Guardasigilli: Castelli

2004 ANNO EUROPEO DELL'EDUCAZIONE ATTRAVERSO LO SPORT

Schema della Decisione n. 219 del 6 febbraio 2003 (pubblicata su GUCE L 43 del 18 febbraio 2003) con cui il Parlamento Europeo e il Consiglio hanno istituito l'anno europeo dell'educazione attraverso lo sport.

Il parlamento Europeo ha sottolineato l'importanza dello sport quale strumento educativo e ha ribadito il suo valore quale metodologia di lotta al razzismo e alla xenofobia.

La decisione di dichiarare il 2004 anno dello sport è stata presa anche alla luce delle prossime Olimpiadi e delle manifestazioni sportive che al contempo si svolgeranno. Approfittando dei numerosi eventi sportivi e agonistici, l'obiettivo è quello di sensibilizzare anche i media alle potenzialità dello sport nell'educazione e nella formazione dei giovani.

Obiettivi

I principali obiettivi individuati sono:

1. sensibilizzare alla necessità di cooperare al fine di sviluppare l'educazione attraverso lo sport, ribadendo la dimensione europea delle attività sportive e la sua funzione d'aggregamento, soprattutto tra i giovani;
2. beneficiare dei valori trasmessi dallo sport, ricordando in particolare dell'influenza che esso ha sulla formazione della personalità e del carattere;
3. promuovere la consapevolezza del contributo che le attività di volontariato hanno nell'educazione informale;
4. promuovere il valore educativo della mobilità e degli scambi fra studenti, inserire le manifestazioni sportive tra quelle occasioni di incontri multiculturali;
5. sostenere ed incoraggiare lo scambio di buone prassi sul ruolo che lo sport può avere per favorire l'inclusione di gruppi svantaggiati;
6. incoraggiare l'attività sportiva quale naturale alternanza e complementarietà rispetto alle attività intellettuali;
7. considerare le problematiche vissute dai giovani atleti e sportivi nell'affrontare con buoni esiti l'istruzione e la formazione scolastica.

Misure

Le misure adottate si differenziano in tre Parti (A, B, C) e rendono possibili l'organizzazione e realizzazione di distinte attività.

Parte A – azioni su scala comunitaria -

OMISSIS

Parte B – azioni su scala nazionale, regionale, locale -

OMISSIS

Parte C – azioni che non beneficiano di sostegno comunitario

Sarà attribuito appoggio morale e si potranno utilizzare scritta, logo e documentazione per tutte quelle attività, perseguite da enti pubblici e privati, che dimostrino di concorrere alla realizzazione di almeno uno degli obiettivi dell'anno 2004.

Attuazione della Decisione

La Commissione europea assicura l'attuazione delle azioni comunitarie adottate con la presente Decisione.

Ciascuno Stato membro designerà uno o più organi incaricati di partecipare, di coordinare e attuare a livello adeguato le misure previste dalla presente Decisione.

OMISSIS

Partecipazione

L'anno europeo dello sport 2004 è aperto alla partecipazione dei Paesi dell'Unione Europea, dei Paesi Candidati all'Adesione, dei Paesi EFTA/SEE, di Cipro, di Malta e della Turchia. Questi ultimi tre saranno finanziati da stanziamenti addizionali.

Indice dei nomi

- Abbondati F. 378, 386
Abbondati Fellicò L. 380, 386
Abbondati N. 370
Affleck 125, 288
Agostino (Sant') 10, 20, 113, 114, 124
Alberti L.B. 172
Alcmeone Da Crotone 37, 56, 89
Alembert (d') 261
Alessandrini 143
Alessandro Da Tralles 131
Alessandro Magno 52, 75
Amoros 278-298, 336, 385, 389
Anassagora 55
Anassimandro 49
André E. 298
Andry De Boisregard N. 147-153-166, 241
Antillo 132
Antoniano S. 173, 185
Apollonio Rodio 111, 179
Archidamos 55
Argentier 149
Arifrone Di Sicione 229
Aristofane 41, 49, 69
Aristotele 46, 52, 57, 63, 75-78, 83, 85, 95, 97, 133, 142, 156, 191, 197, 307, 318, 359, 366
Arnaud C. 186
Arnold T. 13, 304-316, 356, 363
Asclepio 60, 61
Ateneo d'Attalia 81, 111
Ateneo di Naucrati 82
Augusto 10, 107
Averroè 114
Avicenna 114, 115, 124, 131, 133, 135, 140, 141

Baccio 132
Bacone F. 186, 261
Baden-Powell 322-328
Baglivi 150, 153
Bailly 298
Balck 345
Balland 349
Ballexserd 162-164, 168
Blos 16

Barni 275
Baron-le-Jeune 168
Bartoli M. 140, 388, 389
Basedow 214, 215, 231, 232, 253, 255, 268
Baumann E. 280, 372-389
Bayet J. 52
Beaumont C. (De) 230
Benoist A. 186
Benoit E. 185
Bergson 340
Bernard C 295
Bernardin de Saint Pierre 244
Bernardo (San) 114
Bert 295
Björkstén E. 344, 345
Bloch 24, 118, 316
Bode R. 337-341, 364
Boerhaave 150, 167
Bonaventura (San) 124
Bonetta 19, 20
Borelli A. 147, 150, 256, 385
Borotra J. 319
Bouchet 328
Bourdon 298, 316, 335
Bourgey 55, 72, 96, 110
Bovet 328
Boyancè P. 111
Bréhier 111
Brossard 317
Broussais C. 298
Brouzet 167
Brown-Séguard 295
Bruno G. 197
Budè 132, 140
Buffon 252
Bugenhagen 176
Buggel 358
Bukh N. 344
Burckhardt J. 172
Burgelin 230
Burger 290, 349
Burnet 55, 56
Bury R. (De) 244
Busson 151, 187

Cagnati M. 11, 46, 56, 57, 146-148, 151, 171
 Caillois 16, 20, 316, 318
 Callimaco 111
 Camerarius 176
 Campanella 140, 385, 390,
 Campe 231
 Canguilhem G. 24, 97, 151, 166
 Capella M. 24
 Cardano 145, 147-149, 173
 Carlo V 116, 118, 119, 161
 Carlo Borromeo (San) 185
 Carton 332, 334, 336, 344, 348
 Casati 371
 Cassio Felice 115
 Castiglione B. 173
 Catone Il Vecchio 101, 103
 Celio Aureliano 115
 Celli 388
 Celso 110, 111, 133, 186
 Cesare C. G. 117, 186
 Chambry 53
 Champier S. 131
 Charbonnel J. R. 141, 187
 Charpenne 187
 Château 275
 Chauvet 96
 Chevalier 124
 Cheyne 160, 161, 162
 Cicerone 103, 109, 111, 113,
 Ciro 243
 Clemente D'Alessandria 133
 Clias 278, 279, 283, 285, 288, 298, 370
 Comenius 227
 Compayrè 199
 Condillac 234, 241, 243, 252
 Condorcet 236, 242, 244, 247
 Cornaro 167
 Coubertin P. (De) 40, 316
 Coyer 141, 183, 237, 238, 239, 241, 242-253
 Crevier 246
 Crisippo 85
 Croft H. S. 186
 Crousaz (De) 231, 243, 252
 Cuoco 369

 Dainville F. (De) 125, 186
 Dally 98, 141, 151, 165, 298
 Daneo 379
 Dante 316
 Daremberg 95, 96, 97, 151
 Darin 233
 De Ferraris A. (detto "Il Galateo") 173
 De Genst 262, 276, 298, 317, 349
 Delorme 52-54, 94-97
 Delpeuch 55, 56, 96, 98

 Delsarte 340
 De Marco 380
 Demeny 292, 294-299, 330, 336, 343, 344,
 345, 348, 349, 389
 Democrito 19
 Demogeot 304, 316
 De Sanctis F. 371, 374, 375, 385
 Descartes (v. Cartesio) 197, 228, 239, 242
 Des Champs E. 116
 Desessarts 162, 167
 Diderot 235, 246
 Di Donato M. 98, 140, 231, 276, 298, 316,
 369, 385, 388, 389, 390
 Di Donato R. 98
 Diem C. 346, 347, 348, 349
 Dilthey 340
 Diogene d'Apollonia 55
 Diogene Laerzio 95
 Du Chesne J. 98, 147, 148
 Du Choul G. 111, 132
 Du Faur De Saint-Jorri P. 132
 Dumazedier J. 317
 Dunan 317
 Duncan E. 340
 Duns Scoto 124
 Duproix 275
 Durand G. 349
 Durkheim É 113, 124
 Duruy V. 304
 Durville G. 349
 Duval P.M. 315

 Eiselen 276
 Éliade 24
 Elias 15, 19, 20
 Elyot T. 11, 117, 174, 175
 Emery L. 52
 Empedocle 43, 86
 Engels 358
 Enrile E. 387, 388, 389
 Eobanus H. K. 138
 Epicuro 19
 Epuran 358
 Eraclito 19, 55, 85, 86
 Erasistrato 82, 83, 96
 Erasmo da Rotterdam 1, 12, 173, 174, 176,
 178, 186, 187, 197, 197-203
 Erbach 358
 Erikson 16, 20
 Erodico 37, 42, 57, 60, 78, 82
 Esopo 229
 Estissac D. (d') 180
 Euler 125, 186, 276
 Euripide 81
 Ewer L. 125
 Ezio (Aezio) 56, 132

- Febvre L. 185, 187, 200, 229
 Ferdinando II 370, 378
 Ferrauto E. 382, 388
 Fichte 13, 267, 269-275
 Ficino Marsilio 144
 Filangieri G. 369, 385, 389
 Filostrato 38, 79, 81, 95, 134
 Fleury 135, 180, 183, 191, 192, 193, 228, 231, 237, 243, 250, 251, 260
 Focilide 61
 Fortier 261
 Fourcroy de Guillerville J.L. (de) 168
 Fournier E. 125
 Francesco d'Assisi (San) 124
 Francesco Borgia (San) 177, 186
 Frank J. P. 231, 232, 255, 273
 Freud 340
 Froebel 174, 324
 Fuchs L. 131
 Fuller 153-166
- Gaipa G. 299
 Galante I. 140
 Galeno 38, 41-49, 57, 67, 76-98, 110, 115, 120, 124-175, 255
 Gallo P. 372-374
 Galvani 86
 Gamba A. 371, 372, 377, 378, 380
 Gardeil 45, 55
 Gardiner E. N. 54
 Gasparotto 381
 Gaulhofer 345, 349
 Gauthier R.A. 95, 318
 Gazi 131
 Genaille 95
 Genlis (de) 244
 Genovesi 369
 Gentile G. 381, 386
 Gerini F. 151, 186
 Giacomo I 175, 186, 316
 Gibelin 275
 Gilson 111, 113, 124
 Ginouvès 54, 111
 Giovanni di Salisbury 124
 Goldschmidt 72
 Gonella 383
 Gotta M. 385, 386-388
 Gotta Sacco A. 387-388
 Gouhier 24
 Grandi G. B. 168
 Gratarolus 139
 Gregorio Nazianzeno (San) 110
 Groll 290, 349
 Grozelier 349
 Guerra R. 381, 388
 Guillemain 318
 Guts Muths 13, 138, 143, 183, 203, 214-235, 245, 251-260, 272, 274, 279, 283, 291, 302, 313, 334, 335, 362, 370
- Haller 166, 167
 Harnisch 276
 Harvey 145, 151
 Hazard 228
 Hébert 318, 329-336, 343, 346
 Helvétius 235-237
 Herder 286
 Hippeau 247
 Hirn A. 316
 Hirn Y. 316
 Hobbes 204
 Hoffmann F. 150, 160, 165, 166
 Holbach (d') 235
 Horst 139, 144
 Horuy L. C. (d') 167
 Hubert 316
 Huizinga 16, 20, 185, 187, 318
 Hume 235
- Ignazio (Sant') 177
 Ikkos di Taranto 42
 Ippia 59
 Ippocrate 37, 38, 42-49, 55, 56, 66, 67, 80, 92, 124, 131, 133-162,
 Iselin 262
 Isocrate 109, 111
- Jäger O. H. 55, 58
 Jäger W. 52, 54, 372
 Jahn F. L. 14, 16, 168, 220, 242, 267, 272-290, 293, 301, 305, 324, 327, 344
 Jankélévitch 275
 Jaques-Dalcroze 340
 Jaucourt (de) 132
 Jentzer K. 349
 Jerace M. 379, 389
 Jolivet 124
 Joubert L. 132, 149
 Jourdan 56
 Jusserand J. J. 124, 125, 247, 315
 Jüthner 52-57, 94-97, 110, 111
- Kaisin 298
 Kallmeyer H. 340
 Kant I. 13, 198, 233, 242, 267-275, 318
 Klages L. 337, 340
 Klein 16
 Koch K. F. 290
- Labbé 288
 La Chalotais L. R. Caradeuc (de) 237, 243, 245
 La Condamine 243
 Ladislao Re d'Ungheria 185

Lagisquet 349
 Laisnè N. 282, 288
 La Mettrie 235
 Lancelot 176
 La Noue 185, 187
 Laporte 349
 Larivez P. (de) 185
 Lasch 16, 20
 Launey 53, 95
 Le Boulch J. 352-356
 Le Floc'hmoan 315, 316
 Lenoble 151
 Leonard 125, 131, 288
 Leoniceus N. 131
 Le Peletier de Saint-Fargeau 247
 Linacer T. 131
 Ling P. H. 279, 285, 286, 287, 289, 290,
 292-298, 330, 346, 349
 Littré (de) 45, 56, 57, 143
 Locke J. 12, 183, 193, 194, 195, 196, 210,
 211, 215, 228, 230, 235, 235, 238, 250, 252,
 267, 268, 325, 327, 369
 Loisel 299
 Londe C. 291, 292, 298
 Lubac H. (de) 124
 Lucchini L. 379
 Luciano 48, 49, 53, 58
 Luigi XIV 12
 Luigi Filippo 247
 Lutero 176, 271

Marchesi 168
 Marey 263, 291, 295, 297
 Marrou H. I. 24, 52, 53, 54, 58, 72, 94, 95,
 110, 111
 Martini F. 378
 Marx K. 355, 358
 Massi U. 24, 52, 58
 Massmann 290
 Mauss 16, 336
 McLuhan 20
 Mead 316
 Mercier E. 349
 Mercuriale 11, 38, 40, 94, 111, 122, 131,
 132, 133-145, 147, 148, 158, 159, 167, 171,
 173, 175, 186, 200, 226, 250, 257
 Merleau-Ponty 366
 Mesme H. (de) 125
 Meylan 263
 Micele Da Senise N. 370
 Mill J. S. 296
 Montaigne 11, 125, 135, 141, 177, 180,
 187, 193, 197, 200, 201, 202, 203, 210, 211,
 213, 222, 235, 252
 Montessori 328
 Monti G. 380
 Montucci 304, 316

Moreau J. 97
 Morgagni 168
 Moro T. 186
 Mosso A. 377, 378, 379, 380, 382, 387, 388
 Moussat E. 319
 Mulcaster 175

Neuburger 125
 Neuendorff 227, 231, 262, 263, 275, 341
 Newton 240
 Nietzsche F. 366
 Nocelli V. 95, 98
 Novara G. 140, 388, 389

Obermann R. 370-373, 385, 389
 Omero 27, 28, 34, 41, 52, 91, 94, 103, 135,
 159
 Orazio Coclite 186
 Orefice D. 386
 Oribasio 38, 110, 131, 133, 144, 148

Pagel 125
 Pagliani L. 378
 Panero S. 387
 Paolo (San) 37, 124, 192
 Paolo d'Egina 131
 Paracelso 98, 149
 Parlebas P. 355
 Pascal 114
 Passow 276
 Patini E. 380
 Pauly 94
 Pecile 379
 Pestalozzi 13, 203, 214, 222-226, 233, 235,
 242, 246, 253, 257, 258, 259, 260, 263,
 271, 272, 273, 281-284, 294, 301
 Petit A. 168
 Peycelon 349
 Philippe 288
 Piaget J. 318
 Picavet 275
 Piccolomini A. 173
 Piccolomini E. S. 172, 185
 Piganiol A. 52
 Pindaro 39, 49, 309
 Pinloche 231, 233, 262
 Pio XII 383, 388
 Pizzetti F. 349
 Platone 9, 10, 27, 35, 37, 41, 42, 48, 50, 54,
 55, 57, 59, 60-69, 72, 76-85, 94, 111, 132,
 135, 163, 137, 181, 213, 220, 232, 306,
 307, 311, 318, 359, 360
 Plempius 97, 139, 140
 Plutarco 101, 174
 Polibio 84
 Pomaro Fusco C. 54
 Pommeau 231

- Ponsar 298, 335
 Porfirio 114
 Porteau C. 125
 Prisciano 115
 Protagora 59
 Puschmann 225
- Quick R. H. 186
 Quintiliano 111, 113, 184, 196
- Rabelais 11, 178, 187, 197, 198, 199, 200,
 202, 210, 213, 229, 316
 Rantzau H. (von) 139, 143
 Raulin 168
 Rava 379
 Ravaglioli 19, 120
 Recla 276
 Renaudet 185
 René re 115, 124, 245
 Reyer Castagna C. 372, 373, 375
 Riballier 244
 Ricardi di Netro 370, 371, 372, 375
 Ricci R. 381
 Rivaud 73
 Rivius W. 138
 Robespierre 247
 Robin 73
 Rodingius C. 132
 Roger M. 124, 141
 Rollin 143, 231, 243
 Romme 247
 Rossow 143, 151, 187
 Rothstein 348
 Rousseau J. J. 12, 13, 19, 135, 141, 174,
 186, 193, 194, 196, 203-222, 224, 225, 229,
 230, 231, 235-239, 245, 251, 255, 258, 261,
 267, 268, 274, 324, 330, 334, 336, 355, 369
 Russi 19, 20, 40, 108
- Sabbathier 41
 Sadoleto (Cardinale) 184
 Sainte-Marthe S. (de) 167
 Saint Germain B. (de) 167
 Saint-Hilaire B. 282
 Salzmann 385
 Sammartano N. 385
 Saurbier 125, 261, 263, 315
 Schelling 286
 Schendel (von) 20, 318
 Schimberg 186
 Schröder B. 52, 318
 Schuhl P. M. 55, 111
 Scipione l'Africano 101
 Seneca 10, 108, 109
 Senofane 42, 60, 81
 Senone 84
 Sertorio 186
- Sievers A. 349
 Socrate 39, 50, 55, 59, 60, 69, 109
 Solone 39, 48, 49, 53, 82
 Spallanzani 166
 Spencer 16
 Spiess 278, 283, 284, 285, 290
 Sprengel 56, 97, 140, 151
 Stahl 150, 166
 Stanley 317
 Stebbins G. 340
 Sténon 150
 Streicher M. 349
 Strohl 298
 Strutt 125, 315
 Stucki 141
 Swammerdam 150
 Sydenham 56, 153, 165
- Tacito 111, 117
 Talete 49
 Talleyrand 244, 247
 Taton 55, 151
 Taziano 110
 Telesio 133, 141
 Teodorescu 358
 Teofrasto 95
 Tertulliano 110, 114
 Thiemer 262
 Tiphaine 241
 Tissié 349
 Tissot Cl. J. 153, 157, 158, 159, 162, 167,
 251
 Tissot S. A. 139, 160, 161, 162, 168
 Todaro F. 378
 Tommaso (San) 124, 140
 Tronchin 159
 Trotzendorf 176
 Tuccaro 123, 141
 Tucidide 53
- Vallembert S. (de) 162, 167
 Valletti 371, 372, 375, 376, 379, 380, 385,
 387
 Van Effenterre 328
 Vansvieten 166
 Verdier 97, 239, 240-244, 246, 249, 251,
 252, 253, 261, 275, 276,
 Vergerio 11, 171, 172, 185
 Vesalio 145
 Vieth 117, 138, 143, 187, 249, 253-256,
 262, 294
 Villaume 215, 216, 232, 242, 253-255, 273
 Villey 141, 185
 Vimard 316
 Virgilio 111
 Virno V. 383
 Vittorino da Feltre 11, 172, 175, 185

Vivès 11, 12, 174, 176, 186
Vulpian 295

Wartburg (von) 316
Wassmannsdorff K. 231, 262, 290
Werner 290
Westergren 263, 346, 347, 349
Wildt K. C. 125, 385
Wissowa 94
Wittich 138
Wolff C. F. 240
Wuttig 317

Xylander 144

Young E. 370

Zanta L. 187
Zauli B. 318, 382, 388, 389
Zwingli 176

Bibliografia

- ALEANDRI (G.), *Formazione e dinamiche sociali. La diffusione delle tecnologie per lo sviluppo della qualità*, Roma, Armando, 2001.
- ALESSANDRINI (J.), *Salubrium, sive de sanitate tuenda*, Colonia, 1575.
- *Julii Alexandrini a Neustain in Galeni proecipua scripta annotationes quae commentariorum loco esse possunt*, Basilea, 1581.
- AMOROS (F.), *Nouveau manuel complet d'éducation physique, gymnastique et morale*, Paris, Roret 1830.
- Voce “Gymnastique” della *Petite Encyclopédie*.
- ANDÉ (Em.), *La gymnastique suédoise*, Paris, s.d.
- ANDRY (Nicolas), *L'exercice modéré est-il le meilleur moyen de se conserver en santé?*, Paris 1723.
- *L'orthopédie* (2 vol.), Paris, 1741.
- ANTONIANO (Silvio), *Dell'Educazione cristiana dei figliuoli*, 1584 (trad. francese: *Traité de l'éducation chrétienne des enfants* composé à la demande de saint Charles Borromée par le cardinal Silvio Antoniano, traduit de l'italien par Phil. GUIGNARD, Troyes, 1856).
- ARISTOTELE, *De caelo* [tr. it. *Cielo*, Milano, Rusconi, 1999 (N.d.C.)].
- *De anima* [tr. it. *L'Anima*, cur. Movia G., Milano, Bompiani, 1992² (N.d.C.)].
- *Etica a Nicomaco*. [tr. it. *Ethica nicomachea*, cur. Mazzarelli C., Milano, Bompiani, 1999 (N.d.C.)].
- *Politica* [tr. it. *La Politica*, cur. Laurenti R., Bari, Laterza, 1992² (N.d.C.)].
- ARNAUD (Ch.), *Quid de pueris instituendis senserit Ludovicus Vivès*, Paris, A. Picard, 1887.
- AGOSTINO (sant') *De doctrina christiana*, 396-426, [tr. it. *La dottrina cristiana*, cur. Alici L. Roma, Paoline, 1989 (N.d.C.)].
- BACCI (Andrea), *De thermis*, Venezia 1571.
- BACONE, *Essays*, 1597, [tr. it. *Saggi*, cur. Ancarani A., Palermo, Sellerio, 1996 (N.d.C.)].
- BADEN-POWELL (R.), *Scouting for boys*, 1908, trad. [Trad. francese di Bovet col titolo: *Éclaireurs*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris (6^a edizione 1921)].
- *La route du succès*, trad. Scouts de France, Paris 1936.
- BALCK (V.-G.), *Manuel sportif illustré* (in svedese), Stockholm, 1888.
- BALLAND (H.) et GROZELIER (L.), *La gymnastique corrective*, Paris, A. Legrand, 1946.
- BALLEXSERD (J.), *Dissertation sur l'éducation physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de la puberté*, Paris, 1762.
- BASEDOW, *Manuel élémentaire ou Recueil méthodique des connaissances nécessaires à l'instruction de la jeunesse*, Altona, 1774.
- BAYET (Jean), *Histoire politique et psychologique de la religion romaine*, Paris, Payot, 1957. [tr. it. *Religione romana. Storia politica e psicologica*, cur. Pasquinelli G. Torino, Bollati Boringhieri, 1992 (N.d.C.)].
- BENOIST (Antoine), *Quid de puerorum institutione senserit Erasmus*, Paris, Thorin, 1876.
- BENOIT (E.), *Victorin de Feltré*, 2 vol., Paris, Gaume Frères, 1853.
- BERGER (M.) et MOUSSAT (E.), *Textes sportifs de l'antiquité*, Paris, Grasset, 1927.
- BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Études de la nature*, Paris 1784.
- BJÖRKSTEN (Elli), *Gymnastique féminine*, Helsingfors 1918; trad. franc. di Ketty JENTZER, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, s. d.

- BLOCH e von WARTBURG, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, 4^a ed., Paris, Presses Universitaires de France 1964.
- BODE (Rudolf), *Ausdrückgymnastik* 1922.
 – *Rhythmus und Körpererziehung*, Jèna 1923.
 – *Neue Wege in der Leibeserziehung*, München 1926.
- BONETTA (G), *Il secolo dei ludi. Sport e cultura nella società contemporanea*, Roma, «Lancillotto e Nausica», 2002.
- BONITZ (H.), *Index aristotelicus*, Berlin 1831-1870, [tr. it. *Sulle categorie di Aristotele*, cur. Reale G., Milano, Via e Pensiero, 1995 (N.d.C.)].
- BORELLI *De motu animalium*, Roma 1680-81, [tr. it. Bruscolini M. T., Urbino, Argalia, 1970 (N.d.C.)].
- BOROTRA (J.), *Un entretien avec M. Jean Borotra* in “Le Monde”, 17-18 janvier 1965.
- BOUCHET (H.), *Le scoutisme*, Paris, Alcan, 1933.
- BOUET (M.), *Signification du Sport*, Paris, Edit. Univ., 1968.
- BOURDON (G.), *Encyclopédie des sports*, 2 vol., Paris, Librairie de France, 1924.
- BOURGEY (L.), *Observation et expérience chez les médecins de la collection hippocratique*, Paris, Vrin 1953.
- BOVET, (P.), *Le génie de Baden-Powell*, Neuchâtel et Genève, 1922.
- BOYANCÉ (P.), *L'éducation antique*, in “Le Monde”, 27 août 1948.
- BROSSARD (Y.), *Le sport*, Paris, Flammarion, 1961.
- BROUSSAIS (Casimir), *De la gymnastique considérée comme moyen thérapeutique et hygiénique*, in *Annales de la médecine physiologique*, 1827.
- BROUZET, *Essai sur l'éducation médicinale des enfants et sur leurs maladies*, 2 vol., Paris 1754.
- BUDÉ (G.), *Annotations sur les Pandectes*, Paris, 1508.
- BUKH (Niels), *Primitiv Gymnastik* (in danese), 1922 (trad. tedesca di Anna SIEVERS, *Grundgymnastik*, Leipzig, Teubner, 7^a ed., 1927).
- BURGELIN (P.), *La philosophie de l'existence chez J.-J. Rousseau*, Paris Presses Universitaires de France, 1952.
- BÜRGER et GROLL, *Leibeserziehung*, Wien, 1949.
- BURNET (J.), *L'aurore de la philosophie grecque*, Londres, 1892, trad. fr. di A. REYMOND, Paris, Payot, 1909.
- BURY (Richard de), *Essai historique et moral sur l'éducation française*, Paris, 1777.
- BUSSON (H.), *Le rationalisme dans la littérature française de la Renaissance*, Paris, Vrin 1922, 2^a ed., 1957.
- CAGNATI (Marsilio), *De Sanitate tuenda*, Padova, 1580.
- CAILLOIS (R.), *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1958, [tr. it. *Giochi e gli uomini*, cur. Guarino L. Milano, Bompiani, 2000 (N.d.C.)].
 – *Théorie des jeux* in *Revue de métaphysique et de morale*, 1958.
 – *I giochi e gli uomini*, tr. it. Milano, Bompiani, 2000.
- CAMERARIUS, *Dialogus de gymnasiis*, 1550, pubblicato da VIETH, in *Enzyklopädie der Leibesübungen*, t. 3, 1795.
- CAMPE (J.-H.), *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins*, 1777.
- CANGUILHEM (G.), *Le concept de réflexe*, Paris, Presses Universitaires de France, 1955.
 – *La physiologie animale au XVIII^e siècle*, in TATON, *Histoire générale des sciences*, t. 2, Paris, Presses Universitaires de France 1958.
- CARADEUC DE LA CHALOTATS (Louis-René), *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, s. 1., 1763.
- CARTON (Paul), *Traité de médecine, d'alimentation et d'hygiène naturalistes*, Paris, Maloine, 1920.
 – *Décalogue de la santé*, Paris, Maloine, 1922.
 – *L'essentiel de la doctrine d'Hippocrate*, Paris, Maloine, 1923.
 – *Le faux naturisme de J.-J. Rousseau*, Paris, Maloine, 1931.
- CASTIGLIONE (Baldassare), *Il libro del Cortegiano*, Venezia, 1528.
- CHAMPIER (Symphorien), *Rosa Gallica*, Paris, 1518.
- CHARBONNEL (J.-Roger), *La pensée italienne au XVI^e siècle et le courant libertin*, Paris 1917.

- CHAUVET (Emmanuel), *La philosophie des médecins grecs*, Paris, Thorin, 1886.
- CHEVALIER (J.), *Histoire de la pensée*, t. 2, Paris, Flammarion, 1956.
- CHEYNE (George), *An Essay of health and long life*, London, 1724 (trad. fr.: *L'art de conserver la santé des personnes valétudinaires et de leur prolonger la vie*, Paris, d'Houry, 1755).
- CICERONE, *De Oratore*.
- CLIAS (P.-H.), *Gymnastique élémentaire ou Cours analytique et gradué d'exercices physiques propres à développer et à fortifier l'organisme humain*, Paris, 1819.
- *Kalistenie*, Bern 1829.
- *Callisthénie appliquée à l'éducation physique des jeunes filles*, Besançon, 1842.
- *Traité élémentaire de gymnastique rationnelle, hygiénique et orthopédique*, Genève, 1853.
- COMPAYRÉ (G.), *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, 2 vol., Paris, Hachette, 1879.
- CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, presentato il 20 e 21 aprile 1792.
- COYER (Gabriel-François), *Plan d'éducation publique*, Paris, 1770.
- CREVIER (J.-B.), *L'éducation publique*, Amsterdam, 1763.
- CROUSAZ (Jean-Pierre d.e), *Nouvelles maximes sur l'éducation des enfants*, Amsterdam, 1718.
- *Traité de l'éducation des enfants*, La Haye, 1722.
- DAINVILLE (F. de), *La naissance de l'humanisme moderne*, Paris, Beauchesne, 1940.
- DALLY (N.), *Cinésiologie*, Paris, Librairie centrale des sciences, 1857.
- DAREMBERG (Ch.), *Essai sur les déterminations et les périodes de l'histoire de la médecine*, in *Gazette médicale de Paris* 1850.
- *La médecine: histoire et doctrines*, Paris 1865.
- DE COUBERTIN (P.), *Leçons de pédagogie sportive*, Lausanne 1921.
- DE FERRARIS (Antonio), detto IL GALATEO, *De educatione*, 1504.
- DE GENST (H.), *Histoire de l'éducation physique*, 2 vol., Bruxelles, A. de Boeck, 1949.
- DELORME (J.), *Gymnasion. Étude sur les monuments consacrés à l'éducation en Grèce (des origines à l'Empire romain)*, Paris, de Boccard, 1960.
- DELPEUCH (Armand), *Histoire des maladies. La goutte et le rhumatisme*, Paris, Carré & Naud, 1900.
- DEMENY (G.), *L'éducation physique en Suède*, Paris, Société d'éditions scientifiques, 1892.
- *Les bases scientifiques de l'éducation physique*, Paris, Alcan, 1902.
- *Mécanisme et éducation des mouvements*, Paris, Alcan, 1904.
- *L'École française*, Paris, Alcan 1909.
- *Pédagogie générale et mécanisme des mouvements*, Paris, Presses Universitaires de France, 1922.
- DEMOGEOT e MONTUCCI, *De l'enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse*, Paris, 1868.
- DESESSARTZ (Jean-Charles), *Traité de l'éducation corporelle des enfants en bas âge*, Paris, 1760.
- DIEM (Carl), *Theorie der Gymnastik*, Berlin, Weidmann, 1930.
- DIOGENE LAERZIO, *Vies et opinions des philosophes*, liv. 5, trad. GENAILLE, Paris, Garnier, [tr. it. *Vite dei filosofi*, cur. Gigante M. Bari, Laterza, 1998³ (N.d.C.)].
- DU CHESNE (Joseph), *Le pourtraict de la santé où est au vif représentée la reigle universelle et particulière de bien sainement et longuement vivre*, Paris, 1606.
- DU CHOUL (Guillaume), *Discours des bains et antiques exercitations grecques et romaines*, Lyon, 1555.
- DU FAUR DE SAINT-JORRI, *Agonisticon*, Paris, 1590.
- DUMAZEDIER (J.), *Regards neufs sur le sport moyen de culture*, Paris, Le Seuil, 1950.
- DUMAZEDIER (J.), *Regards neufs sur le sport*, Paris, Éditions du Seuil 1950.
- DUNAN (R.), *Le sport et ses secrets*, Paris, Hachette, 1960.
- DUPROIX (P.), *Kant et Fichte et le problème de l'éducation*, Genève, 1896.
- DURKHEIM (É.), *L'évolution pédagogique en France*, 2 vol., Paris, Alcan, 1938.
- DURAND (Georges), *L'adolescent et les sports*, Paris, Presses Universitaires de France, 1957.
- DURVILLE (Gaston), *La cure naturiste*, Paris, H. Durville, s. d.
- DUVAL (Paul-M.), *La vie quotidienne en Gaule pendant la paix romaine*, Paris, Hachette, 1955.

- ÉLIADE (M.), *Le yoga: Immortalité et liberté*, Paris, Pavot 1960, [tr. it. *Yoga: immortalità e libertà*, cur. Pagliari G. Milano, Sansoni, 1995, (N.d.C.)].
- ELIAS (N.), *Il processo di civilizzazione*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- ELYOT (Th.), *The boke named the Governour*, London 1531.
- EOBANUS (Helius), *De tuenda bona valetudine*, Frankfurt 1551.
- ERASMO, *Elogio della pazzia*, 1511, trad. fr. di P. DE NOLHAC, Paris, Garnier, s. d., [tr. it. cur. Serge B. Rimini, Opportunity Books, 1995 (N.d.C.)].
- *Colloques*, 1518, [tr. it. Brega G.P., Milano, Garzanti, 2000, (N.d.C.)].
- *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, 1529 (trad. fr. de P. SALIAT, *Déclamation contenant la manière de bien instruire les enfants dès leur commencement*, Paris 1537).
- ERIKSON (E. H.), *I giocattoli del bambino e le ragioni dell'adulto*, tr. it. D'Agostino F. e Marra A., Roma, Armando, 1981.
- EULER (Carl), *Geschichte des Turnunterrichts*, 1891; 3^a ed., a cura di Rossow, Gotha 1907.
- EWER (L.), *Geschichte der Gymnastik*, in PASCHMANN, NEUBURGER, PAGEL, *Handbuch der Geschichte der Medizin*, 3 vol., 1902-5, t. 3.
- FEBVRE (L.), *Un destin: Martin Luther*, Paris, Rieder, 1928.
- *La religion de Rabelais*, Paris, Albin Michel 1942.
- FICHTE (J. G.), *Reden an die deutsche Nation*, 1807-8, trad. fr. JANKÉLÉVITCH, Paris, Aubier, 1952, [tr. it. *Discorsi alla nazione tedesca*, cur. Allason B. Torino, Utet, 1957 (N.d.C.)].
- FILOSTRATO, *Sur la gymnastique*, trad. fr. par DAREMBERG, Paris, Didot 1858; trad. tedesca di JÜTHNER, Leipzig e Berlin 1909; [tr. ital. di V. NOCCELLI, *La Ginnastica*, Napoli (s.d.)].
- FLEURY (Claude), *Traité du choix et de la méthode des études*, Paris 1675, ritoccato nel 1677 e nel 1686.
- FOURCROY DE GUILLERVILLE (de), *Lettres sur l'éducation physique des enfants*, Arniens 1771.
- *Les enfants élevés dans l'ordre de la nature*, Paris, 1774.
- FRANK (Johann-Peter), *System eines vollständigen medizinischen Polizei*, 4 vol., Mannheim, 1780-1790.
- FUCHS (Leonhart), *Institutionum medicinae ad Hippocratis, Galeni aliorumque veterum scripta utiles libri quinque*, Basilea, 1566.
- FULLER (Francis), *Medicina Gymnastica*, London, 1704.
- GALENO, *Esortazione allo studio delle arti* (tr. franc. di DAREMBERG in *Oeuvres anatomiques, physiologiques et médicales de Galien*, Paris, J.-B. Baillièrre, 1854, t. 1).
- *De usu partium* (Daremberg, t. 1).
- *I costumi dell'anima quali conseguenza dei temperamenti del corpo* (Daremberg, t. 1).
- *A Trasibulo (Cujus artis pars fit gōtiōenniu)*.
- *De sanitate tuenda*.
- *Sulla formazione del feto*.
- *De morborum causis*.
- *Traité sur les tremblements, les palpitations...*
- *De parvae pilae exercitatione*; [tr. ital. di V. NOCCELLI, GALENO, *Il giuoco della piccola palla*, in «Hermes», Napoli 1960; cfr. anche: M. Di DONATO, *L'esercizio con la palla nell'antichità classica*, con la tr. it. di R. Di DONATO, «L'esercizio con la piccola palla» di GALENO, Trapani, 1965].
- GARDINER (N.), *Greek athletic sports and festivals*, London 1910; [tr. ital. di C. Pomaro Fusco, *Sports e giuochi della Grecia antica*, 2 voll., Napoli, 1955].
- *Athletics of the ancient world*, Oxford, 1930.
- GAUTHIER (P.-A.), *La morale d'Aristote*, Paris, Presses Universitaires de France, 1958.
- GAZI, *Florida corona*, Venezia 1491.
- GENLIS (Mme de), *Leçons d'une gouvernante à ses élèves*, 2 vol., Paris, 1791.
- GERINI, *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimoquinto*, Torino, 1896.
- *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimosesto*, Torino, 1897.
- GILCOMO I D'INGHILTERRA, *Basilikon Dōron*, 1599.
- GILSON (R.), *La philosophie du Moyen Age*, 2^e éd., Paris, Payot, 1944.
- *L'esprit de la philosophie médiévale*, 2^e éd., Paris, Vrin, 1948.

- GINOUVÉS, BAAANEUTIKH, *Recherches sur le bain dans l'Antiquité grecque*, Paris, de Bocard 1962.
- GOLDSCHMIDT (V.), *La ligne de la République et la classification des sciences*, «Revue internationale de philosophie», 1955.
- GRATAROLUS, *De litteratorum et eorum qui magistratum gerunt conservanda valetudine*, Basilea, 1555.
- GUILLEMAIN (B.), *Le sport et l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1955.
- GUTS MUTHS (J. Chr.), *Gymnastik für die Jugend*, 1^{re} éd., Schnepfenthal, 1793; 2^a ed. (molto modificata), Schnepfenthal, 1804.
- *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes*, Schnepfenthal, 1796.
- *Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes*, Frankfurt-a/Main, 1817.
- HALLER, *De motu sanguinis*, 1752 (trad. franc. di TISSOT, *Deux mémoires sur le mouvement du sang et sur les effets de la saignée, fondés sur des expériences faites sur des animaux*, Lausanne, 1756).
- HARNISCH, *Das Turnen in seinen allseitigen Verhdlnissen*, 1819 (riprodotto in *Quellenbücher der Leibesübungen*, t. 6).
- HARRIS (H. A.), *Greek Athletes and Athletics*, London, Hutchinson, 1964.
- HAZARD (P.), *La crise de la conscience européenne*, 3 vol., Paris, Boivin 1934; ed in un vol., 1935.
- HÉBERT, *Le code de la force*, Paris, Vuibert 1910.
- *La culture virile et les devoirs physiques de l'officier combattant*, Paris, Vuibert, 1918.
- *La méthode naturelle d'éducation physique*, in BOURDON, *Encyclopédie des sports*, 1924.
- *Le sport contre l'éducation physique*, Paris, Vuibert 1925.
- *L'éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle*, t. 1, Paris, Vuibert, 1936.
- HELVÉTIUS, *De l'homme*, 2 vol., London 1773.
- HIPPEAU, *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, Paris, Didier 1881.
- HIRN (A.), *Ursprung und Wesen des Sports*, Berlin, Weldmann 1936.
- HIRN (Yrjö), *Les jeux d'enfants*, trad. fr, Paris, Stock, 3^a ed., 1926.
- HOFEMANN (Frédéric), *Du mouvement considéré comme la meilleure médecine du corps*, in *Dissertationes physico-medicae*, La Haye, 1708 (riprodotto in DALLY, *Cinésiologie*, 1857, p. 211-243).
- HORST, *De tuenda sanitate studiosorum et litteratorum*, Giessen 1615.
- HUBERT (R.), *Traité de pédagogie générale*, Paris, Presses Universitaires de France 1949; (trad. it. di A. Armando e G. Floriani, V ristampa, 2 voll. Roma, ed. Armando, 1970).
- HUFELAND, *L'art de prolonger la vie humaine*, Jena 1796; trad. fr., 1810.
- HUIZINGA (J.), *Érasme*, 1924; trad. fr., Paris, Gallimard 1955.
- *Homo ludens*, 1938; trad. fr., Paris, Gallimard 1951; [tr. it. di Van Schendel C., Torino, Einaudi, 2002 (N.d.C.)].
- IPPOCRATE, *Œuvres médicales*, trad. franc. di GARDEIL, Éditions du Fleuve, Lyon 1954, 4 vol., [tr. it. *Opere*, cur. Vegetti M., Torino, Utet, 1976 (N.d.C.)].
- *De la nature de l'homme* (t. 1).
- *Des airs, des eaux, des lieux* (t. 1).
- *De l'ancienne médecine* (t. 2).
- *Des crises, des jours critiques, des prédictions* (t. 2).
- *Du regime* (t. 3).
- *Traité de la diète salubre* (t. 3).
- *Des épidémies* (t. 4).
- ISELIN (F.), *Geschichte der Leibesübungen*, a cura di P. Meyer, Leipzig, 1886.
- JÄGER (W.), *Paideia*, Berlin, t. 1, 1934; t. 2, 1936; [tr. ital. di L. EMERY, *Paideia, la formazione dell'uomo greco*, Firenze 1943].
- JAHN (Friedrich Ludwig), *Deutsches Volkstum*, Lübeck, 1810.
- JAHN e EISELEN, *Die deutsche Turnkunst*, Berlin, 1816.
- JAUCOURT (de) voce "Gymnastique" dell'*Encyclopédie*.
- JOLIVET (R.), *Essai sur les rapports de la pensée grecque et de la pensée chrétienne*, Paris, Vrin 1955.
- JOUBERT (Laurent), *De gymnasiis et generibus exercitationum apud antiquos celebrium*, Opere latine, Lyon, 1582.

- *De balneis antiquorum tum Graecorum tum Romanorum libellus*, *ibid.*
- JUSSERAND (J.-J.), *Les sports et les jeux d'exercice dans l'ancienne France*, Paris, Plon 1901.
- JÜTHNER (J.) *Philostratos über Gymnastik*, Leipzig u. Berlin, 1909.
- *Die Körperkultur in Altertum*, Jena, 1928.
- KAISIN, *Essai critique de la gymnastique suédoise*, Bruxelles 1906.
- KANT, *Critica della ragion pura*, 1781; 2^a ed., 1787, trad. franc., di TREMESAYGUES-PA-CAUD, Paris, Presses Universitaires de France 1944, [tr. it. cur. Marietti A. M. Milano, Rizzoli, 1995 (N.d.C.)].
- *Critica della ragion pratica*, 1788, trad. franc., di PICAUVET, Paris, Presses Universitaires de France, 1943.
- *Critica del giudizio*, 1790, trad. franc, di GIBELIN, Paris, Vrin, 1928.
- *Trattato di pedagogia*, pubblicato da RINK, 1803, trad. BARNI, ed. Thamin, Paris, Alcan 1886.
- KOCH (Karl-Fredrich), *Die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte der Diätetik und Psychologie*, 1830 (estratti in *Quellenbücher*, t. 7).
- LABBÉ (Marcel) et coll., *Traité d'éducation physique*, 2 vol., Paris, Doin, 1930.
- LA CONDAMINE, *Lettre critique sur l'éducation*, Paris, 1751.
- LAISNÉ (Napoléon), *Gymnastique pratique*, Paris, J. Dumaine, 1850.
- LA NOUE, *Discours politiques et militaires du Seigneur de La Noue, nouvellement recueillis et mis en lumière*, Bâle, 1587.
- LAPORTE et PEYCELON, *Physiologie du sport*, Paris, Presses Universitaires de France 1943; [tr. ital. di F. PIZZETTI, *Fisiologia dello sport*, Milano, 1951].
- LATIMER, *Seven Sermons before Edward VI*, 1549.
- LAUNEY (M.), *Recherches sur les armées helléniques*, Paris, de Boccard, 2 vol., 1948-50.
- LE BOULCH (J.), *Les facteurs de la valeur motrice*, thèse de Médecine, Rennes, 1960.
- *Organisation du temps et maîtrise corporelle*, in «Éducation physique et sport», marzo 1964.
- *L'éducation par le mouvement*, Paris, édit. soc. frang. 1966.
- *Ce que sera la psychocinétique au stage d'Aix*, in *L'Homme sain*, 1966.
- *L'éducation et la rééducation de l'attitude*, in «Éducation physique et sport», gennaio 1967.
- LE FLOC'HMOAN (J.), *La genèse des sports*, Paris, Payot, 1962.
- LENOBLE (R.), *Mersenne ou la naissance du mécanisme*, Paris, Vrin, 1948.
- LEONARD (Fr. E.), *A guide to the History of Physical Education*, Philadèphie, Lea and Febiger, 1927; 2^a ed. riveduta da AFFLECK 1947.
- LE PELETIER DE SAINT FARGEAU, *Plan d'éducation nationale*, presentato alla Convenzione (da Robespierre) il 13 luglio 1793, in HIPPEAU, *L'instruction publique en France pendant la Révolution*.
- LING (P. H.), *Gymnastikens allmänna Grunder* (opera postuma), Upsala 1834; trad. tedesca di MASSMANN, P. H., *Lings Schriften über Leibe. sübungen*, Magdeburg 1847.
- LITTRÉ, *Oeuvres d'Hippocrate*, ediz. e trad., 10 vol., Paris 1839-1861 [tr. it. *Opere*, a cura di Vegetti M., Torino, Utet, 1976 (N.D.C.)].
- *Dictionnaire*.
- LOCKE, *Saggio sull'intelletto umano*, 1690, trad. franc., COSTE, 2^a ed., Amsterdam 1729 [tr. it. cur. Abbagnano M. Torino, Utet, 1972 (N.d.C.)].
- *Quelques pensées sur l'éducation des enfants*, 1693, trad. COMPAYRÉ, Paris, Hachette 1882.
- LOISEL (E.), *Les bases psychologiques de l'éducation physique*, Paris, Nathan 1935; [tr. it. di G. GAIPA, *Le basi psicologiche dell'educazione fisica*, Bologna, 1960].
- LONDE (Ch.), *Gymnastique médicale ou l'exercice appliqué aux organes de l'homme d'après les lois de la physiologie, de l'hygiène et de la thérapeutique*, Paris, 1820.
- LUBAC (H. de), *Le Surnaturel; études historiques*, Paris, Aubier, 1946.
- LUCIANO, *Anacharsis*, trad. franc., CHAMBRY, Paris, Garnier.
- MARGIOTTA (U.), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Roma, Armando, 2001².
- *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando, 2002².
- MARROU (H.-I.), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Éditions du Seuil 1955 [tr. it. di U. MASSI, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, 2002 (N.d.C.)].
- MAUSS (M.), *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1950.

- MEAD (M.), *Mœurs et sexualité en Océanie* (trad. fr. di CHEVASSUS delle opere *Sex and Temperament in three primitive societies*, 1935, e *Coming of age in Samoa*, 1928), Paris, Plon 1963.
- MEDUNA, *Lo Scolare nel quale si forma a pieno un perfetto scolare*, Venezia, 1588.
- MERCIER, *Les gymnastiques culturistes*, in LABBÉ, *Traité d'éducation physique*, 1930, t. 2.
- MERCURIALIS, *De arte gymnastica*, Venezia 1573; [la prima edizione è del 1569, esce a Venezia con il titolo *Artis Gymnasticae apud antiquos celeberrimae nostris temporibus ignoratae libri sex*, ed è dedicata al card. A. Farnese; ancora a Venezia, nel 1573, l'opera esce con il titolo cambiato: *De Arte Gymnastica libri sex*, ed è dedicata all'imperatore Massimiliano II; tr. it. di Napolitano M., Roma, dell'Elefante, 1960].
- *Censura et dispositio operum Hippocratis*, Venezia e Francoforte 1585.
- *Hippocratis Coi opera omnia graece et latine*, Venezia 1588.
- MÈRE (une), *Avis aux mères qui veulent nourrir leurs enfants*, con prefazione di Simon-André TISSOT, 1767.
- MEYLAN (L.), Henri Pestalozzi, in CHÂTEAU, *Les grands pédagogues*, Paris, Presses Universitaires de France 1956.
- MEYNAUD (J.), *Sport et politique*, Paris, Payot 1966.
- MONTAIGNE, *Essais*, 1580 (2 livres), 1588 (3 livres), 1595 (d'après l'exemplaire de Montaigne), Paris, ed. Plattard, Les Belles-Lettres, 1946-7. [tr. it. *Saggi*, cur. Nicoletti G. Milano, Tea, 1972 (N.d.C.)].
- MOREAU (J.), *L'âme du monde de Platon aux stoiciens*, Paris, Les Belles Lettres, 1939.
- MORTON (H. W.), *Soviet Sport*, New York, Collier Books, 1963.
- MORUS, *De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia*, 1511.
- MOUSSAT (E.), *Être chic!*, Paris, Messein, 1937.
- MULCASTER, *Positions*, London, 1581.
- NEUENDORFF (E.), *Geschichte der neueren deutschen Leibesübungen vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zum Gegenwart*, 4 vol., Dresden, Limpert, 1930, 1931, 1932, 1933.
- *Die deutsche Turnerschaft (1860-1934)*, Dresden, Limpert, 1936.
- NOVARA (G.), *Girolamo Mercuriale ed il suo trattato sull'arte ginnastica*, Trapani, 1966.
- OMERO, *Iliade*. [tr. it. cur. Paduano G. Torino, Utet, 1972 (N.d.C.)].
- *Odisea*. [tr. it. cur. Monti G. Torino, Einaudi, 1997 (N.d.C.)].
- PAOLO (san), *Ai Corinzi*.
- PARLEBAS (P.), *L'éducation physique en miettes*, in «Éducation physique et sport», marzo, maggio, luglio, settembre, 1967.
- PEECHAM, *The compleat gentleman, fashioning him absolute in the most necessarie and commendable qualities concerning minde and bodie*, London, 1622.
- PESTALOZZI, *Comment Gertrude élève ses enfants*, 1801, trad. fr. di DARIN, Paris, Delagrave 1882.
- *Über Körperbildung*, in *Wochenschrift für Menschenbildung*, Aarau, 1807, riprodotto in *Quellenbücher*, t. 2.
- PHILIPPE (J.), *La gymnastique scolaire en France au XIX^e siècle*, in LABBÉ, *Traité d'éducation physique*, 1930.
- PIAGET (J.), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel e Paris, Delachaux & Niestlé 1945. [tr. it. *Formazione del simbolo del bambino. Imitazione, gioco, sogno. Immagine e rappresentazione*, a cura di E. Piazza, Firenze, La Nuova Italia, 1979⁹ (N.d.C.)].
- PICCOLOMINI (Alessandro), *Instituzione di tutta la vita dell'Uomo nato nobile et in città libera*, Venezia 1542.
- PICCOLOMINI (Enea Silvio), *De puerorum educatione*, Colonia, 1450.
- PIGANIOL (A.), *Recherches sur les leux romains*, Public. de la Fac. des L. de Strasbourg, 1923.
- PINLOCHE (A.), *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIII^e siècle: Basedow et le Philanthropinisme*, Paris, Colin, 1889.
- *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne*, Paris, Alcan, 1902.
- PLATONE, *Lachete*.
- *Gorgia*. [tr. it. cur. Arangio Ruiz V., Milano, Mursia, 1972 (N.d.C.)].
- *Fedone* [tr. it. *Fedone o Sull'anima*, cur. Tagliapietra A., Milano, Feltrinelli, 1994³ (N.d.C.)].
- *Repubblica* [tr. it. cur. Santori F., Bari, Laterza, 1998⁵ (N.d.C.)].

- *Fedro* [tr. it. cur. Reale G., Milano, Bompiani, 2000 (N.d.C.)].
- *Teeteto* [tr. it. cur. Ioppolo A. M., Bari, Laterza, 1999 (N.d.C.)].
- *Timeo* [tr. it. cur. Lozza G., Milano, Mondadori, 1994 (N.d.C.)].
- *Le leggi*.
- PLEMPIUS, *De togatorum valetudine tuenda*, Bruxelles 1670.
- POMMEAU, *De la nature: essai sur la vie littéraire d'une idée*, in «Revue de l'Enseignement supérieur», 1959, n. 1.
- PONSAR (A.), *Médecine et éducation physique*, Paris 1944.
- PORTEAU (P.), *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, Paris, Droz, 1935.
- Quellenbücher der Leibesübungen*, 8 tomi in 9 vol., Dresden, Lempert.
- Tome 1 *La gymnastique de GUTS MUTHS*.
- Tome 2 vol. 1, VILLAUME, PESTALOZZI; vol. 2, VIETH.
- Tome 3 JAHN and EISELEN, *Die deutsche Turnkunst*.
- Tome 4 JAHN, *Das deutsches Volkstum*.
- Tome 5 JAHN, *Lettres*.
- Tome 6 *Fondateurs du Turnen populaire allemand*.
- Tome 7 *Maitres de l'époque de la Turnsperre*.
- Tome 8 *Maitres de la seconde moitié du XIX^e siècle*.
- RABELAIS, *Œuvres*, éd. Boulanger (La Pléiade), Paris, Gallimard.
- RANTZAU (Henrik), *De conservanda valetudine liber*, Leipzig 1576.
- Ratio Studiorum*, progetto preliminare, 1586; testo, 1591; promulgazione 1599, a cura di P. AQUAVIVA (*Ratio studiorum et institutiones scho lasticae societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae*, pubblicato da PACHTLER, 1887-1894).
- RAULIN, *Traité de la conservation des enfants*, 2 vol., 1768.
- RAVAGLIOLI (F.), *Filosofia dello sport*, Roma, Armando, 1990.
- RECLA (J.), *Freiheit und Einheit*, Graz 1931.
- RENÉ (roi), *Œuvres*, éd. de Quatrefages, Angers 1845; t. 2: *Traité de la forme el devis d'un tournoi*.
- RIBALLIER (A.), *L'éducation physique et morale des femmes*, Bruxelles-Paris, 1779.
- *De l'éducation physique et morale des enfants des deux sexes*, Paris, 1785.
- RIVAUD (A.), ed. del *Timeo*, Paris, Les Belles-Lettres, 3^a ed., 1956.
- RIVIUS, *Spiegel und Regiment der Gesundheit*, Metz 1564.
- RODINGIUS, *Lectiones antiquae*, Venezia, 1516.
- ROGER (Mauriée), *L'enseignement des lettres classiques d'Ausone à Alcuin*, Paris, Picard 1905.
- ROLLIN, *Traité des Études*, Paris 1726-8 (questo titolo sembra essere stato dato solo più tardi all'opera, forse nel 1807. Il titolo originario che peraltro continuò a figurare vicino all'altro, era: *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit et au coeur*).
- ROSSOW (C.), *Italienische und deutsche Humanisten und ihre Stellung zu den Leibesübungen*, Leipzig-1903.
- ROUYER (J.), *Recherches sur la signification du Sport et du loisir*, in «Recherches internationales à la lumière du marxisme», giugno-luglio 1965 (numero speciale dedicato a *Sport et Éducation physique*).
- ROUSSEAU, *Discours sur l'inégalité*, 1754, [tr. it. *Discorsi sulle scienze e sulle arti. Sull'origine della disuguaglianza fra gli uomini*, cur. Mondolfo R., Milano, Rizzoli, 1997 (N.d.C.)].
- *Contrat social*, 1762, [tr. it. *Il contratto sociale*, cur. Grillo A., Roma, Armando, 1980² (N.d.C.)].
- *Émile*, 1762, [tr. it. *Emilio o dell'educazione*, cur. Massimi P., Roma, Armando, 1995³ (N.d.C.)].
- *Lettre à Chr. de Beaumont*, 1763.
- *Considérations sur le gouvernement de Pologne* 1772.
- RUSSI (L.), *La democrazia dell'agonismo. Lo sport dalla secolarizzazione alla globalizzazione*, Pescara, Libreria dell'Università Editrice, 2003.
- SABBATHIER, *Les exercices du corps chez les Anciens, pour servir à l'éducation de la jeunesse*, 2 vol., Paris, 1772.

- SADOLETO (J.), *De liberis recte instituendis liber*, Lyon, 1533 (trad. fr. CHARPENNE, Paris, Plon 1855).
- SAINTE-MARTHE (Scévole de), *Paedotrophia*, Paris 1584; trad. fr., 1698.
- SCHIMBERG (A.), *L'éducation morale dans les collèges de la Compagnie de Jésus en France sous l'Ancien Régime*, Paris, Champion, 1913.
- SCHRÖDER (B.), *Der Sport im Altertum*, Berlin, 1927.
- SCHUHL (P.-M.), *Essai sur la formation de la pensée grecque*, Paris, Presses Universitaires de France 1932.
- SEIDLER - PARIENTE, *Dictionnaire des Sports*, Paris, Seghers 1963.
- SENECA, *De vita beata* [tr. it. *La vita felice*, cur. Manca G., Palermo, Sellerio, 1988⁷ (N.d.C.)].
- *De tranquillitate animi* [tr. it. *Tranquillità dell'anima*, cur. Lazzarini C., Milano, Rizzoli, 1997 (N.d.C.)].
- *Epistolae* [tr. it. *Lettere a Lucilio*, cur. Perretti G., Torino, Lattes, 1976 (N.d.C.)].
- SEURIN et collaborateurs, *L'éducation physique dans le monde*, Bordeaux, Bière, 1961.
- SPIESS (A.), *Die Lehre der Turnkunst*, 4 vol.: 1, *Das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter*, Bäle, 1840; 2, *Hangübungen*, 1842; 3, *Stemmübungen*, 1844; 4, *Gemeinübungen* 1846.
- *Turnbuch für Schulen*, 1847 (estratti in *Quellenbücher*, t. 8).
- SPRENGEL, *Histoire de la médecine*, 1800-3, trad. fr. JOURDAN, 9 vol., Paris, 1815.
- STANLEY, *The life and Correspondance of Th. Arnold*, 1846.
- STRUTT (J.), *Sports and Pastimes of the people of England*, London, 1801.
- STUCKI (Johann-Wilhem), *Antiquitatum convivalium libri III*, Tiguri, 1582.
- TALLEYRAND, *Rapport sur l'instruction publique*, fatto il 10, l'11 e il 12 settembre 1791.
- THIEMER, Introd. al t. 2 dei *Quellenbücher der Leibesübungen*.
- TISSIÉ (Ph.), *L'évolution de l'éducation physique en France et en Belgique (1900-1910). Histoire triste*, Pau, 1911.
- *L'éducation physique rationnelle*, Paris, 1922.
- TISSOT (Clément-Joseph), *Gymnastique médicinale et chirurgicale*, Paris, 1780; [tr. ital. (s.n.) *Ginnastica medico-chirurgica, o sia saggio sull'utilità del moto*, Venezia, 1782].
- *De l'influence des passions de l'âme dans les maladies et des moyens d'en corriger les effets*, Paris-Strasbourg, 1798.
- TISSOT (Simon-André), *Avis au peuple sur sa santé*, Lausanne 1761.
- *De la santé des gens de lettres*, Lausanne, 1768.
- TROTZENDORF (V.), *Das rosarium*, 1564.
- *Die precationes*, 1564.
- TUCCARO (A.), *Trois dialogues de l'exercice de sauter et de voltiger*, Paris 1599.
- ULMANN (J.), *La nature et l'éducation*, Paris, Vrin, 1964.
- ULMANN (J.), *Les débuts de la médecine des enfants*, Paris, Palais de la Découverte, 1967.
- UMMINGER (W.), *Des hommes et des records*. Histoire de la performance à travers les âges, Table Ronde 1962.
- VALLEMBERT (S. de), *De la manière de nourrir et de gouverner les enfants dès leur naissance*, Poitiers, 1565.
- VAN EFFENTERRE (H.), *Histoire du scoutisme*, Paris, Presses Universitaires de France, 1947.
- VERDIER (J.), *Recueil de mémoires et d'observations sur la perfectibilité de l'homme par les agents physiques et moraux*, Paris, 1772.
- *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de État*, Paris, 1772.
- *Prospectus de la maison d'éducation de M. Verdier*, Paris, 1783.
- *Calendrier d'éducation et d'économie*, Paris, 1788.
- *Discours sur l'éducation nationale, physique et morale des deux sexes*, Paris, 1792.
- VERDIER et PORTIER, *Cours d'éducation*, Paris, 1773.
- VERGERIO (P.-P.), *De ingeniis moribus et liberalibus studiis*, Milano, 1385.
- VESALIO, *De humani corporis fabrica*, Basilea, 1543.
- VIETH (A.), *Versuch einer Enzyklopädie der Leibesübungen*, 3 voll.
- Tome 1: *Contribution à l'histoire des exercices physiques*, Berlin, 1794.

- Tome 2: *Système des exercices physiques*, Berlin 1795, riprodotto in *Quellenbücher...* II, 2.
 Tome 3: *Compléments*, Leipzig 1818.
- VILLAUME (P.), *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen*, 1780 (riprodotto in *Quellenbücher der Leibesübungen*, 11, 1).
- VILLEY (P.), *Les sources et l'évolution des Essais de Montaigne*, 2 vol., Paris, Hachette, 1908.
- VIMARD (R.), *Le sport vieux comme le monde*, Paris, P. Dupont, s. d.
- WASSMANNSDORFF (K.), *Die Leibesübungen in den Philanthropinen*, Heidelberg, 1870.
 — *Das geschichtlich Richtige über das Verhältnis Jahns zur Guts Muths*, 1870 (estratto in *Quellenbücher der Leibesübungen*, t. 8).
- WEBER (M.), *Storia economica e sociale dell'antichità. I rapporti agrari*, trad. it. di B. Spagnuolo Vigorita, Roma, Editori Riuniti, 1997³.
- *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, tr. it. Marietti A. M., Milano, Rizzoli, 1991.
- WERNER, Introduzione al t. 8 dei *Quellenbücher der Leibesübungen: Führer in der Zweiten Hälfte des 19 Jahrhunderts*.
- WESTERGREN, *Gymnastik*, Stockholm 1949 (in svedese).
- WILDT (K. C.), *Leibesübungen im deutschen Mittelalter*, Frankfurt, Limpert, 1957.
- WUTTIG, *Thomas Arnold, der Rektor von Rugby*, Inaugural Dissertation, Hannover, 1864.
- ZANTA (L.), *La renaissance du stoïcisme au XVI^e siècle*, Paris, Champion, 1914.
 — *L'Éducation physique et les Sports*, Strasbourg 1963.

