

## L'educazione fisica nella riflessione pedagogica di Giovanni Calò

Evelina Scaglia Ph. D.  
Scienze Pedagogiche  
Università di Bergamo

### Abstract

*Physical Education is one of the most important theme studied by Giovanni Calò during his academic career, from the beginnings to the ages of his maturity, when he became director of ISEF in Florence. The anthropological basis of his thought is related to the centrality of man as individual unity of body and spirit, typical of his "realistic spiritualism" in contrast to Gentile's neoidealism. During the Fascism, Calò struggled against a reductive conception of sport as athleticism, and proposed an improvement of P.E. in Italian schools. In the latest years of his scholarship, Calò focussed his attention on the training of P.E. young teachers, in particular of secondary schools, accordingly to the new programmes of ISEF. He underlined the importance of combining scientific, technological and pedagogical dimensions of P.E.*

Studiare il tema dell'educazione fisica nella riflessione pedagogica di Giovanni Calò significa ripercorrere gran parte della sua produzione, e rilevare come esso abbia rappresentato un tratto comune a tutte e tre le stagioni del suo pensiero, dallo scontro con il neoidealismo gentiliano a partire da presupposti herbartiani, alla ricerca di una nuova via di impronta attivistica durante il Ventennio fascista, fino all'elaborazione di una prospettiva pedagogica rinnovata in chiave umanistico-cristiana negli anni del secondo dopoguerra. Si tratta di un percorso che è culminato nell'impegno diretto di Calò nella fondazione a Firenze del Centro Studi per l'Educazione Fisica e dell'ISEF, di cui fu direttore e docente di Pedagogia, come testimoniato dal ricordo e dagli scritti di Mario Gori<sup>1</sup>, uno dei suoi primi allievi.

### Presupposti ontologici e pedagogici dell'educazione fisica

Per dare legittimazione all'educazione fisica, Giovanni Calò partiva dal presupposto ontologico costituito dalla cosiddetta «condizione negativa»<sup>2</sup>, ovvero dal rapporto di condizionalità che lega vita spirituale e vita fisica, senza il quale non si dà vita dell'anima nell'uomo se non in connessione con le sue energie corporee. Il celebre motto di Giovenale *Mens sana in corpore sano* veniva considerato da Calò come espressione di tale rapporto di condizionalità, che comprendeva, ma non si limitava, all'ideale di armonia fra salute fisica e mentale. Condizionalità che per gli idealisti come Gentile e Lombardo Radice andava superata a favore di un'altra posizione, in cui era lo spirito che si fabbricava il corpo, secondo una sorta di «autoeducazione fisica»<sup>3</sup> all'insegna del motto *corpus sanum et mens sana*.

Calò individuava, nello specifico, due modalità di rappresentare il rapporto di condizionalità: «l'unità psico-fisica della realtà uomo» con le relative derive materialistiche

<sup>1</sup> Cfr. M. Gori, *L'educazione fisica nel pensiero di Giovanni Calò*, Edizioni Didattiche, Roma 1980; Id., *Giovanni Calò e l'educazione fisica*, in M. Tanga, M. Gori, *Linee storiografiche sul corpo e su alcune pratiche motorie. Danza ginnastica gioco folklore sport*, con la collaborazione di S. Forti, Casa Editrice Ambrosiana, Milano 2005, pp. 112-152.

<sup>2</sup> Cfr. G. Calò, *Prefazione*, in M. Cardini, *Scritti e discorsi di educazione fisica*, Albrighi & Segati, Milano 1923, p. VII.

<sup>3</sup> Cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), XV ediz., Sandron, Palermo 1933, p. 430.

della realtà spirituale, e l'«armonia di fattori diversi e di diverse forme di manifestazione dell'attività umana», improntata all'ideale estetico, in senso greco, della formazione dell'uomo. A ciascuna di queste due visioni Calò faceva corrispondere due differenti ideali educativi, uno derivato dallo sviluppo contemporaneo delle scienze positive, l'altro dalla tradizione classica. Pur facendo tesoro dei migliori contributi provenienti da entrambe le correnti, Calò elaborò una proposta teoretica alternativa, a partire da una riflessione antropologica, ed ancor prima ontologica, che si innestava su «[...] quell'unità per cui il corpo è principio di individuazione del nostro io concreto ed è a ciascuno di noi non soltanto condizione e strumento, ma parte essenziale della sua personalità morale, realtà vivente nella stessa vita del soggetto, realtà investita e quasi assorbita da quello spirito in cui pareva, prima, accompagnarsi soltanto»<sup>4</sup>. La concezione di unità fra corpo e anima sostenuta da Calò si ispirava alla visione di uomo come «composto» veicolata dalla Scolastica: l'anima era la forma del corpo, cioè era un principio intrinseco al corpo che ne regolava tutte le funzioni, senza per questo coincidere con esso. «[...] Ognuna delle due realtà implica l'altra, e ciascuna concorre alla formazione dell'altra, e nessuna si forma indipendentemente dall'altra, ma perciò può dirsi che l'una non sia che un diverso aspetto dell'altra»<sup>5</sup>. Tale unità non doveva essere intesa nel senso di identità fra corpo e spirito, «[...] i quali se fossero una stessa, unica realtà, o i due aspetti di una sola realtà – come sostiene ogni forma di monismo, parallelismo, ecc. –, ne risulterebbe che ogni e qualsiasi processo di formazione e di educazione dello spirito sarebbe anche, senz'altro, educazione del corpo, e ogni esercizio del corpo come tale sarebbe senz'altro educazione dello spirito. Il che non è, come prova il fatto che sono possibili errori, squilibri, disarmonie; che insomma ognuna delle due realtà implica l'altra, e ciascuna concorre alla formazione dell'altra, e nessuna si forma indipendentemente dall'altra, ma non perciò può dirsi che l'una non sia che un diverso aspetto dell'altra»<sup>6</sup>. Nel contempo, tale unità andava intesa come distinzione irriducibile<sup>7</sup> fra corpo e spirito senza per questo presupporre una separazione, onde evitare di cadere in quelle forme di «contraddizione» che Calò riscontrava in Platone, dove a una morale e a una filosofia finalizzate al continuo esercizio di liberazione dal corpo in preparazione alla morte si contrapponevano una morale e una filosofia che vedevano nel mondo empirico la rivelazione del mondo delle idee e che concepivano il corpo come strumento dell'anima.

Il problema della corporeità veniva affrontato da Calò nella cornice filosofica dello spiritualismo realistico, che, sulla scia del pensiero di Francesco De Sarlo<sup>8</sup>, si era presentato nel panorama italiano primo novecentesco come una posizione filosofica alternativa al positivismo in crisi e al neoidealismo in ascesa. La definizione di «spiritualismo realistico», che di primo acchito sembrava un ossimoro, esprimeva la volontà di elaborare una posizione filosofica che fosse contemporaneamente dualistica e realistica. Dualistica in senso gnoseologico, per l'irriducibilità dell'esperienza esterna a quella interna, e in senso psicologico, perché i fatti fisiologici e quelli psichici non erano che due aspetti di uno stesso processo. Il carattere realistico, invece, derivava dalla sostanzialità dell'io, dall'autonomia e dalla libertà dell'individuo e della personalità umana,

<sup>4</sup> G. Calò, *Prefazione*, in M. Cardini, *Scritti e discorsi di educazione fisica*, cit., p. VIII.

<sup>5</sup> G. Calò, *L'educazione fisica come educazione spirituale*, in Id., *Responsabilità di educare*, DEMOS, Genova 1955, p. 203

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> Negli anni '40 e '50, Calò giustificava tale irriducibilità facendo riferimento agli studi del problema tipologico psicofisico condotti da Nicola Pende, in particolare alle ricerche sui tipi umani in cui prevalevano le reazioni subcorticali, ove emergeva il processo di dipendenza della psiche dal soma, e le indagini sui tipi umani in cui prevalevano gli strati corticali più alti del neencefalo, in cui veniva evidenziato il processo inverso (cfr. G. Calò, *L'educazione fisica come educazione spirituale*, in Id., *Responsabilità di educare*, cit., p. 204).

<sup>8</sup> Cfr. F. De Sarlo, *Di alcuni caratteri dello spiritualismo odierno*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. II, 1908, pp. 67-81.

e dai fatti caratteristici dell'esperienza morale, in particolare la coscienza della responsabilità e dell'obbligatorietà. «Io sono allora dunque il mio corpo»: con questa affermazione, Calò sottolineava come ciascun uomo riflettesse nel suo organismo ogni esercizio di intelligenza, volontà, senso etico e amore del bello da lui messo in atto. Di conseguenza, se ogni esercizio fisico era anche esercizio di intelligenza, di volontà, di senso etico e di senso estetico<sup>9</sup>, «pur conservando l'educazione fisica aspetti distinti, onde nascono problemi tecnici attinenti alla struttura anatomica e alle necessità funzionali e di sviluppo del corpo umano in quanto corpo, [...] sarà sollevata al grado di nobiltà che le compete e sarà vista nella sua dignità non di condizione quasi estrinseca, ma di parte essenziale d'ogni veramente umana educazione»<sup>10</sup>. Calò riservava queste sue considerazioni non solo alla singola persona, ma anche alla personalità dei popoli, per la quale prospettava lo sviluppo di forme di vita e di attitudini spirituali in cui la vita fisica giungesse a determinare valori morali<sup>11</sup>.

L'educazione, in quanto processo spirituale, non poteva essere ridotta all'insieme delle cure rivolte all'organismo umano, finalizzate alla conservazione della salute e al rafforzamento del corpo, tipiche dell'igiene e della medicina. Come già ricordato, il legame inscindibile fra dimensione fisica e dimensione psichica rappresentava un dato di fatto ontologico, sottolineato anche negli studi sul parallelismo fra corpo e spirito condotti da Ernst Meumann. A partire da tale presupposto, Calò mostrava agli allievi maestri a cui era indirizzato il suo manuale *L'educazione degli educatori* (1914) che la prima condizione per uno sviluppo equilibrato delle attività psichiche era il normale sviluppo fisico dell'individuo e il rafforzamento sia del corpo in generale, sia del sistema nervoso in particolare<sup>12</sup>. «In virtù di questa connessione, la stessa ginnastica e gli esercizi diretti a sviluppare l'organismo hanno già un necessario contenuto morale, perché implicano l'esercizio non solo di facoltà mentali (attenzione, rapidità di percezione e d'intuito, ecc.), ma di qualità morali (resistenza al dolore e alla fatica, pazienza, ordine, coraggio, spirito d'iniziativa, ecc.), onde si vengono a confondere coll'educazione morale, che non può farne a meno»<sup>13</sup>. In tale prospettiva, l'esercizio fisico manteneva una duplice finalità: contribuire a rafforzare l'equilibrio fra attività mentale ed attività organica e abituare il soggetto al dominio dello spirito sul corpo e alla funzione regolatrice svolta dalla volontà e dall'intelligenza nei confronti dell'attività motoria. Questa duplice finalità era rinvenibile a partire da mere osservazioni di carattere empirico, che consentivano di rilevare come l'esercizio fisico promuovesse maggiore sicurezza e precisione di percezione, ma anche maggiore prontezza nei processi giudicativi e logici del misurare, del porre rapporti, del far corrispondere i mezzi a disposizione con lo sforzo messo in atto allo scopo prefissato. Inoltre, lo spirito di iniziativa, il coraggio, la tenacia nello sforzo, la resistenza al disagio e al dolore rappresentavano ulteriori fattori di incremento della volontà, sia nella direzione di una regolazione nell'esplicazione dell'energia corporea, sia nel senso del *transfert* degli effetti positivi dell'esercizio verso altri campi di azione (processo da intendersi, secondo Calò, nei termini di sviluppo o incremento formale della volontà). Infine, l'esercizio fisico rappresentava un'occasione di acquisizione di quelle qualità di ordine, disciplina, senso estetico, spirito associativo, solidarietà, responsabilità verso se stessi e verso gli altri, che erano garanzia di sviluppo di uno spirito pratico finalizzato a prendere decisioni di fronte a situazioni nuove. A sostegno di questa sua tesi, Calò richiamava quanto espresso da

<sup>9</sup> Cfr. G. Calò, *Prefazione*, in M. Cardini, *Scritti e discorsi di educazione fisica*, cit., p. IX.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. IX.

<sup>11</sup> Calò faceva riferimento, nello specifico, a quanto sostenuto da Hippolyte Taine e da Edmond Demolins a proposito del contributo allo sviluppo della mentalità e del carattere inglese da parte del frequente contatto con la campagna, l'agricoltura, la vita vegetale ed animale.

<sup>12</sup> G. Calò, *L'educazione degli educatori* (1914), vol. 1, III ristampa, Perrella, Napoli 1921, p. 108.

<sup>13</sup> G. Calò, *L'educazione degli educatori*, vol. 1, cit., p. 26.

Niccolò Tommaseo nella sua opera *Dell'Italia*, per ribadire che le modalità di esercizio del corpo influivano sul miglioramento delle attività dello spirito. «La cura stessa delle corporali facoltà, perseverantemente tenuta, condurrebbe l'uomo a pieno benessere e a libertà, poiché non si posson i corporali vantaggi interamente conseguire senza esercitar degnamente le forze dell'animo e dell'ingegno. E l'ingegno, moderatamente esercitato, fa il corpo stesso più agile, e della carnal soma lo sgombra»<sup>14</sup>. Tali puntualizzazioni vanno rilette all'interno di quel contesto storico, culturale e politico italiano che, negli anni a cavallo dell'Unità e ancor più nei decenni successivi, rivestì il corpo e l'educazione fisica di una valenza politica, civile e nazionale, in cui ebbe un ruolo di primo piano la scuola, in quanto luogo deputato alla formazione del «corpo della nazione»<sup>15</sup>.

Tenuto conto di questa temperie, Calò traeva la conclusione che lo sviluppo del corpo, in quanto ispirato a principi educativi generali e avente scopi di carattere morale, doveva essere oggetto di studio della pedagogia e doveva essere, altresì, uno degli obiettivi principali dell'agire professionale di ogni educatore. «Ciò che importa tener fermo è che in tanto si può parlare d'*educazione fisica* in quanto si considerano il riflesso interiore, spirituale e le finalità etiche dello sviluppo e delle cure dell'organismo»<sup>16</sup>. Questo punto di approdo non doveva però far credere, come invece riteneva Demeny, che fosse possibile all'essere morale comandare l'intero corpo, compresi i visceri, dopo aver tolto l'educazione fisica al dominio della spontaneità per sottoporla al controllo e alle direttive delle leggi scientifiche. L'educazione fisica doveva essere fatta rientrare, per Calò, nei canoni dell'educazione spirituale, partendo dal presupposto che i suoi due caratteri essenziali erano l'attitudine valutativa e la libertà, secondo quanto discusso al Congresso Internazionale degli amici dell'Educazione fisica (Venezia, 10-13 maggio 1948). Con questa sua posizione, Calò intendeva evitare il rischio di considerare l'educazione fisica un *non sense*, come a suo dire avevano fatto i neoidealisti, che concepivano lo spirito in quanto entità distinta da ogni realtà fisica o puramente biologica. Secondo Calò, l'educazione fisica doveva essere finalizzata alla formazione dell'uomo in quanto aveva di specificamente umano e non in quanto aveva di animale, senza dimenticare che per formare lo spirito occorreva formare anche il corpo e, viceversa, per formare il corpo non si poteva fare a meno di coinvolgere lo spirito, a meno di non cadere, nell'un caso, in derive di carattere ascetico, e, nell'altro caso, in derive di carattere naturalistico.

## Il confronto-scontro con il neoidealismo gentiliano

Fin dalle sue prime riflessioni sul tema dell'educazione fisica, Calò mostrava di porsi su una lunghezza d'onda differente rispetto a quella tenuta da Giovanni Gentile nel saggio *Del concetto scientifico della pedagogia*, pubblicato per la prima volta nel 1900 ad inaugurazione della rinascita idealistica italiana. Sebbene il filosofo di Castelvetro non mettesse in dubbio il fatto che per l'educazione dello spirito fosse importante non trascurare il corpo, in quanto spirito e corpo costituivano un'unità inscindibile, egli partiva da una concezione ontologica ed antropologica, che considerava il corpo come «niente di umano» e come oggetto esclusivo dell'igiene e della fisiologia. Pur sostenendo, al pari di Calò e di altri studiosi, che le cure prestate al neonato andavano considerate allevamento e non educazione, Gentile giunse alla conclusione che l'educazione fisica «[...] indirizzata

<sup>14</sup> N. Tommaseo, *Dell'Italia* (1835), vol. 1, Unione tipografico-editrice Torinese, Torino 1920, p. 184

<sup>15</sup> Sul tema si rimanda a: G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, FrancoAngeli, Milano 1990, pp. 138-139; A. Scotto di Luzio, *Corpo politico e politiche del corpo nella storia dell'Italia unita. Le vicissitudini della "ginnastica" a scuola*, in G. Bertagna (ed.), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, FrancoAngeli, Firenze 2004, pp. 51-54.

<sup>16</sup> G. Calò, *L'educazione degli educatori*, vol. 1, cit., p. 27.

a formare nell'uomo il forte e sano animale, evidentemente, non è se non una semplice continuazione dell'allevamento del fantolino. La pedagogia, che si crede non so se in dovere o in diritto di occuparsi dell'educazione fisica dell'uomo, non so perché non debba poi occuparsi dell'allevamento degli animali domestici e della coltivazione delle piante utili o d'ornamento!»<sup>17</sup>. Con questa affermazione, Gentile sgombrava il campo da qualsiasi possibile connubio fra pedagogia, fisiologia e psicologia, che avrebbe fatto venir meno la natura della pedagogia come scienza filosofica, cioè scienza dello spirito.

La divergenza fra la posizione di Gentile e quella di Calò attorno al tema dell'educazione fisica non può essere del tutto chiarita se non si pone attenzione alla diversa concezione antropologica da essi sostenuta. Riprendendo la tesi presentata da Hegel nell'*Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*<sup>18</sup> (1817), Gentile riteneva che «l'uomo solo è lo spirito pensante, e per questa ragione, solamente per questa ragione, egli si distingue essenzialmente dalla natura». L'uomo, perciò, non veniva concepito in maniera dualistica: poiché era anima, l'uomo era anima sola, e il corpo costituiva solamente un momento dell'anima, nella quale sussisteva idealmente<sup>19</sup>. Calò, dal canto suo, si muoveva da una concezione antropologica frutto del connubio dello spiritualismo realistico di De Sarlo con il neoherbartismo: la centralità e la sostanzialità dell'io come personalità umana si radicava su un dualismo, che, come già ricordato, era giustificato dal punto di vista gnoseologico sulla scorta dell'irriducibilità di esperienza esterna ed esperienza interna, e dal punto di vista psicologico dalla constatazione che fatti psichici e fatti fisiologici non erano che due aspetti dello stesso processo<sup>20</sup>. Per questo motivo, in ogni uomo il suo essere io, inteso come essere soggetto consapevole, non si esauriva nella mera dimensione empirica, ma coinvolgeva anche la dimensione spirituale. Questo avveniva sia «obiettivamente», dato che l'organismo agiva in vari modi sul concreto esplicarsi della vita dell'uomo, sia «soggettivamente», poiché l'io, che sapeva di avere un corpo e che sperimentava la sua unione con il corpo, non poteva non ricevere da quest'ultimo una parte del suo contenuto e non poteva non riconoscersi soggetto di questo organismo, identificando in esso la fonte delle sue sensazioni e delle sue impressioni<sup>21</sup>. «Nessuno di noi ha coscienza di sé se non in quanto ha coscienza di quel corpo ch'è suo, e ciò che ciascun *io* ha di particolare, le attività in cui si esprime, le attitudini che manifesta, il contenuto particolare di esperienze, di sentimenti, d'idee che costituiscono la vita interna che è sua e di nessun altro, dipende in parte notevole dal fatto ch'egli ha con

<sup>17</sup> G. Gentile, *Del concetto scientifico della pedagogia* (1900), in Id., *Educazione e scuola laica* (1921), V ed., Le Lettere, Firenze 1988, pp. 22-23.

<sup>18</sup> Cfr. G. W. F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio* (1817), tr. it. B. Croce, Laterza, Bari 1907, § 382.

<sup>19</sup> Qualche anno dopo, nel pieno sviluppo del suo attualismo, Gentile declinò in questi termini la questione antropologica soggiacente all'educazione fisica: «l'educazione fisica dunque non si aggiunge all'educazione dello spirito: è anch'essa educazione dello spirito. Essa è la parte fondamentale di questa educazione; poiché il corpo è il fondamento, nel senso che abbiamo detto, della nostra spirituale personalità. Vivere è farsi il corpo: perché vivere è pensare; e pensare è aver coscienza di sé: di cui non si ha coscienza, se uno non si oggettiva; e l'oggetto come tale è il corpo (il *nostro* corpo). Tale coscienza, tale corpo; non c'è pensare che non sia fare. Il pensare vi fa il cervello, ma vi fa tutto il resto del corpo. Chiamatelo pure volere, ma non c'è un atto solo di pensiero che non sia quell'attività che risponde nella mente a questa parola. Senza volere voi non avete corpo, perché il corpo è prima di tutto, e sempre, vita; e vivere non si può senza volere» (cfr. G. Gentile, *Educazione fisica e carattere*, in Id., *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, [1920], Sansoni, Firenze 1975, p. 156).

<sup>20</sup> «La fisiologia e la psicofisiologia hanno dimostrato, almeno in linea generale, il parallelismo esistente fra il normale sviluppo dell'organismo e delle funzioni organiche e quello delle funzioni mentali. La normalità psichica non può non avere a sua base la normalità fisiologica, per la legge stessa del rapporto non solo di coordinazione, ma di reciproca influenza del corpo e dello spirito» (cfr. G. Calò, *L'educazione degli educatori*, vol. 1, *cit.*, p. 106).

<sup>21</sup> Cfr. G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 1, *La pedagogia, l'educazione e i suoi problemi*, Principato, Messina 1946, p. 2.

sé quel determinato corpo»<sup>22</sup>. In questo senso, per Calò il corpo rappresentava un principio di individuazione, secondo una linea di pensiero che, già presente nel manuale *L'educazione degli educatori* (1914), venne ribadita decenni dopo nel *Corso di pedagogia* (1946), con lo scopo di combattere quelle forme di parallelismo fra ontogenesi e filogenesi divulgate dai sostenitori della legge biogenetica di Haeckel. A tal proposito, Calò ricordava che «[...] la formazione organica – qualunque ne sia il processo – del tipo proprio della specie non viene a costituire che una condizione e uno strumento all'attività dello spirito, né può costituire un limite o una legge al processo di educazione dello spirito se non nel senso che questa non è possibile prescindendo dalle condizioni organiche»<sup>23</sup>. Queste ultime erano generiche e non specifiche, poiché le energie fisiche venivano impiegate nell'educazione e nella vita dello spirito, e, nel contempo, le attività psichiche implicavano l'esercizio di strumenti anche fisici (come gli organi di senso, il sistema nervoso, le mani, ecc.).

Una maggiore comunanza di posizioni fra Calò e Gentile era rinvenibile, invece, nella critica all'atletismo, da intendersi come tendenza a una forma di esercizio fisico fine a se stessa, che non implicava il coinvolgimento di dimensioni morali e spirituali, al contrario del lavoro. «Educativa non è la ginnastica che fa dell'uomo non più un forte e agile animale (un atleta), ma quella che dell'uomo fa un forte e agile uomo: forte al lavoro in cui si realizzano tutte le forme della spiritualità; agile e pronto al dovere, che richiede sempre sollecitudine»<sup>24</sup>. Il lavoro, inteso come «successione di sforzi diretti a un fine e superanti delle resistenze»<sup>25</sup>, costituiva per Calò un'occasione di manifestazione dell'unità psico-fisica dell'uomo, in cui il corpo veniva irrobustito non in senso riduttivo come nell'atletismo, ma in quanto strumento «idoneo e resistente» alle attività dello spirito<sup>26</sup>.

La critica vera e propria all'atletismo venne elaborata da Calò a partire dalla ripresa di un frammento euripideo conservato da Ateneo, in cui si affermava che «dei mali innumerevoli che affliggono la Grecia non ve n'è alcuno peggiore della genia degli atleti». Questi mali si manifestavano sia dal punto di vista igienico, sia dal punto di vista morale, per via di un culto della forza e dell'abilità fine a se stesso e svincolato da qualsiasi forma di educazione spirituale. L'atletismo comportava una riduzione della ginnastica a mera metodica e tecnica, avendo come conseguenza: «[...] la concentrazione di tutti gli interessi e di tutte le energie nel raggiungimento di un unico risultato puramente fisico, saltare due centimetri più alto o sferrare un pugno più forte o resistere nella tensione di un muscolo un minuto in più, quindi anche rozzezza e povertà spirituale, l'istinto agonistico spinto all'estremo, la cultura dello spirito annullata od offuscata, anzi ogni luce di vita ideale e ogni impulso di perfezionamento interiore sacrificati alla ricerca persistente ed assorbente di una specifica abilità fisica che ha tutto il carattere dell'angusta professionalità»<sup>27</sup>. Il pensiero di autori classici come Platone e Aristotele venne richiamato da Calò nel momento in cui alla condanna dell'atletica, in quanto forma di svolgimento delle energie fisiche per sé indipendente dalla promozione dello spirito, assommava anche quella di alcune manifestazioni fisiche dell'epoca fascista, che mostravano i limiti di un'educazione fisica concepita come ricerca di *performance* fisiche fini a se stesse.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 75.

<sup>24</sup> Cfr. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913), vol. 1, V ed., Le Lettere, Firenze 2003, p. 261.

<sup>25</sup> G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 1, *La pedagogia, l'educazione e i suoi problemi*, cit., p. 21.

<sup>26</sup> Va ricordato, a tal proposito, che nel primo volume del suo *Corso di pedagogia* (1946) Calò fece rientrare l'educazione fisica all'interno del campo dell'educazione economica, poiché uno dei suoi scopi principali era quello di rendere le energie fisiche maggiormente utilizzabili e redditizie per la vita umana.

<sup>27</sup> G. Calò, *L'educazione fisica come educazione spirituale*, in Id., *Responsabilità di educare*, cit., p. 211

Calò richiamava, a tal proposito, un autore a lui contemporaneo come Friedrich Wilhelm Förster, che aveva mostrato nell'opera *Scuola e carattere* (1907) i rischi di un «insolente predominio dei muscoli» e di uno «sviluppo esagerato dell'io fisico», da controbilanciare con «l'educazione dell'anima». «Avendo di mira il puro successo fisico si avvilita e s'imbastialisce ogni cosa. Custodite la carne, affinché divengiate partecipi dello spirito: questo precetto, a noi tramandato da Gesù Cristo, ci addita il fine superiore a cui l'educazione fisica deve servire e da cui essa deve aver norma e misura»<sup>28</sup>. Con queste parole del Förster, Calò intendeva combattere quella concezione che riduceva l'educazione fisica a mera occasione di *relax* e di recupero delle energie mentali esaurite dallo studio. Si trattava, a suo dire, di un «pregiudizio» veicolato da studiosi come Gabriel Compayré, secondo il quale «la ginnastica, come il gioco, riceve l'alunno stanco, snervato dallo studio e dallo sforzo cerebrale; e lo rende al lavoro intellettuale ritemperato ed agile»<sup>29</sup>. Per confutare questa tesi, Calò si rifaceva alle posizioni sostenute in due diversi contesti da Ferdinand Kemsies e da Angelo Mosso<sup>30</sup>, che avevano dimostrato come lo sforzo muscolare fosse parzialmente causa di stanchezza anche per l'intelligenza, per via dello stretto legame fra energia nervosa ed energia muscolare. In particolare, il fisiologo italiano Mosso, principale esponente del movimento fisiologico igienico, animò un dibattito pubblico sulle pagine della «Nuova Antologia», per mettere in luce i limiti della «ginnastica ordinativa eseguita al chiuso di una palestra» ispirata ad Obermann, proponendo un'educazione del corpo frutto di diverse attività motorie, compresi i giochi da svolgere all'aria aperta.

Per dare ulteriore sostegno alla sua tesi, Calò riprese in maniera critica quanto affermato da Herbert Spencer nell'opera *Educazione intellettuale, morale e fisica* (1861), a proposito del fatto che «[...] il primo requisito per riuscire nella vita è quello di esser "un buon animale", e l'essere una nazione composta di buoni animali è la prima condizione di prosperità nazionale»<sup>31</sup>. Calò rinveniva in questa definizione un'«imparziale inesattezza», legata al rischio di far coincidere l'animalità dell'uomo con l'animalità del bruto, ma ne riprendeva il senso di «moralità fisica»<sup>32</sup>, ovvero di cura e attenzione nei confronti del corpo, declinata durante il Ventennio fascista nei termini di un vero e proprio «cristianesimo muscolare»<sup>33</sup>.

<sup>28</sup> Cfr. F. W. Förster, *Scuola e carattere. Contributo alla pedagogia dell'obbedienza ed alla riforma della disciplina scolastica*, (1907), tr. it., STEN, Torino 1928 (VIII edizione italiana stereotipa, dalla IV edizione tedesca), p. 26.

<sup>29</sup> Cfr. G. Compayré, *Pedagogia teoretica e pratica* (1885), tr. it., V ed., Paravia, Torino 1910, p. 37.

<sup>30</sup> Cfr. A. Mosso, *La riforma della ginnastica*, in «Nuova Antologia», vol. XXVII, serie III, fasc. II, 16 marzo 1892, pp. 237-267; Id., *La riforma dell'educazione. Pensieri e appunti di Angelo Mosso*, Treves, Milano 1898; Id., *Mens sana in corpore sano*, Treves, Milano 1903. All'interno del saggio *La riforma della ginnastica*, Mosso portò avanti una polemica nei confronti della ginnastica italiana di Obermann e di Ricardi di Netro, innovata successivamente da Valletti e poi da Baumann, sostenendo, invece, una rinascita fisico-educativa che avesse come modello di riferimento quanto proposto in Inghilterra e in Svezia. Egli definiva elitaria la ginnastica promossa fino a quel tempo in Italia, perché non riusciva ad uscire dalle mura scolastiche, sia per la mancanza di adeguate strutture, sia per la complessa esecuzione degli esercizi ordinativi, che nel sistema di Obermann erano 1.642 (cfr. G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, cit., p. 126).

<sup>31</sup> H. Spencer, *Educazione intellettuale, morale e fisica* (1861), tr. it. S. Fortini-Santarelli, IV ed., Barbera, Firenze 1888, p. 166.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 217.

<sup>33</sup> Il termine «cristianesimo muscolare», coniato in Gran Bretagna nel corso dell'età vittoriana per sottolineare la necessaria combinazione della ricerca del benessere fisico con la promozione dei principi cristiani, era presente anche nelle riflessioni di Herbert Spencer: «[...] lettere d'occasione e articoli di fondo sui giornali hanno cominciato a risvegliare l'interesse del pubblico sull'educazione fisica, e la fondazione di una scuola, soprannominata con scherzo espressivo «Scuola di cristianesimo muscolare», implica l'opinione nascente che i nostri metodi usuali di allevare i fanciulli non tengono conto abbastanza del benessere del

## L'educazione fisica a scuola

Calò si preoccupò di studiare il ruolo dell'educazione fisica in ambito scolastico secondo due differenti prospettive tra loro intrecciate: la formazione dei giovani e la formazione dei loro insegnanti. In un suo intervento sul bollettino «Vita scolastica»<sup>34</sup>, in occasione dell'emanazione nel maggio 1933 di una circolare ministeriale contenente *Istruzioni per gli scrutini e gli esami di ginnastica*, Calò riconobbe nelle dichiarazioni del ministro Francesco Ercole la valorizzazione della funzione educativa svolta dalla ginnastica a scuola, «[...] non in quanto porti con sé acquisto di abilità e destrezza tecnica speciali, ma in quanto sia, da parte del giovane, dispiegamento di volontà, interesse serio a una vita fisica attiva e alacre, consapevolezza, praticamente dimostrata, del valore che la cura e l'addestramento del corpo hanno in rapporto ai doveri e agli ideali dell'uomo e del cittadino»<sup>35</sup>. In tale direzione dovevano andare, a suo dire, l'attività dell'Opera Nazionale Balilla<sup>36</sup> e il processo di rinnovamento dei programmi di educazione fisica all'interno della scuola italiana; per questi ultimi, Calò auspicava un'azione di sfondamento volta a promuovere l'acquisizione di un metodo di studio e di lavoro in grado di dare maggiore respiro all'operosità e alla libera iniziativa del fanciullo, e di equilibrare il dispendio di energie fisiche con quello di energie mentali. «Ora come ora, l'insegnamento, colle sue esigenze quotidiane e coi suoi ambiziosi programmi, ignora, nella realtà, le esigenze dell'educazione fisica; sicché quello e questa fanno a frodarsi tra loro, strappando l'uno all'altra quello che può, e lo scolaro si trova sbalottato tra i due, salvandosi come può da quello o da questa, e chi ne scapita più spesso è l'educazione fisica, ma chi ne risente il peggior danno sempre è il fanciullo stesso, cui è negata una vita armonica, sana, serena, equamente divisa tra le occupazioni e le gioie della mente e quelle del corpo [...]»<sup>37</sup>. Calò rammentava che i maggiori progressi a favore del riconoscimento del valore dell'educazione fisica si erano avuti solamente a livello di scuola elementare, la cui riforma era stata ispirata al pensiero di Lombardo Radice, mentre a livello di scuola secondaria il problema in questione andava riletto nella cornice più ampia del suo indirizzo culturale, ispirato a quel modello gentiliano da Calò ampiamente osteggiato. Egli riprendeva ancora una volta le posizioni espresse dal fisiologo Angelo Mosso nel 1898, per ribadire con le sue parole che «la riforma dell'educazione fisica non può disgiungersi dalla riforma dei programmi e degli orari»<sup>38</sup>. Era necessario un processo di rinnovamento che avrebbe

---

corpo: la questione è dunque matura per la discussione» (cfr. H. Spencer, *Educazione intellettuale, morale e fisica*, cit., p. 167).

<sup>34</sup> Cfr. G. Calò, *Educazione fisica*, in «Vita scolastica», n. 7, a. IV, 1933, pp. 1-12, nella versione qui citata; il saggio venne successivamente ripubblicato con lo stesso titolo in: Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, Barbera, Firenze 1935, pp. 127-149.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 1.

<sup>36</sup> Gli articoli 1 e 2 del R.D.L. n. 2341 del 20 novembre 1927 attribuivano all'Opera Nazionale Balilla, guidata da Renato Ricci, tutte le funzioni fino ad allora in capo all'ENEF (Ente Nazionale Educazione Fisica), voluto nel 1923 da Giovanni Gentile. Sul tema si rimanda a: C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, La Nuova Italia, Firenze 1984, pp. 130-134; L. Motti, M. Rossi Caponeri (a cura di), *Accademiste a Orvieto: donne ed educazione fisica, nell'Italia fascista 1932-1943*, Quattroemme, Ponte S. Giovanni (PG) 1996; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, [1994], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 326-344; A. Ponzio, *La palestra del Littorio. L'Accademia della Farnesina: un esperimento di pedagogia totalitaria nell'Italia fascista*, FrancoAngeli, Milano 2009; O. Stellavato, *La nascita dell'Opera Nazionale Balilla*, in «Mondo contemporaneo», n. 2, a. V, 2009, pp. 5-81.

<sup>37</sup> G. Calò, *Educazione fisica*, in «Vita scolastica», cit., p. 3.

<sup>38</sup> Cfr. A. Mosso, *La riforma dell'educazione. Pensieri e appunti*, cit., p. 177. In particolare, Mosso intendeva sostituire a un sistema artificiale di educazione fisica, ispirato alla scuola tedesca, un sistema di tipo naturale, intendendo con quest'ultima espressione la promozione del moto, della passione per gli esercizi



dovuto coinvolgere sia la scuola, sia l'altro canale di promozione dell'educazione fisica in Italia, ovvero l'Opera Nazionale Balilla, che durante il Ventennio contribuì allo sviluppo del senso della disciplina, dell'ordine, del gusto estetico e, in generale, alla diffusione di una maggiore attenzione nei confronti dell'educazione fisica con la proposta di esercizi collettivi da svolgersi in esibizioni pubbliche<sup>39</sup>. Permaneva, però, il rischio di confondere l'educazione fisica con l'atletismo, cioè con la ricerca di abilità fisiche e di virtuosismi fini a se stessi, che imprimevano al corpo speciali attitudini in grado di far ottenere risultati di eccezione. «Ciò che costituisce una situazione paradossale», sottolineava Calò dalle colonne di «Vita Scolastica», «è che lo stato d'animo il quale urge, fuori dalle pareti scolastiche, sullo spirito dei nostri giovani, è precisamente l'opposto di quello che, praticamente se non nelle intenzioni, domina e anima ancora tutta la vita della nostra scuola. Mentre in questa la preoccupazione del sapere e del lavoro mentale è assorbente, fuori imperversa la più vasta e violenta frenesia per i giochi, le gare, gli spettacoli ginnici e sportivi che si sia mai vista dall'antichità classica in poi»<sup>40</sup>. E ancora: «oggi il nostro studente si trova fra due eccessi contrastanti: l'atletica intellettuale della scuola e l'atletica fisica dominante nei gusti del suo ambiente sociale medio. Mentre la scuola fa troppo poco per il corpo, perché pretende troppo dai cervelli [...] l'ambiente esterno chiede troppo e male e spinge in una falsa direzione. È uno squilibrio che ha del patologico. Così accade che il dissidio tra scuola e coscienza pubblica si aggravi per il divergere dell'una e dell'altra verso due eccessi antitetici, e ciascuno pernicioso; e che l'istinto fisico del fanciullo tenda a soddisfarsi fuori della scuola in forme malsane e improduttive, mentre le tendenze generali in questo campo minacciano di screditare l'opera della scuola, abbassandone i valori di cultura e la funzione spirituale»<sup>41</sup>.

Calò continuò ad occuparsi dell'educazione fisica nella scuola anche dopo la capitolazione del fascismo e il ritorno alla vita democratica, attribuendole un compito negativo, ovvero quello di evitare tutto ciò che nella scuola poteva nuocere all'igiene dei fanciulli e poteva avere effetti negativi sull'educazione fisica positiva, fosse essa di tipo libero (come nel gioco), fosse essa di tipo metodico (come la ginnastica). In particolare, nel terzo volume del *Corso di pedagogia* (1946), Calò avvertiva i futuri insegnanti di scuola elementare di prestare la necessaria attenzione alle posizioni assunte dagli alunni seduti ai banchi, rifacendosi ad alcune nozioni di ergonomia, come quelle relative ai benefici dei tavolini e delle sedie individuali rispetto ai banchi e alle panche collettive.

La valenza educativa dell'esercizio fisico a scuola veniva ribadita da Calò avendo come punto di riferimento il modello dell'educazione fisica nell'*école en plain air*, o scuola all'aperto<sup>42</sup>, che egli proponeva quale soluzione alternativa al modello della ginnastica

---

fisici, del desiderio della fatica, con la concomitante riforma dei programmi delle scuole e il loro conseguente sfrondamento, allo scopo di lasciare spazio all'educazione fisica e di «sradicare materie inutili».

<sup>39</sup> Tra le pubbliche manifestazioni ginniche, con la funzione di svolgere un «effetto stimolante su tutti gli operatori e sui ragazzi stessi», occorre ricordare i saggi di fine anno scolastico, i convegni provinciali ginnico-sportivi nelle specialità curate dai vari comitati, le gare eliminatorie per la disputa delle gare nazionali del Littorio e della Coppa Dux.

<sup>40</sup> G. Calò, *Educazione fisica*, in «Vita scolastica», cit., p. 4.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>42</sup> Le scuole all'aperto nacquero nelle ultime due decadi del XIX secolo come iniziative benefiche rivolte a bambini gracili o rachitici, con finalità prettamente igieniche e sanitarie. Solo all'inizio del XX secolo assunsero anche una valenza pedagogica e didattica, sulla scia delle innovazioni introdotte con l'esperienza delle scuole nuove in campagna, come *Abbotsholme* di Cecil Reddie e l'*École des Roches* di Edmond Demolins. Le scuole all'aperto assunsero in Italia varie denominazioni, come colonie estive, colonie marine, colonie appenniniche, colonie urbane per alunni poveri, promosse da municipalità, associazioni, opere pie, ecc. Sul tema delle scuole aperte in Italia come forma di spedalità infantile si rimanda a: E. Paulin, *Le scuole all'aria aperta*, E. Vram, Trieste 1909. Calò dedicò al valore educativo e psicologico dell'esperienza delle scuole all'aperto un intervento intitolato *Scuole...fuori classe*, in «Vita Scolastica», n. 9, a. IV, ottobre-

svedese<sup>43</sup>, per la maggiore libertà di movimento concessa al fanciullo. «La ginnastica svedese, quando non abbia a servire a scopi propriamente collettivi, non si confà ai bisogni di questa età. Persino gli esercizi di ginnastica respiratoria risultano poco adatti a bimbi e fanciulli fin verso gli 8 anni. Giovano invece il moto spontaneo e non sforzato, la posizione ben regolata del torace, il canto ecc.»<sup>44</sup>. Un programma che Calò riteneva in tal senso efficace, perché rispecchiava la necessaria attenzione alla spontaneità e alla specificità dell'esperienza infantile, era quello delineato da Leonilda Lodi nel volume *Bimbi lieti, bimbi sani, bimbi forti: l'educazione fisica del bimbo*<sup>45</sup> del 1948.

Di fronte alla constatazione che erano poche le scuole ad avere a disposizione adeguati spazi all'aperto per l'educazione fisica, Calò proponeva di stimolare i bambini a svolgere esercizi fisici anche tra i banchi o i tavolini nel corso delle lezioni, così da alternare momenti in cui veniva chiesto un alto grado di concentrazione mentale e momenti in cui l'attività muscolare consentiva di evitare i danni di una prolungata posizione sedentaria e, nel contempo, di vincere la noia ristabilendo un equilibrio fra attività mentale ed attività fisica. La «ginnastica fra i banchi»<sup>46</sup>, ricordava Calò, era prescritta anche dai programmi per la scuola elementare italiana redatti nel 1945<sup>47</sup>. «Tali esercizi vanno fatti sempre a finestre aperte e possono essere fatti da seduti, e riguardano il busto o le braccia o le mani, da sole o con la bacchetta, esercizi ritmici con tocchi sul banco e battute delle mani (ad es. imitando la marcia), anche giuochi della palla (nelle righe, nelle file, a zig-zag, o a greca, quando cioè il pallone, passando di mano in mano, disegna una greca), ovvero in piedi, e si eseguono nei corridoi fra i banchi o fra i banchi e le pareti dell'aula, o negli spazi tra i tavolini, o anche liberamente nello spazio dell'aula, quando siano stati messi tutti da parte i tavolini»<sup>48</sup>.

Nonostante quanto dichiarato da Calò, la «ginnastica in aula» non era presente nei programmi del 1945<sup>49</sup>. Calò faceva riferimento, in realtà, a una pratica presente nella

novembre 1933, pp. 1-7. Da non dimenticare quanto presentato da Lombardo Radice nelle sue *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), XV ed., cit., pp. 200-201, nota n. 2.

<sup>43</sup> La ginnastica svedese nacque nel XIX secolo a Stoccolma, presso l'Istituto centrale di ginnastica, ad opera di Pier Enrico Ling; essa risentì di contatti con la scuola tedesca, per questo motivo fu caratterizzata, almeno inizialmente, da una finalità di carattere militare (preparazione di istruttori per le forze armate) e dalla presenza di uno spirito nazionalistico. Uno dei suoi tratti specifici fu l'attenzione alla cinesiterapia, che ebbe fra le sue conseguenze quella di far coincidere spesso l'appellativo «ginnastica svedese» con le espressioni «ginnastica medica» o «ginnastica terapeutica». Essa venne anche definita come «ginnastica razionale», per via dell'utilizzo di attrezzi classificati scientificamente in base alle tipologie di bisogni psico-fisiologici a cui erano indirizzati. Tra questi attrezzi vanno ricordati la spalliera e il quadro svedese. Per una prima ricostruzione dell'esperienza della scuola svedese si rimanda a: M. Di Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*, Studium, Roma 1982, pp. 86-98; J. Ulmann, *Nel mito di Olimpia: ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*, Armando, Roma 2004, pp. 292-294.

<sup>44</sup> Cfr. G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 3, *La didattica*, Principato, Messina 1949, p. 362.

<sup>45</sup> Cfr. L. Lodi, *Bimbi lieti, bimbi sani, bimbi forti: l'educazione fisica del bimbo*, SEI, Torino 1948.

<sup>46</sup> Sul tema della ginnastica in aula, Calò aveva in mente autori come Serafino Mazzarocchi, che aveva pubblicato nel corso degli anni Quaranta due opere intitolate: *Trattato di educazione fisica*, vol. 1, Mareggiani, Bologna 1942 e *Ginnastica in aula*, Mareggiani, Bologna 1946. Ancor prima di Mazzarocchi, la «ginnastica fra i banchi» era stata sostenuta dallo svizzero Baumann e dai suoi seguaci, per i quali la disciplina dell'allievo rappresentava il primo postulato dell'educazione e il sistema educativo cominciava dalla «ginnastica fra i banchi», non presente né in Svezia, né in Germania (cfr. G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, cit., p. 142).

<sup>47</sup> Cfr. *Programmi di studio per le scuole elementari*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, parte I», nn. 7-8, a. II, 1945, pp. 266-308.

<sup>48</sup> Cfr. G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 3, cit., p. 363.

<sup>49</sup> Nei programmi del 1945 veniva affermato che «l'educazione fisica è stata considerata uno degli aspetti e modi di educazione morale e quindi compresa in questo insegnamento. Il corpo che noi vogliamo irrobustire, rendere agile e pronto, è sempre uno strumento dell'animo. La forza fisica deve essere posta a servizio di una volontà diretta ad operare secondo le leggi morali. All'insegnante e agli alunni è lasciata ampia libertà nella scelta degli esercizi, dei giochi e degli *sports*, che dovranno essere proporzionati alle forze fisiche degli

scuola italiana da sempre a causa della mancanza di adeguate strutture sportive e legittimata dalle proposte di Baumann, che tendevano a considerare la ginnastica un «esercizio metodico delle energie corporee» per lo sviluppo di abilità motorie e, nel contempo, di qualità morali. Rispetto alle prime, egli ricordava che era compito dell'educazione fisica soddisfare uno dei bisogni precipui dell'infanzia, ovvero quello della mobilità, soprattutto nella sua manifestazione nel gioco. Quest'ultimo però, pur essendo fondamentale per ogni bambino, non poteva racchiudere in sé l'intero valore dell'educazione fisica come credeva Herbert Spencer, poiché non bisognava dimenticare la valenza educativa della vera e propria ginnastica. Fin dal 1914, Calò aveva infatti sottolineato che «soltanto con esercizi metodici e obbligati è possibile svolgere nel miglior modo certe funzioni, irrobustendo gli organi corrispondenti (ad es. la respirazione), ottenere coordinazioni difficili, ma utili, di movimenti, sviluppare fortemente il sistema muscolare sia in genere sia per l'acquisto d'abilità determinate (es. quelle del soldato), conferire allo spirito un completo dominio sul corpo, abituando alla inibizione, cioè all'arresto, talvolta doloroso, di movimenti spontanei, a posizioni scomode, allo sforzo e alla fatica, quindi in genere a quelle qualità d'ordine, di disciplina, di resistenza al dolore che sono qualità morali importantissime»<sup>50</sup>. Per questo motivo, la scuola doveva garantire alla ginnastica il posto che le spettava, senza timori, ma facendo attenzione alla proposta di esercizi graduati, proporzionati all'età, alla forza, allo sviluppo e alla resistenza muscolare del fanciullo, per favorire un allenamento graduale del corpo. La ginnastica che auspicava Calò era quindi una ginnastica sobria e armonica, in grado di non turbare l'equilibrio delle funzioni corporee.

### La formazione degli insegnanti di educazione fisica nella scuola secondaria

Fu soprattutto negli anni successivi al secondo dopoguerra che Giovanni Calò si interessò della formazione degli insegnanti di educazione fisica, secondo alcune linee di azione sintetizzate in un suo intervento alle *Journées Internationales des études bio-psycho-pédagogiques sur l'éducation physique, le sport et l'assistance sanitaire scolaire*, tenutesi a Napoli dal 7 al 10 dicembre 1955<sup>51</sup>. Nel corso del consesso, Calò affrontò la

---

scolari e relativi alle possibilità locali. L'insegnante dovrà valersi degli esercizi fisici collettivi per sviluppare quelle forme di socialità che costituiscono, come s'è detto, uno degli scopi dell'educazione morale; soprattutto abbandoni ogni forma di quel caporalismo che tanto ha mortificato lo spirito della giovinezza del recente passato. Esercizi e giochi dovranno suscitare l'amore della vita all'aperto e il desiderio saggio di moto. I giochi sportivi di più facile esecuzione dovranno concorrere a destare i sentimenti dei rapporti di cortesia e di lealtà tra i gruppi di contrasto, attenuando invece quello agonistico, che può determinare turbamenti morali. Le passeggiate e le escursioni serviranno anche ad affiatate sempre più insegnanti e alunni, abitueranno questi all'osservazione diretta della natura e del mondo circostante, alla raccolta di notizie, d'informazioni e di altri elementi di studio da ordinare e sviluppare in classe. Le lezioni, sempre che sia possibile, si svolgono all'aperto» (cfr. F. V. Lombardi, *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 442-444). Più nello specifico, per gli allievi delle prime tre classi di scuola elementare erano previsti esercizi degli arti e di respirazione ritmica, marcia, corsa, salto e marciare cantando. Per le due classi terminali erano prescritti esercizi elementari ordinativi di respirazione, di movimento e ritmici da eseguirsi anche collettivamente.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 127. Con queste sue considerazioni Calò mostrava di aver recepito la lezione presentata dal Förster in *Scuola e carattere*: l'educazione fisica non accompagnata da un'adeguata educazione morale «è qualcosa di assolutamente monco ed insufficiente», poiché gli ideali morali e spirituali danno all'educazione fisica significato ed indirizzo; l'esercizio fisico deve essere compenetrato dallo spirito di precisione, di ordine e di educazione del volere, che contribuiscono a non ridurlo ad una mera forma di addestramento esteriore. Si rimanda a: F. W. Förster, *Scuola e carattere. Contributo alla pedagogia dell'obbedienza ed alla riforma della disciplina scolastica*, cit., p. 28.

<sup>51</sup> Cfr. G. Calò, *Il problema della preparazione bio-psicopedagogica e metodologica, in tema di educazione fisica, del futuro personale insegnante e direttivo delle scuole elementari e di coloro che aspirano a divenire docenti di tale insegnamento negli istituti d'istruzione di ogni ordine e grado*, in *Atti delle Journées*

questione della specializzazione dell'insegnante di educazione fisica nella sola scuola secondaria, poiché nella scuola materna e nella scuola elementare tale disciplina era affidata all'insegnante titolare della classe. Per tutti valeva, però, l'importanza di promuovere un'armonizzazione dello sviluppo fisico con tutte le altre dimensioni dell'educazione umana. Il tema della professionalizzazione degli insegnanti di educazione fisica era legato, in quel periodo, alla riaffermazione del primato della scuola nel campo dell'educazione fisica e sportiva delle giovani generazioni, ma anche ad una nuova declinazione della formazione degli insegnanti dopo la crisi di legittimazione dovuta al venir meno di quella «copertura ideologica» che, secondo Adolfo Scotto di Luzio, aveva caratterizzato per buona parte dei primi decenni unitari il loro ruolo sociale e la loro funzione pedagogica<sup>52</sup>.

In tal senso va riletto quanto precisato da Calò riguardo alla necessità per tutti i docenti di educazione fisica di apprendere i principali metodi di insegnamento dell'educazione fisica ai fanciulli e ai ragazzi, e di conoscere i criteri secondo i quali le norme igieniche e le cognizioni scientifiche trovavano applicazione nell'educazione fisica e in tutta l'opera educativa promossa dalla scuola<sup>53</sup>. Uno dei problemi didattici di maggiore rilevanza rimaneva, secondo Calò, quello dell'acquisizione e della conseguente applicazione di un metodo di insegnamento specifico dell'educazione fisica, a cui doveva far fronte un'auspicata opera di sfrondamento dei programmi scolastici, per facilitare un'economia degli sforzi. Egli ribadiva, ancora una volta, l'importanza di avere come punto di riferimento il principio didattico della coordinazione degli insegnamenti<sup>54</sup>, che trovava la propria giustificazione in una concezione ontologica ed antropologica ben precisa, da lui mutuata dallo spiritualismo realistico approfondito in età giovanile. Tale principio incontrava, però, difficoltà di attuazione soprattutto nelle scuole secondarie, nelle quali la divisione degli insegnamenti in mano ad una molteplicità di docenti rendeva fondamentale risolvere il problema dei rapporti tra le singole discipline, fossero esse culturali o professionali, e tra cultura mentale ed educazione fisica. Come anticipato, la soluzione suggerita da Calò non risiedeva nell'attribuire l'insegnamento dell'educazione fisica ad un docente di altre discipline, bensì «nella preparazione degli insegnanti, la quale deve essa stessa orientare verso l'unità della funzione e conferire a ciascuno una cultura che contenga addentellati colle discipline diverse dalla sua e gli faccia sentire veramente l'esigenza che l'opera sua sia integrata da quella degli altri insegnanti»<sup>55</sup>. Questa cultura che doveva fare da «ponte» fra i vari insegnanti era la cultura generale, che Calò proponeva anche per l'insegnante di educazione fisica con l'obiettivo di fargli «allargare gli orizzonti» per concepire gli ideali umani ai quali doveva ispirare la sua opera. La connessione fra cultura generale e cultura professionale non doveva, però, limitarsi agli anni di formazione iniziale nell'Istituto Superiore di Educazione Fisica (ISEF), ma doveva caratterizzare l'intera carriera del docente, poiché solamente la preparazione culturale avrebbe potuto ravvivare la preparazione professionale e viceversa. Rispetto a

---

*Internationales des études bio-psycho-pédagogiques sur l'éducation physique, le sport et l'assistance sanitaire scolaire*, vol. II, Istituto della Stampa, Napoli 1956. Il testo della relazione è stato successivamente pubblicato integralmente in G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, Malipiero, Bologna 1958, pp. 225-240, nella versione qui citata.

<sup>52</sup> Cfr. A. Scotto di Luzio, *Corpo politico e politiche del corpo nella storia dell'Italia unita. Le vicissitudini della "ginnastica" a scuola*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, cit., p. 65.

<sup>53</sup> Cfr. G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 225.

<sup>54</sup> Sul tema si rimanda a: G. Calò, *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. VIII, 1914, pp. 59-96.

<sup>55</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 227.

quest'ultima puntualizzazione, Calò mostrava di aver trasferito in ambito pedagogico le sollecitazioni espresse da Eduard Spranger riguardo alla circolarità fra «preparazione professionale» ed «educazione generale» nella formazione di un cittadino al servizio (*Weltbürger*) dell'intera umanità, in linea con il principio di *Beruf*, da intendersi nel doppio significato di professione e di vocazione<sup>56</sup>.

«È indubbio che il futuro insegnante di educazione fisica non può iniziare un curriculum di preparazione professionale che dopo aver seguito un sufficiente corso di studi secondari; praticamente, dovrebbe essere ormai pacifico, aver conseguito il certificato di compimento di studi secondari superiori (per noi italiani, la maturità classica o scientifica o l'abilitazione magistrale o almeno un'abilitazione professionale dei vari tipi d'Istituto tecnico)»<sup>57</sup>. Al rafforzamento della cultura generale Calò attribuiva due obiettivi principali: evitare una «specializzazione angusta e miope, quella del *purus mathematicus purus asinus*» e, nel contempo, favorire la necessaria unità fra gli insegnamenti, secondo quella prospettiva herbartiana già abbracciata da Calò in altri suoi interventi sul tema della riforma della scuola media e della formazione degli insegnanti nei primi anni Dieci<sup>58</sup>. «Il problema è quello di elevare, coll'efficienza del suo insegnamento, il prestigio dell'insegnante di educazione fisica; il che implica, appunto, insieme colla sua solida preparazione scientifica, una cultura generale, umanistica, che lo avvicini spiritualmente agli altri nella scuola dove insegna e ne renda desiderati e facili i rapporti di collaborazione, l'intesa e la fiducia reciproca»<sup>59</sup>. A questa finalità contribuiva anche la «preparazione pedagogica» dell'insegnante di educazione fisica, che doveva comprendere sia una parte generale, sia una parte specifica, tali da ridurre il rischio di concepire la ginnastica come una tecnica fine a sé stessa. Con questi suoi rilievi, Calò intendeva porsi in linea di continuità con quanto dichiarato nella *XVII Conférence internationale de l'Instruction Publique* dell'UNESCO (1954), relativamente al fatto che tutti i docenti di scuola secondaria, compresi quelli di discipline che non rientravano nei quadri dell'insegnamento universitario, dovevano raggiungere il miglior grado di formazione possibile. Si trattava di una tesi che Calò aveva avuto modo di sostenere in prima persona nel corso di quella conferenza<sup>60</sup>. In vista dell'apertura di Istituti Superiori di Educazione Fisica pareggiati in varie città italiane, egli auspicava che la cultura generale dell'insegnante di educazione fisica comprendesse lo studio della lingua e della letteratura nazionale, la storia (intesa come storia della civiltà nelle sue tappe essenziali, nelle conquiste dei valori umani e sociali, nelle esigenze etiche), una lingua straniera, il disegno, elementi di sociologia, elementi di musica e di canto. A partire da questa base di cultura generale andava promossa una vera e propria preparazione professionale, lungo tre versanti: quello scientifico generale, quello pedagogico e quello tecnico. L'ambito scientifico rappresentava, secondo Calò, l'ossatura dell'abilità tecnica e dell'agire professionale dell'insegnante di educazione fisica. In particolare, la cultura di carattere scientifico doveva provenire all'insegnante dallo studio di discipline come la biologia generale, l'anatomia umana normale, la fisiologia umana, l'igiene individuale, scolastica e sociale, la dottrina delle costituzioni, l'auxologia e la psicologia, ma non l'antropologia.

<sup>56</sup> Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, La Scuola, Brescia 1939, p. 297.

<sup>57</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 229.

<sup>58</sup> Cfr. G. Calò, *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, Mattei Speroni e C. editori, Pavia 1911, pp. 27-63.

<sup>59</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 230.

<sup>60</sup> Cfr. AA.VV., *XVII Conférence internationale de l'Instruction Publique convoquée par l'UNESCO et le BIE*, Bureau International d'Éducation, Genève 1954, pp. 21, 29-30, 47-48, 65-72, 85, 87-88, 93, 95, 107-108, 114-115.

Quest'ultima, infatti, pur essendo già presente nei piani di studio, poteva essere sostituita senza problemi dallo studio dell'auxologia e delle costituzioni, poiché tali discipline mettevano a disposizione del docente quella base scientifica, biologica e medica su cui si era andata fondando la concezione di ginnastica proposta da diversi autori come Ling, Mosso, Marey, Demeny<sup>61</sup> e dai principali esponenti della scuola di Joinville in Francia. Del resto, questa scelta si poneva su una linea di continuità con quel processo di progressiva medicalizzazione degli studi superiori in educazione fisica, che avrebbe caratterizzato il contesto accademico italiano dal secondo dopoguerra ad oggi<sup>62</sup>.

Un ruolo privilegiato venne riconosciuto da Calò alla psicologia, in quanto "ponte naturale" fra la preparazione scientifica e quella pedagogica del docente. Essa rappresentava una base per lo studio della pedagogia secondo la concezione herbartiana, e aveva una funzione applicativa diretta nella maturazione di una migliore conoscenza dell'essere umano e nella pratica dell'esercizio fisico. Lo studio dell'individualità psicologica di ciascun allievo doveva necessariamente andare di pari passo con la conoscenza della sua costituzione fisica, per consentire l'individualizzazione dei processi di insegnamento. «D'altra parte, l'esercizio fisico è sempre anche esercizio psicologico: vi concorrono i sensi, la percezione più o meno rapida ed esatta di situazioni, l'attenzione, la volontà, la memoria dei movimenti, il giudizio comparativo di elementi diversi e del rapporto tra mezzi o entità dello sforzo e fine da raggiungere, e così via, e la personalità vi concorre colle sue varie capacità psichiche, colle sue varie reazioni emotive, coi suoi diversi poteri d'adattamento e d'iniziativa, di acquisizione d'abitudini, di costruttività motoria, ecc.»<sup>63</sup>. Esempi che attestavano questo tipo di constatazione erano rinvenibili nello studio del senso del ritmo e della sua educabilità operato da Lalo e Dalcroze, della facoltà psichica d'adresse (denominata anche intelligenza del corpo) messa in luce da Gortschakoff, dei fattori fisici di forza e di resistenza sottolineati da vari autori russi, della decontrazione e della legge di selezione nervosa studiate da René Suaudeau<sup>64</sup>. Nella ginnastica naturale di Hébert, altro esempio riportato da Calò, era possibile identificare l'importanza delle attitudini psichiche come correlato delle attitudini fisiche e il ruolo degli impulsi e dei bisogni naturali come motori e tipi essenziali dell'educazione fisica. Egli citava anche i nomi di Izard, Gesell, Brunet e Lezine, Guillmain, Oseretsky, Walther, Heuyer, Baille, Alabastro e Canestrelli. Calò si avvaleva del contributo di tali autori per ribadire che non poteva darsi «[...] educazione fisica degna del suo nome che non fosse rigorosamente fondata su conoscenze biologiche e mediche, relative alla costituzione organica dell'uomo, alle leggi che ne regolano le funzioni, alle norme essenziali alla salute e all'igiene del corpo, non solo, ma su una conoscenza integrale della personalità umana e dei tipi individuali in cui essa si manifesta e si realizza, in quanto l'educazione fisica deve educare il corpo nell'unità integrale della persona e tenendo conto della sua individualità psicosomatica»<sup>65</sup>.

Il secondo versante di preparazione professionale dell'insegnante di educazione fisica era quello di tipo pedagogico, maggiormente vicino alle istanze della cultura generale come cultura formativa *tout court*. Lo studio della pedagogia, della storia della pedagogia, della dottrina dell'educazione fisica (fini, principi fondamentali e norme generali

<sup>61</sup> Cfr. G. Demeny, *Éducation physique des adolescentis*, Alcan, Paris 1917.

<sup>62</sup> Cfr. A. Scotto di Luzio, *Corpo politico e politiche del corpo nella storia dell'Italia unita. Le vicissitudini della "ginnastica" a scuola*, in G. Bertagna (ed.), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, cit., p. 65.

<sup>63</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., pp. 232-233.

<sup>64</sup> Cfr. R. Suaudeau, *Les méthodes nouvelles de l'éducation physique*, Presses Universitaires de France, Paris 1947.

<sup>65</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 232.

del suo metodo), della storia dell'educazione fisica e delle istituzioni di diritto pubblico era finalizzato allo sviluppo nel futuro insegnante di un «senso profondo della totalità dell'uomo e del processo educativo a cui egli porta il suo contributo, nei suoi fini generali e nei principi che lo regolano»<sup>66</sup>. L'educazione fisica aveva senso, secondo Calò, in quanto capitolo dell'educazione totale, i cui principi, metodi ed esigenze erano il prodotto di «[...] una maturazione secolare, d'un'esplicitazione e definizione compiutesi attraverso dottrine filosofiche e pedagogiche, orientazioni diverse di periodi di civiltà e di cultura, riflessione critica ed esperienze innumerevoli»<sup>67</sup>.

Ciascun insegnante di educazione fisica doveva, infine, possedere anche un'adeguata preparazione tecnica, facendo rientrare in questo ambito il possesso degli strumenti e delle pratiche della ginnastica educativa, degli sport, della ginnastica e dei giochi fisici per l'infanzia, ma anche le conoscenze relative all'organizzazione dell'educazione fisica, dello sport e delle attività assistenziali della gioventù, comprese anche la ginnastica correttiva e la ginnastica adattata per i minorati psichici o fisici o sensoriali<sup>68</sup>. La formazione sportiva andava praticata con la consapevolezza che essa non assorbisse in sé tutte le teorie, le tecniche e le pratiche fondamentali per il docente di educazione fisica. L'ipertrofia della coscienza sportiva o l'*engouement* per lo sport non dovevano, infatti, far dimenticare che lo sport era solamente la fase terminale di un esercizio fisico con uno scopo educativo in senso lato, adatto soprattutto ai giovani, ma non coincidente al 100% con l'attività fisica. Inoltre, la mera acquisizione di tecniche e di abilità non garantiva, di per sé, la buona formazione di un insegnante, poiché in essa giocava un ruolo decisivo «[...] l'attitudine acquisita a comunicare il suo sapere o la sua abilità, ad affrontare i problemi fisiologici e psicologici che l'allievo presenta per la conquista, sotto la guida del maestro, di quel sapere o di quella abilità»<sup>69</sup>. Veniva in soccorso, a tal proposito, un principio presente nella riflessione teoretica di Calò da almeno un trentennio, ovvero il carattere imprescindibile del tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, come «terreno di osservazione e di esperienza» per lo sviluppo di una coscienza educativa intesa come avviamento ad una riflessione personale sulle pratiche agite<sup>70</sup>. La presenza del tirocinio nell'ISEF avrebbe giustificato anche la necessità di elevare a quattro anni la durata del suo corso di studi, in maniera da dedicare il primo biennio all'acquisizione della cultura generale e alla preparazione scientifica, e dedicare, invece, il secondo biennio al tirocinio, lasciando spazio lungo tutti e quattro gli anni alla maturazione di una formazione tecnica. In questo modo, sarebbe stato possibile garantire una formazione armonica e completa per l'insegnante di educazione fisica nella scuola secondaria italiana, in linea con quelle istanze teoretiche discusse da Calò nell'arco di una produzione pedagogica pluridecennale.

---

<sup>66</sup> *Ibi*, p. 234. Rispetto alla finalità di formare nell'insegnante di educazione fisica la coscienza dell'uomo nella sua totalità, Mario Gori considera Calò un precursore dell'indirizzo dell'«educazione fisica esistenziale», diffuso negli anni successivi da autori come Enrile, Perotto e Giugni (cfr. M. Gori, *Giovanni Calò e l'educazione fisica*, in M. Tanga, M. Gori, *Linee storiografiche sul corpo e su alcune pratiche motorie. Danza ginnastica gioco folklore sport*, cit., p. 113).

<sup>67</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 234.

<sup>68</sup> Calò aveva pensato alla cinematografia didattica ginnico-sportiva e al giornalismo di educazione fisica e di sport come possibili temi oggetto di corsi complementari o di esercitazioni pratiche per gli allievi dell'ISEF.

<sup>69</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 236.

<sup>70</sup> Cfr. G. Calò, *Il tirocinio come avviamento all'esperienza didattica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 39, a. III, 8 settembre 1935, p. 130.