

Sport education and lifelong learning in the Cemea experience: Cecrope Barilli and Ettore Gelpi

Educazione sportiva ed educazione permanente nell'esperienza dei Cemea: Cecrope Barilli e Ettore Gelpi

Veronica Riccardi^a

^a *Invalsi*, veronica.riccardi@invalsi.it

Abstract

This work is a reflection on sport and its educational value. We shall be focusing on how necessary it is to be aware that humans, before being a mind, have a body, and that education, conceived as a lifelong global project, cannot neglect the body and physical education. This is equally applicable to young people and adults: everyone needs to rediscover their relationship with the world through the body. This relationship will be analysed through the experience of the Training Centres in Methods of Active Education (CEMEA) and the thinking of Cecrope Barilli and Ettore Gelpi.

Keywords: body; sports; games; active education; lifelong learning.

Abstract

Il presente lavoro costituisce una riflessione sullo sport e sul suo valore educativo. Si cercherà di evidenziare come sia necessario ritornare alla consapevolezza che l'uomo, prima ancora di essere mente, è corpo e che l'educazione, concepita come un progetto globale e permanente, non può non iniziare dal corpo e dell'educazione al movimento. Ciò vale sia per i giovani sia per gli adulti: tutti hanno bisogno di riscoprire il proprio rapporto con il mondo attraverso il corpo. Questo rapporto verrà analizzato, in particolare, attraverso l'esperienza dei Centri d'Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (CEMEA) e il pensiero di Cecrope Barilli ed Ettore Gelpi.

Parole chiave: corpo; sport; gioco; educazione attiva; educazione permanente.

1. Introduzione

Il corpo sa tutto è il titolo di un testo della celebre scrittrice giapponese Banana Yoshimoto (2006). Al corpo nulla si può nascondere: in qualsiasi attività della nostra vita non possiamo mai prescindere dal nostro corpo, nemmeno nel discorso più astratto. Esso è il più potente strumento di comprensione del mondo che l'essere umano possiede, in nulla inferiore alla mente. Ogni individuo, infatti, è corpo: un corpo animato, un corpo denso di tensioni e appassionato all'esistere. È con tale corpo che pensiamo, amiamo, ci esprimiamo, comunichiamo, percepiamo, apprendiamo, in sostanza, viviamo.

Sulla stessa logica: educazione alla corporeità è educazione della persona. Non si può educare solo la testa, tutto il corpo va tenuto in considerazione. L'educazione deve quindi essere incentrata sul riconoscimento, sull'accettazione e sulla valorizzazione del proprio *essere corpo*. Eppure, per molto tempo, il corpo è stato assente dal discorso pedagogico, posto in opposizione e in subordinazione alla mente o relegato in semplici pratiche salutistiche (Gamelli, 2001).

In questo lavoro, ci si propone di ritornare alla consapevolezza che, prima di tutto, l'uomo abita il proprio corpo e che, se si vuole concepire l'educazione come un progetto globale e permanente, non si può non iniziare dal corpo e dalla sua educazione: lo sport. Ciò è vero tanto per i giovani, persone in formazione per antonomasia, quanto per gli adulti che hanno bisogno, al pari dei giovani, di scoprire e riscoprire il proprio rapporto con il mondo attraverso il corpo.

La cornice entro la quale si muove il presente lavoro è quindi quella dell'educazione permanente, intesa come educazione allo spirito critico, all'autonomia, alla creatività, alla piena realizzazione di tutte le potenzialità degli individui; in altri termini, un'educazione capace di restituire all'uomo tutt'intera la sua educabilità e la sua capacità di far fronte in maniera autonoma e creativa al cambiamento, in tutte le fasi della vita (Orefice, 1978). L'educazione del corpo, in questo senso, non deve essere vista come un'aggiunta alla vita, imposta da qualcuno di esterno, ma come un patrimonio che si deve acquisire alla stessa stregua della cultura (Lengrand, 1970). Il corpo, per l'educazione permanente, è portatore di sapere a tutte le età della vita (Rella, 1999) e il medium dell'incontro con l'altro (Isidori, 2002). I fili conduttori che si potrebbero seguire sono molteplici ma quello che si vuole qui rimarcare è che la pedagogia del corpo, nelle diverse sfaccettature che può assumere, non è una semplice trasposizione in ambito accademico dell'educazione motoria o fisica ma, al contrario, una composizione di saperi ed esperienze intorno al valore educativo dei vissuti corporei, un'attitudine formativa trasversale (Gamelli, 2016) che si rivolge a tutte le persone e in ogni momento della vita, essendo tutti coinvolti, anche inconsapevolmente, in un continuo processo educativo. Ivano Gamelli (2012), importante studioso della pedagogia del corpo, ne rintraccia la nascita lungo tre vie: il pensiero psicomotorio, secondo cui è stata la psicanalisi a occuparsi per prima del corpo, intendendolo come luogo di manifestazioni sintomatiche di fenomeni psichici; la sensibilità estetico-espressiva, secondo la quale il corpo in movimento è stato caricato di dimensioni simboliche, emotive, affettive e relazionali; la dimensione biografico-narrativa, secondo la quale la dimensione corporea del conoscere è proiettata al di fuori dei suoi confini disciplinari per costituirsi come luogo privilegiato di connessione e di scambio fra i vissuti del corpo e la rielaborazione, scritta o orale, dell'esperienza. Il presente lavoro abbraccia chiaramente quest'ultima dimensione perché particolarmente affine alla pedagogia attiva, il cui impegno è quello di ridurre la distanza tra il dire e il fare, a partire dalle attività che tutti, adulti e bambini, fanno con il corpo.

Dopo aver delineato alcune delle teorie principali su corpo, sport ed educazione (permanente), si passerà ad analizzare l'esperienza su questo territorio dei Centri d'Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (Cemea), soprattutto grazie al pensiero di Cecrope Barilli e di Ettore Gelpi.

2. Si può educare con le sole parole?

Del corpo, in fondo, oggi si parla anche troppo. Le agenzie pubblicitarie, con il potere delle immagini che trasmettono, ce lo sottopongono di continuo come oggetto di desiderio o di piacere. I mezzi di comunicazione di massa accentuano questa visione senza trascurare quella, opposta, del corpo assoggettato alle privazioni, alle torture, alle mutilazioni. In ipotesi migliori, il corpo è considerato come una cosa tra le cose del mondo (Margiotta, 2009), diventa un oggetto che deve essere mantenuto in salute attraverso una pratica meccanica e ripetitiva in cui le motivazioni, le risposte ai perché e i valori sono rimandati ad ambiti diversi.

Il corpo, effettivamente, è oggi al centro di molti discorsi educativi. Il rischio è che questo corpo di cui si parla venga depurato, reso astratto, in qualche modo *intellettualizzato*. Insegnare a vivere bene con il proprio corpo, al contrario, vuol dire dare voce a tutti quei saperi sacrificati in favore della razionalità, ritrovare l'interesse per gli altri e passare da un modello di conoscenza astratto e speculativo a uno attivo e partecipato. L'intelletto, secondo questa prospettiva, non è mai un intelletto puro ma sempre *incorporato*, nel senso che abita il tempo e lo spazio del corpo (Galimberti, 1983).

Parlare di educazione e di corporeità ci conduce a quella che definiamo comunemente educazione motoria, intesa come l'insieme dei processi, intenzionali o impliciti, in grado di sostenere la maturazione individuale e di favorire l'apprendimento di abilità e competenze proprie del movimento umano. Essa include "non solo l'insieme delle attività fisiche che partecipano allo sviluppo di capacità, abilità e competenze motorie, ma anche tutte quelle attività che, attraverso il movimento, contribuiscono alla formazione dell'identità, all'accrescimento della consapevolezza nei confronti del proprio corpo" (Lipoma, 2014, p. 202). Secondo Arnold (2002), l'educazione motoria deve riconoscere il corpo e il movimento come forme dell'essere persona che si intrecciano con quelle linguistico-narrative e paradigmatiche, e che debbono essere trattate come forme culturali al pari delle altre. L'educazione del corpo e del movimento si rivolge a una delle espressioni dell'essere persona, importante quanto altre dimensioni che esprimono l'unicità umana. Si avvalora, dunque, l'importanza dell'intelligenza corporea che perfettamente interagisce con le altre intelligenze e che, se opportunamente stimolata, può favorire l'apprendimento di tutte le altre abilità (Gardner, 2007).

Una dimensione fondamentale da prendere in considerazione parlando di corpo ed educazione motoria è sicuramente quella ludica. Lo sport, infatti, ha origine nella più gratuita, formativa e libera delle attività umane: il gioco, come sostiene Huizinga con il suo *Homo Ludens* (1946). Il gioco, storicamente, ha avuto due considerazioni opposte e distinte: da alcuni è stato considerato un'attività leggera, non impegnata, un trastullo, mentre da altri come un impegno totale per l'uomo, come una prestazione atta a esprimere il connubio tra valore psichico e fisico.

È utile riportare la definizione di sport fornita nel 2007 dal Consiglio d'Europa che intende con questo termine "qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non, abbia per obiettivo l'espressione o il miglioramento della condizione

fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali o l'ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli" (p. 2). Chiaramente questa è solo una delle definizioni possibili ma è calzante, per le finalità del presente lavoro, perché fa riferimento a tre valori fondamentali: il corpo, portatore di una specifica cultura e di valori fisici e mentali, il movimento, ossia la modalità di attuazione dell'azione fisica, e il gioco, ossia il valore intrinseco dello sport finalizzato a star bene, con se stessi e con gli altri (Isidori, 2012). Appare necessario anche un accenno alla Pedagogia dello Sport, disciplina nata nel 1969 grazie al tedesco Ommo Grupe (1930-2015)¹, che aggiunge all'idea di sport come unità indissolubile di corpo, gioco e movimento, ossia i minimi comuni denominatori dell'educazione fisica come disciplina e pratica educativa umana, l'intenzionalità educativa finalizzata alla promozione di valori umani positivi. Questa denominazione, che si è ampiamente diffusa in Germania e negli Stati Uniti, è stata ripresa attualmente anche da alcuni studiosi italiani contemporanei (Farinelli 2005; Isidori, 2017).

Recentemente, alcuni studiosi, prima fra tutti Margaret Whitehead (2010), si sono concentrati sul concetto di *physical literacy*, ossia di alfabetizzazione fisica. Con questa espressione si intende una dotazione propria di ogni individuo collegata alla disposizione a capitalizzare le capacità umane (motivazione, fiducia, competenza fisica, conoscenza e comprensione) per valorizzare ed assumersi la responsabilità di praticare attività fisica per tutta la vita. Essa può essere anche considerata come uno sfondo che attribuisce significato all'educazione del movimento e della corporeità (Lipoma, 2014) e, al tempo stesso, una delle sue finalità fondamentali, perché esprime il grado di competenza, autonomia e responsabilità attraverso cui un individuo sceglie, programma e attua attività fisiche e sportive in maniera consapevole per tutelare il proprio stato di salute e prendersi cura di sé (Whitehead, 2013). La *physical literacy* non riguarda soltanto il periodo dell'infanzia e dell'adolescenza, ma dovrebbe innestarsi nell'intero arco dello sviluppo, in un divenire che ciascun individuo costruisce e struttura su di sé, per migliorare la qualità della propria vita attraverso l'attività fisica o sportiva (Nicolosi, Greco, Mangione, Sgrò & Lipoma, 2016). La *physical literacy* è, inoltre, strettamente connessa con l'educazione valoriale, che rappresenta un processo in grado di produrre contaminazioni positive in diversi ambienti di apprendimento.

3. Il corpo e l'educazione attiva: l'esperienza dei Cemea

Con il testo *Sorvegliare e punire* (1975), studiando la disciplina nelle istituzioni totali, Foucault rileva come, nel XVII e XVIII secolo, essa si sia instaurata proprio grazie al controllo del corpo e dei gesti degli individui, dei loro spazi e dei loro tempi, al fine di *congelarne* anche le prestazioni psichiche. Ciò che veramente conta nell'esperienza educativa, secondo lui, non è la personalità dell'educatore, né il metodo, il contenuto, la modalità comunicativa; ciò che veramente educa è il reticolo che connette fra loro tutti questi elementi: un dispositivo in cui rientrano soprattutto la cura degli spazi, dei tempi e dei corpi (Mottana, 2001). Pensiamo al modello all'interno del quale tutti possiamo affermare di essere stati educati: la classica fila di banchi orientati verso la cattedra. Questo modello, secondo Foucault, è economico in termini di tempi e di spazi, funzionale alla formazione di corpi docili, ma alimenta l'illusione educativa di educare con le sole parole

¹ La pedagogia dello sport è stata in qualche modo anticipata da Pierre de Coubertin nel saggio *Pédagogie sportive* (1922).

e le sole intenzioni, senza prendere in considerazione le dimensioni del sentire e del conoscere (Gamelli, 2005).

La corrente pedagogica che rompe l'immobilità di questo modello è, chiaramente, l'attivismo pedagogico. Il pedagogista statunitense John Dewey contesta chiaramente il fatto che le pedagogie abbiano stabilito, negli anni, delle rigide separazioni tra alcuni elementi artificialmente posti in contraddizione tra loro: lavoro intellettuale e lavoro manuale, teoria e pratica della conoscenza, razionalità e sensibilità, mente e corpo. L'educazione, nella sua pedagogia attiva, deve superare questi dualismi, primo fra tutti quello tra mente e corpo, e considerare ogni individuo nella sua totalità e nella sua continuità con l'ambiente che lo circonda (Fiorucci & Lopez, 2017). Secondo lui, se l'educazione non riconosce la centralità del fare, dell'uso del corpo, della manipolazione dei materiali, diventa una cosa da tenere a mente e da riprodurre sterilmente su richiesta. Al contrario, il riconoscimento del corso naturale dello sviluppo implica l'apprendimento attraverso l'azione (Dewey, 1916). Tantissimi altri pedagogisti, anche in Italia, sulla scia di Dewey, hanno sollecitato, nella pratica educativa, a reagire all'immobilità con la corporeità e il movimento.

L'attivismo, oltre ad aver avviato tutta una serie di riflessioni culturali, di contatti e scambi fra ricercatori, educatori e docenti, ha dato vita anche alla costituzione di movimenti associativi e gruppi di base, primi fra tutti i Cemea. Questi centri, tuttora molto attivi, nascono in Francia negli anni Trenta come istituzioni assistenziali per bambini poveri e bisognosi di cambiamento d'aria e buon nutrimento: il loro impegno iniziale è principalmente quello di organizzare delle colonie di vacanza per questi bambini e delle attività di formazioni per i loro educatori (Libretti Baldeschi, 1996). I Cemea, dopo una battuta di arresto dovuta all'occupazione nazista, si sviluppano considerevolmente nel secondo dopoguerra, arrivando a trasformarsi in un grande movimento internazionale, con molte sedi anche in Italia, e mutando il loro obiettivo principale verso la formazione degli educatori e degli adulti. Lo strumento formativo principe è lo stage, un corso residenziale di circa dieci giorni, durante il quale i partecipanti formano una vera e propria comunità di ricerca e di esperienza, impegnandosi in discussioni, lezioni, attività manuali, corporee ed espressive. Durante queste esperienze, gli adulti sono spinti a mettere in crisi il proprio modo di pensare e di operare per poi scoprire, personalmente, le proprie reali attitudini e la centralità dei rapporti umani (Santoni Rugiu, 1990). Assunto di base dell'organizzazione è che, se ogni momento della vita incide sulla formazione dell'individuo, il tempo libero non è solo il tempo del non lavoro ma è il tempo in cui si possono esprimere liberamente i sogni, gli interessi e le energie e ciò porta a una reale autorealizzazione dell'individuo. Questo discorso, chiaramente, si collega all'educazione permanente e i Cemea, in quest'ottica, cercano di promuovere costantemente l'autoformazione e l'autorealizzazione umana (Libretti Baldeschi, 1996).

Il corpo, all'interno dell'azione dei Cemea, è realmente considerato come lo strumento attraverso cui noi siamo al mondo, attraverso cui noi percepiamo il mondo e lo conosciamo (Merleau-Ponty, 1979). Il corpo, da luogo da contenere e da correggere, diventa un luogo da ascoltare e lasciar vivere, in ottica assolutamente relazionale, olistica, globale e dinamica. Esso è come un territorio di confine e di contatto, sfondo e contesto per un'esperienza relazionale e comunicativa da intendersi come evento intersoggettivo (Gamelli, 2005). Basandosi appunto sui metodi dell'educazione attiva e ispirandosi, in particolare, all'opera di Célestin Freinet (1896-1966), i Cemea sostengono un'educazione motoria in linea con l'idea, già delineata nel paragrafo precedente, che educare il corpo significhi educare l'individuo nella sua totalità. Grande importanza è data al fare, allo

sperimentare e al giocare, attività primarie dell'essere umano. Questi centri, non costituendosi chiaramente come dei gruppi sportivi, ma rifacendosi all'educazione popolare, promuovono un'educazione motoria finalizzata alla socializzazione, a tutte le età. In questo senso, il loro impegno è, prima di tutto, quello di ricercare, attraverso lo sport e il movimento, la convivialità, l'adesione a un sistema di valori, il rispetto della natura (Gasparini, 2000). Inoltre, i Cemea si interessano ai giochi tradizionali per mettere in discussione i valori *perversi* del moderno sport di massa, quali, ad esempio, la commercializzazione e l'ossessione per il successo (Fournier, 2008).

Nei prossimi due paragrafi si cercherà di approfondire l'educazione motoria promossa dai Cemea citando il pensiero di due grandi pedagogisti che hanno partecipato alle attività promosse da questi centri: Cecrope Barilli ed Ettore Gelpi. Il primo è stato tra i principali fondatori dei Cemea italiani e non solo²; il secondo, allievo del primo, dai Cemea ha imparato ad avere la relazione con il corpo che ne ha fortemente influenzato la visione pedagogica. Centrale è, nel pensiero di entrambi gli autori citati, l'esperienza delle colonie organizzate dai Cemea a Sermoneta (LT) di cui è stato organizzatore Barilli e fruitore, almeno prima di iniziare la sua intensa collaborazione con questa associazione, Gelpi. Attraverso le parole di questi due pedagogisti, poco conosciuti, soprattutto per il loro contributo alla pedagogia del corpo e dello sport, si vuole tentare di far dialogare l'approccio dei Cemea con la letteratura e il dibattito contemporanei, attraverso una rilettura dei testi da loro redatti, di non sempre facile reperimento. Le esperienze attuate in questi centri, infatti, almeno per chi scrive, possono avere delle potenzialità anche nelle pratiche più attuali.

4. Cecrope Barilli: sport, gioco e cultura

Nipote dell'omonimo noto pittore, Cecrope Barilli Parma (1913-1983) è stato tra i principali promotori della nascita dei Cemea in Italia, sulla base del modello francese, e ha guidato i Cemea del Lazio e del Mezzogiorno, pensando l'educazione non solo come tecnica, ma soprattutto come progetto portatore di una società nuova e aperta attraverso forme di relazioni cooperative tra gli uomini. Essendo stato un uomo che di certo non ha vissuto per essere tramandato, ha consegnato prevalentemente a brevi scritti le sue riflessioni, sempre in stretta relazione con i progetti operativi. Proprio da alcuni suoi brevi scritti, mai pubblicati³, si cercherà di descrivere la sua pedagogia, soprattutto per quanto riguarda la relazione tra sport, corporeità ed educazione permanente.

Per Cecrope Barilli, il termine sport è sovraccarico di significati, a volte molto in contrasto tra di loro. Nell'accezione più diffusa e popolare, infatti, sport significa spettacolo sportivo e, quindi, anche affare commerciale, vendita, produzione (Barilli, 1969). Utilizzando le

² Anche se il nome di Cecrope Barilli è legato alla nascita dei Cemea in Italia e alla guida dei Cemea del Lazio, la sua attività si è ampiamente intrecciata con quella condotta dal Movimento di Collaborazione Civica (MCC), di cui è stato uno dei principali animatori fin dai primi anni insieme a Ebe Flamini, Giuseppe Dessì, Augusto Frassinetti, Guido Calogero, Filippo Maria De Sanctis, Ernesto Rossi, Angela Zucconi e molti altri. Tra le sue numerose attività, Barilli ha collaborato con il Centro per la formazione di metodi dell'educazione attiva (Cepas) e con il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE).

³ Un sincero ringraziamento va a Claudio Tosi (Cemea del Mezzogiorno) per aver fornito alcuni dei testi di Barilli citati nel paragrafo.

parole di Umberto Eco (1973), possiamo dire che l'atleta, lo sportivo di professione, è un essere che ha ipertrofizzato un solo organo, che fa del suo corpo la sede e la sorgente esclusiva di un gioco continuo; l'atleta è un mostro, è l'"Uomo che Ride, è la geisha dal piede compresso e atrofizzato, votata alla strumentalizzazione totale" (p. 239). L'atleta come mostro nasce nel momento in cui lo sport viene elevato al quadrato: quando cioè non è più un gioco in cui si gareggia in prima persona, ma diventa un discorso sul gioco disputato da altri, uno spettacolo. Evitare di rimanere schiacciati dal grande monopolio dello spettacolo sportivo è fondamentale e, a tal fine, è utile avere sempre presente che non è l'uomo per lo sport, ma è lo sport per l'uomo: assolutizzare lo sport significa in realtà degradarlo e degradare l'uomo (Coco, 2014).

Lo sport, per Barilli (1969), è invece strettamente collegato con l'attività culturale: la cultura non si può formare solo nel sentiero confuso e arbitrario delle discipline ma deve partire dall'uomo, nella sua natura globale, e cercare di creare le condizioni che gli permettano di esprimersi nella maniera più completa possibile. Le attività fisico-sportive fanno parte della vita quotidiana di ogni persona – infatti rappresentano un aspetto dell'educazione permanente (Barilli, 1967) – e si ricollegano con facilità alle categorie dello spazio e del tempo, alla pratica della progettazione, alla ricerca, alla vita sociale, alla partecipazione (Barilli, 1978). Una squadra sportiva, per esempio, è piena di contenuti culturali che chiedono di esprimersi. Essa è anche un'esperienza di vita sociale e culturale che si proietta nella vita oltre la stagione della vicenda sportiva (Barilli, 1967). Lo sport, infatti, riproduce sul piano simbolico la realtà della vita, caratterizzata da fenomeni quali la fatica, la lotta, la sofferenza, la rabbia, la gioia, la soddisfazione, la felicità. Rappresenta anche il luogo delle relazioni, che si abbia a che fare con un compagno o un avversario, della ricerca di se stessi, dell'incontro con i propri limiti e della volontà di superarli per esaltare le proprie potenzialità (Di Palma, Ascione & Peluso Cassese, 2017).

Una cosa essenziale nelle attività fisico-sportive, da salvare a tutti i costi, è il piacere del gioco in se stesso, componente capace di coinvolgere sia il corpo sia la psiche e di toccare tutti gli aspetti della vita: arte, scienze, vita sociale, vita amorosa (Barilli, 1978). Barilli pretendeva che i partecipanti alle colonie imparassero a correre nei campi, ad arrampicarsi su scarpate, a giocare a palla prigioniera (Rodano, 2010) poiché voleva partire dalla *semplicità rudimentale* di ciascuno e sollecitare la conquista di un'agevolezza fisica e mentale (De Rita, 2013). Due quindi le regole fondamentali delle colonie organizzate da Barilli: la partecipazione attiva (discussione, lavori di gruppo, ricerca) e il gioco (canto, gioco drammatico, danza, mimo) (Savi, 2013).

Secondo Barilli, l'intera cultura è impregnata dello spirito del gioco come espressione della libera partecipazione dell'uomo al mondo: essa non è solo l'arte ma comprende tutte le attività dell'uomo e il suo impegno per prendere coscienza della propria condizione. Qualsiasi praticante di qualsiasi sport ha un passato, riflette sulla sua vita, ha delle idee, delle capacità, delle ambizioni. Va al cinema, a fare una passeggiata con gli amici, legge, cavalca una moto, guarda la televisione, cambia le sue idee, viaggia, danza, cerca l'amore. E ancora non è soddisfatto. È di un certo livello sociale e vorrebbe essere di un altro, vorrebbe potere più di quello che può, contare più di quello che conta. È un uomo vivente. Quando gioca, quando si allena, è tutto ciò che gioca, che si allena.

Il gioco esige sempre il fair-play, la capacità cioè di stare al gioco e stare nel gioco; esso non è riconducibile semplicemente alla conoscenza e al rispetto delle regole, ma identifica lo stile con cui una persona si rapporta all'esperienza ludica nel suo insieme (Farné, 2010). Il gioco costituisce un luogo puro e autonomo, ove le regole, rispettate volontariamente da tutti, non favoriscono o ledono nessuno. Esso è un luogo di chiarezza e di perfezione,

sempre revocabile e precario. Questa sua transitorietà può però fungere da modello. Il gioco prevede chiaramente la volontà di vincere, utilizzando al meglio le proprie risorse, ma esige anche la fiducia nell'avversario, l'accettazione dell'eventuale sconfitta, della sfortuna o della fatalità, la forza di non scoraggiarsi e raddoppiare l'impegno (Caillois, 1981). Il fair play è, quindi, questa regola non scritta che conferisce allo sport la sua anima e ne fa un'esperienza insostituibile e di inestimabile valore per la vita in società (Barilli, 1969).

5. Ettore Gelpi e la formazione dell'uomo completo

A uno stage di formazione sull'animazione a Sermoneta, nel 1956, partecipa anche Ettore Gelpi (1933-2002), pedagogista e educatore italiano conosciuto a livello mondiale come esperto di educazione degli adulti e *lifelong learning*⁴. L'incontro con Cecrope Barilli, e con i Cemea, sarà fondamentale per la sua formazione e per la sua pedagogia, tanto forte che rimarrà per tutta la vita in rapporto con questi centri e sarà eletto nel 1997 alla presidenza della Federazione Internazionale dei Cemea (FI Cemea).

Ettore Gelpi, allora un giovane intellettuale della borghesia milanese, tramite questa esperienza, entra in contatto con tematiche da lui poco conosciute ma molto stimolanti, come il tema della globalità della persona e delle sue possibilità espressive, scoprendo che si può lavorare col corpo e non solo con la testa. Gelpi, questo insegnamento, lo fa suo e lo incarna poi per tutta la vita, cercando di trasmetterlo a tutti coloro con cui entrerà in contatto. Il corpo diventerà, nel suo modo di vivere e di pensare, il fulcro della vita dell'individuo e, dunque, anche di ogni attività formativa. Tutti coloro che hanno conosciuto Ettore Gelpi lo ricordano, oltre che per la statura intellettuale, anche per la sua dirompente ed energica fisicità, per la sua convivialità, per la sua attenzione alla materialità dell'esistenza e all'espressività del corpo, per il suo culto delle energie, per la sua passione per lo sport⁵. Mentre le riflessioni di Barilli sono collegate principalmente ai metodi e ai progetti da lui realizzati all'interno dei Cemea, Gelpi ha avuto il merito di inserire l'approccio al corpo e allo sport appreso in questi centri, anche attraverso Barilli, all'interno della sua concezione di educazione permanente come formazione globale e completa a tutte le età della vita.

Per ciò che riguarda lo sport, Gelpi pensa che si stia assistendo, da un lato, a forme molto interessanti di cultura popolare, come ad esempio di riscoperta della città come luogo sportivo per tutta la popolazione, e, dall'altro, all'alienazione dello sport mercificato che crea false forme di cultura popolare, spesso legate alla violenza, al razzismo e allo spirito forsennato di competizione. La ricchezza della tradizione sportiva, in quanto espressione di cultura popolare, meriterebbe di essere studiata e rivalutata come alternativa allo sport mercificato e virtuale (Gelpi, 2002a).

Praticare sport non significa, o non significa per forza, prepararsi a essere futuri campioni ma lavorare per lo sviluppo completo della propria personalità: dal punto di vista fisico, lo

⁴ All'interno del vasto e articolato dibattito sui temi dell'educazione degli adulti e dell'educazione permanente, Gelpi preferisce usare quest'ultimo termine, anche nella variante *lifelong learning*, per sottolineare come il processo educativo non possa essere recluso in una specifica età, fase o condizione della vita, ma il filo conduttore che abbraccia tutta l'esperienza educativa di ogni individuo.

⁵ Ettore Gelpi, nella sua vita, ha praticato molti sport, in particolare il nuoto e la scherma.

sport è necessario per un adeguato sviluppo del corpo e per prevenire le conseguenze della sedentarietà della vita; dal punto di vista psicologico, lo sport contribuisce a educare la volontà e il carattere perché richiede concentrazione, costanza e lealtà; dal punto di vista dell'integrazione sociale, inoltre, lo sport è una delle più grandi opportunità di socializzazione. Tutte queste cose non possono non essere positive anche nei confronti dello sviluppo intellettuale e culturale dell'individuo (Gelpi, 1969). L'attività sportiva è un'importante "occasione formativa che si collega anche alle altre discipline; la contrapposizione tra educazione fisica e intellettuale viene a cadere in una ricerca di una nuova metodologia che unifica i momenti della formazione. Al modello competitivo e autoritario, che si traduce in esaltazione del nozionismo e dell'agonismo, si contrappone il modello antiautoritario e cooperativo che è di riferimento nell'educazione fisica come in quella intellettuale. La circolarità dell'attività formativa trova il suo punto di riferimento in una metodologia comune che rifiuta fin dagli anni giovanili una rigida divisione fra lavoro intellettuale e manuale, fra esercizio fisico e mentale, divisione che di fatto abitua ancora di più alle rigide divisioni nella futura attività dell'adulto" (ivi, p. 161).

Questo è vero non solo per l'educazione scolastica ma anche per la formazione permanente, anche se l'argomento è poco familiare alla nostra tradizione culturale. Se compito dell'educazione permanente è la crescita globale e integrale dell'individuo, il suo sviluppo corporeo è un aspetto che non può essere messo da parte. L'attività sportiva forma e trasforma il corpo, libera le energie, aiuta il soggetto e sperimentare le proprie capacità e ad acquisirne di nuove, a scoprire i propri limiti e le proprie potenzialità e questo è vero per tutta la vita. Educare il corpo vuol dire, infatti, educare la persona ad ascoltare i messaggi che invia, a scoprire la propria forza e i propri limiti, a reinventare la modalità di percezione dell'ambiente esterno, a rinnovare continuamente l'immagine che si ha di sé, accettando il proprio corpo che si trasforma nelle varie tappe della vita (Salveti, 2014).

Gelpi ha una concezione assolutamente dialettica dell'educazione permanente, molto legata ai tempi della produzione e del lavoro e riesce a portare nei Cemea, storicamente focalizzati sulla dimensione del tempo libero, la centralità della persona in ogni suo aspetto: non bisogna educare solo il tempo libero, ma il tempo tutto intero, compreso quello dedicato al lavoro. Educare le persone a un corretto rapporto con il proprio corpo e con tutte le sue possibilità di movimento vuol dire educare la persona tutta intera, nel suo tempo libero e anche nel suo tempo lavorativo (Gelpi, 1979).

Questo discorso ci porta all'educazione completa promossa da Gelpi per intendere che qualsiasi buona strategia educativa debba includere, simultaneamente, la formazione del lavoratore, del cittadino e dell'essere umano valorizzando la qualificazione, la competenza e la cultura (Gelpi, 2000). Ispirandosi a Gramsci, Gelpi propone un ideale formativo finalizzato al compimento di un uomo completo, che abbia sviluppato armoniosamente tutte le sue facoltà intellettuali, fisiche, pratiche e scientifiche, in sostanza una sintesi di quelli che vengono "ipostatizzati come caratteri nazionali: l'ingegnere americano, il filosofo tedesco, il politico francese, ricreando, per dir così, l'uomo italiano del Rinascimento, il tipo moderno di Leonardo da Vinci divenuto uomo-massa o uomo collettivo pur mantenendo la sua forte personalità e originalità individuale" (Gramsci, 1965, p. 654). La formazione ha il compito di favorire la realizzazione di questo individuo integrale capace di essere una forza attiva e trasformatrice per se stesso e per la società, una persona veramente completa a livello culturale, fisico, tecnico ed esperienziale. Un'educazione capace di integrare educazione fisica e intellettuale, educazione teorica e educazione attraverso l'esperienza è il risultato di un pensiero complesso che si oppone alle pratiche educative che separano queste diverse attività (Gelpi, 2000).

Tutto ciò è particolarmente vero per l'educazione degli adulti che, costituendosi come educazione globale, deve avere tra i suoi compiti la promozione di una pluralità di competenze (sociali, culturali, estetiche, affettive, fisiche, etc.), tutte indispensabili all'individuo-lavoratore-cittadino e a rafforzarne l'autonomia. Solo superando la semplice finalità professionale dell'educazione degli adulti e facendola diventare un'attività culturale completa, creatrice di una presa di coscienza sociale, politica, fisica ed estetica, essa può cessare di essere uno strumento di manipolazione nelle mani di pochi detentori di saperi approssimativi e utilitaristici e diventare uno strumento di emancipazione (Gelpi, 2000). Riscoprire e celebrare il corpo, anche nell'educazione permanente, è probabilmente infatti la risposta migliore alla sua *commercializzazione* (Gelpi, 2001), voluta da chi, a fini utilitaristici, vorrebbe addestrare le persone attraverso il corpo, come diceva anche Foucault. Lo sport può essere uno strumento di dipendenza o, al contrario, di rafforzamento fisico, di sviluppo mentale (Gelpi, 1982) e di libertà dell'individuo.

Se, come è stato detto, il compito educativo è quello di aiutare ogni individuo a ricomporre la molteplicità delle sue esperienze alla sua personale unità, il mondo intellettuale e il mondo materiale sono solo due facce della stessa medaglia (Barilli, 1978) e la presa di coscienza dell'unicità della propria condizione deve quindi rappresentare l'essenza di ogni azione educativa (Barilli, 1967). Prendere coscienza del proprio corpo e della propria condizione vuol dire anche, nella prospettiva dei Cemea e dei due autori citati, prendere coscienza e rispettare le condizioni altrui, anche nell'ottica della sostenibilità. Avere un corretto rapporto con se stessi, con il proprio corpo, con la propria capacità di movimento, implica anche un corretto rapporto con il corpo degli altri, evitando mercificazioni, e con l'ambiente in cui questi corpi sono ospitati: la Terra che l'uomo sta distruggendo con le sue fortissime manipolazioni (Gelpi, 2002b). L'uomo è, in questo senso, il custode di un *corpo allargato* che è la natura, primo *Heimat* di ogni individuo, e tesoro prezioso da preservare per gli altri uomini e per le generazioni future: distruggerla vorrebbe dire distruggere se stessi. Se, infatti, l'educazione permanente è la valorizzazione di tutte le opportunità di apprendimento che ciascuno incontra nell'arco della vita, ciò implica anche il dovere di *imparare a esserci* sul pianeta (Morin, 2001) e la pedagogia dello sport trova senso anche nello sviluppo sostenibile in una prospettiva di ecologia umana e sociale (Farinelli, 2005).

6. Conclusioni⁶

In questo lavoro si è indagato un approccio alla pedagogia del corpo e dello sport che viene dal passato perché ritenuto idoneo a dialogare col presente e a ispirare nuove idee e piste di ricerca. L'attivismo pedagogico è infatti un movimento che è andato nella direzione della distruzione della separazione fra corpo e mente che va valorizzato per il suo impegno nel riconquistare l'espressione globale e complessa del soggetto. I Cemea e i due autori citati hanno promosso una visione del corpo non come luogo da contenere, correggere o razionalizzare ma come forma di sapere *incorporato* assolutamente in linea con le ricerche più recenti che, come è stato già detto, vedono lo sport come unità indissolubile di corpo, gioco e movimento.

La centralità del corpo come elemento inseparabile dall'intelletto è stata ampiamente valorizzata nell'azione dei Cemea che, basandosi sull'educazione attiva, lo hanno

⁶ La mia persona è ricoperta di foglie; quando mi muovo le sento stormire. Un albero ha messo radici dentro il mio petto. Se dalla cima mi guardo io sono questo (Cecrope Barilli, inedito).

considerato come lo strumento primario per la conoscenza del mondo. Educare il corpo, nella loro esperienza, vuol dire effettivamente educare l'individuo nella sua totalità poiché, come ha sostenuto Barilli, la cultura non si può formare solo attraverso l'apprendimento teorico delle discipline ma deve partire dalla natura globale dell'uomo e fornirgli gli strumenti per esprimersi al meglio. Il concetto di *educazione completa* promosso da Ettore Gelpi, intesa come sviluppo armonioso di tutte le facoltà dell'uomo (intellettuali, fisiche, pratiche e scientifiche), appare dunque particolarmente utile, anche al giorno d'oggi, per sottolineare che ogni attività formativa deve essere capace di integrare educazione fisica e intellettuale. Il movimento, in questo senso, deve essere realmente inteso come una reale forma di intelligenza, importante quanto tutte le altre.

Nei Cemea, grande importanza è data al fare, allo sperimentare e al giocare, attività primarie dell'essere umano proprio perché il movimento rappresenta una piena possibilità di ogni persona di superare le barriere, sociali e fisiche, e di rispondere alla complessità che ci circonda. Su questo aspetto, il ruolo del gioco promosso sia da Cecrope Barilli sia da autori a noi più vicini, come Huizinga e Farné, potrebbe essere utile nell'ispirare politiche educative volte a combattere la commercializzazione e la mercificazione dello sport.

Anche se lo sport per tutti⁷, ormai da alcuni decenni, è ritenuto un fenomeno capace di assolvere primarie funzioni nei processi di crescita degli individui e della collettività, siamo ancora lontani da una sua piena attuazione. I dati sulle pratiche sportive in Italia rilevano che esse sono un'attività fortemente legata all'età: tratto distintivo dei più giovani e degli adolescenti, lo sport interessa sempre meno persone già dopo i 15 anni e raggiunge quote bassissime nelle fasce d'età più anziane (Istat, 2017). L'attività motoria per gli adulti è quindi una questione più che mai aperta, non opportunamente valorizzata e non ancora considerata parte integrante dell'educazione continua dei cittadini, a tutte le età. Eppure qui si gioca una grande sfida dei nostri giorni: evidenziare tutte le possibili relazioni tra educazione motoria e educazione permanente, relazioni basate sul riconoscimento della reciproca importanza e della loro stretta correlazione (Isidori, 2016). In questo il concetto di *physical literacy*, di cui inconsapevolmente sono stati portatori anche i Cemea, potrebbe essere assolutamente utile ad evidenziare una forma di alfabetizzazione che, al pari di tutte le altre, dovrebbe essere acquisita e potenziata per tutta la vita. Il problema chiave è quello di vivere all'interno di uno corpo come parte integrante e sostegno della propria personalità totale, con il suo linguaggio che va padroneggiato al pari degli altri linguaggi: combattere contro le varie forme di analfabetismo fisico deve essere uno dei principali obiettivi dell'educazione per tutta la vita (Lengrand, 1970).

Si tratta di una sfida che si gioca sul campo educativo e, come tutte le sfide educative, coinvolge anche le scelte politiche che sono assolutamente necessarie per far sì che lo sport non sia relegato alle sole attività ricreative dell'adulto ma ricopra lo stesso ruolo formativo che gli è riconosciuto per i giovani. Se crediamo che lo sport sia un modello che può permettere a tutti di migliorare la propria vita, un ineguagliabile patrimonio dell'umanità e un bene comune legato a valori educativi e sociali, dobbiamo poter garantire a tutte le persone alcuni diritti quali, solo a titolo di esempio, una fruizione qualitativamente rilevante del tempo libero, le pari opportunità, l'inclusione sociale, il benessere, la salute, l'accesso alle risorse, ai mezzi e alle strutture (Isidori, Migliorati & Maulini, 2017). Mentre molti di questi diritti sono garantiti ai più giovani, il cui avvicinamento a un corretto rapporto con lo sport è sostenuto anche da scelte politiche, non possiamo dire lo stesso per

⁷ Già nel 1976 il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha adottato la prima Carta europea dello sport per tutti in cui la pratica sportiva viene intesa come un diritto del cittadino.

gli adulti che spesso vivono lo sport come una scelta totalmente individuale. Qui si colloca l'utilità di rileggere esperienze educative come quelle dei Cemea che, dialogando con altri approcci alla pedagogia dello sport, potrebbero suggerire strade possibili da percorrere per promuovere un'educazione permanente che sia veramente globale e che trovi nella riscoperta del valore del corpo, del gioco e del movimento la principale forma di partecipazione dell'uomo al mondo. Sulla scia di quanto fatto in questo lavoro per i Cemea, in futuro si potrebbero indagare altre esperienze educative che abbiano valorizzato lo sport all'interno del loro approccio all'educazione permanente come, ad esempio, MCC e MCE. In particolare, sarebbe interessante approfondire ulteriormente la relazione fra queste esperienze, la physical literacy e il *corpo allargato* dell'uomo che è la natura. Come si evince dalla bella poesia di Barilli citata nella nota all'inizio del paragrafo, il corpo è luogo e metafora dell'originaria situazione esistenziale dell'uomo che è collocato fra terra e cielo, con le gambe radicate al suolo, la colonna vertebrale eretta verso il cielo, le braccia aperte verso gli altri. L'educazione, mantenendo la dialettica fra la terra e il cielo connaturata al corpo, deve assolvere ai bisogni della naturalità e accondiscendere l'appartenenza alla terra, soddisfacendo i bisogni dell'uomo e orientandolo, nel contempo, verso il rispetto per se stesso, per gli altri e per l'ambiente che lo circonda, grazie anche alle ricchissime opportunità offerte dalle attività motorie.

Riferimenti bibliografici

- Arnold, P.J. (2002). *Educazione motoria, sport e curricolo*. Milano: Guerini.
- Barilli, C. (1967). *Sport ed educazione permanente*. Lavoro inedito.
- Barilli, C. (1969). *Sport et éducation permanente: les activités culturelles dans le groupes sportifs*. Documento preparatorio per una riunione del Comitato per l'educazione extrascolastica, sezione sport, del Consiglio d'Europa. Lavoro inedito.
- Barilli, C. (1978). *Quelques aspects de la colonie de vacances*. Lavoro inedito.
- Caillois, R. (1981). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Coco, D. (2014). Lo straordinario valore educativo dello sport. *Formazione & Insegnamento*, 22(4), 119–132.
- Consiglio d'Europa (1976). *Carta europea dello sport per tutti*. Bruxelles.
- Consiglio d'Europa (2007). *Libro bianco sullo sport*. Bruxelles.
- Di Palma, D., Ascione, A., & Peluso Cassese, F. (2017). Gestire lo sport per uno sviluppo educativo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10(18), 59–66.
- Eco, U. (1973). *Il costume di casa. Evidenze e misteri dell'ideologia italiana negli anni sessanta*. Milano: Bompiani.
- de Coubertin, P. (1922). *Pédagogie sportive*. Parigi: Crés.
- De Rita, G. (4 giugno 2013). Cecrope Barilli, maestro di vita e di valori veri. *La Gazzetta di Parma*, 2–3.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Farinelli, G. (2005). *Pedagogia dello sport ed educazione della persona*. Perugia: Morlacchi.

- Farné, R. (2010). Il gioco e lo sport, lo sport nel gioco. In R. Farné (ed.), *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno* (pp. 13-42). Roma: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., & Lopez, G. (2017). Introduzione. In M. Fiorucci & G. Lopez (eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 7-17). Roma: Roma Tre Press.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Parigi: Gallimard.
- Fournier, L.S. (2008). Traditional sports and games cultures in the regions of France. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (eds.), *Sport - integration - Europe widening horizons in intercultural education* (pp. 189-200). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gamelli, I. (2005). Il corpo narratore. In F. Pulvirenti (ed.), *Pratiche narrative per la formazione* (pp. 55-66). Roma: Aracne.
- Gamelli, I. (2012). Parlare del corpo, parlare dal corpo. Una riflessione in forma di premessa. In I. Gamelli (ed.), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura* (pp. 7-20). Milano: FrancoAngeli.
- Gamelli, I. (2016). Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla “postura” dell'educare. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(1), 99–113.
- Galimberti, U. (1983). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gasparini, W. (2000). *Sociologie de l'organisation sportive*. Parigi: La Découverte.
- Gelpi, E. (1969). *Scuola senza cattedra*. Milano: Ferro.
- Gelpi, E. (1979). *A future for lifelong education. Principles, policies and practices*. Manchester: University of Manchester.
- Gelpi, E. (1982). *Institutions et luttes éducatives: stratégies pour des politiques d'éducation permanente*. Parigi: Edilig.
- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini.
- Gelpi, E. (2001). Cultura ed educazione popolare: creatività e resistenze. In D. Biolghini (ed.), *Comunità in rete e net learning* (pp. 299-304). Milano: ETAS.
- Gelpi, E. (2002a). *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*. Milano: Guerini.
- Gelpi, E. (2002b). I quattro elementi. *Adulti*, 16, ottobre, 7–9.
- Gramsci, A. (1965). *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik*. Monaco: Barth.
- Yoshimoto, B. (2006). *Il corpo sa tutto*. Milano: Feltrinelli.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Isidori, E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.
- Isidori, E. (2012). *Filosofia e sport: dalla teoria alla prassi*. Roma: Nuova Cultura.
- Isidori, E. (2016). La pedagogia dell'orientamento sportivo: una prospettiva teorica. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(13), 1–16.

- Isidori, E. (2017). *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Isidori, E., Migliorati, M., & Maulini, C. (2017). Lo sport come bene comune: tra politica ed educazione. *MeTis*, 7(2), 48–72.
- Istat. Istituto nazionale di statistica (2017). *La pratica sportiva in Italia. Anno 2015*. <https://www.istat.it/it/files/2017/10/Pratica-sportiva2015.pdf> (ver. 15.07.2019).
- Lengrand, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Parigi: Unesco.
- Libretti Baldeschi, B. (1996). *Il pensiero e l'azione dei Cemea*. Milano: Cemea.
- Lipoma, M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'Educazione Motoria. In U. Margiotta (ed.), *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia* (pp. 193-207). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità. Vol 2*. Venezia: Cafoscarini.
- Merleau-Ponty, M. (1979). *Il corpo vissuto. L'ambiguità dell'esistenza, la riscoperta della vita percettiva, la "carne del mondo", dalle prime opere a "L'occhio e lo spirito"*. Milano: Il Saggiatore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mottana, P. (2001). La pedagogia come clinica della formazione. *Pedagogika*, 2, 31–33.
- Nicolosi, S., Greco, C., Mangione J., Sgrò, F., & Lipoma, M. (2016). Verso la Physical Literacy: percorsi di riflessione e ricerca di senso nella pratica dell'educazione fisica nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), 263–280.
- Orefice, P. (1978). *Educazione e territorio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rella, F. (1999). *Ai confini del corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Rodano, M. (2010). *Memorie di una che c'era. Una storia dell'Udi*. Milano: Il Saggiatore.
- Salveti, M.C. (2014). L'educazione della corporeità: Dall'infanzia all'età adulta. In F. Casolo & G. Mari (eds.), *Pedagogia del movimento e della corporeità* (pp. 97-109). Milano: Vita e Pensiero.
- Santoni Rugiu, A. (1990). *Storia sociale dell'educazione*. Milano: Principato.
- Savi, T. (2013). *Memoria di Cecrope Barilli in occasione del centesimo anniversario della sua nascita*. Lavoro inedito.
- Whitehead, M.E. (ed.). (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. London: Routledge.
- Whitehead, M.E. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 29–34.