



Mind, heart, hand in motor play: Integral education in action

Mente, cuore, mano nel gioco motorio: Educazione integrale in azione

Daniele Coco

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre – daniele.coco@uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0003-0215-8023>

Veronica Riccardi

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre – veronica.riccardi@uniroma3.it
<http://orcid.org/0000-0002-0419-9438>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Mind, heart and hand constitute the triad that underscores the value of comprehensive educational action, upon which Pestalozzi based his pedagogy. This study aims to emphasize the role played by the various aspects of human nature in education, extending beyond childhood, through an analysis of Pestalozzi's ideas and their correlation with those of other esteemed pedagogists, including contemporary scholars. In particular, motor play remains a pivotal domain where educational insights related to intelligence (mind), emotions (heart), and physicality (hand) integrate harmoniously. The pedagogical implications are evident, as recreational motor activities offer a unique opportunity to seamlessly integrate cognitive, affective, and relational dimensions. Thus, when viewed as a platform for fostering respect, mutual understanding, and loyalty, motor play not only serves as a means for personal and collective growth but also contributes to the construction of a "new civilization."

Mente, cuore e mano sono la triade che introduce il valore dell'azione educativa integrale su cui si basa la pedagogia di Pestalozzi. Il presente lavoro, analizzando il pensiero dell'autore e mettendolo in relazione con altri autorevoli pedagogisti, anche contemporanei, intende evidenziare il ruolo che le diverse anime dell'essere umano rivestono nella formazione, non solo in età evolutiva. In particolare, il gioco motorio può essere il luogo in cui le intuizioni educative legate all'intelligenza (mente), alle emozioni (cuore) e alla corporeità (mano) si esprimono in maniera integrata. Sono evidenti le ricadute sul piano didattico-educativo in cui le attività ludico motorie offrono l'occasione di integrare aspetti cognitivi, affettivi e relazionali. Pertanto, se vissuto come occasione di rispetto, comprensione reciproca e lealtà, il gioco motorio diventa non solo strumento di crescita personale e collettiva ma anche strumento di edificazione di una "nuova civiltà".

KEYWORDS

Mind, Heart, Hand, Motor play, Global education
Mente, Cuore, Mano, Gioco motorio, Educazione globale

Authorship: Tutti gli autori hanno contribuito all'ideazione, allo sviluppo e alla revisione dell'articolo. In particolare, Daniele Coco è autore dei paragrafi n. 2, 3, 4. Veronica Riccardi è autrice dei paragrafi n. 1, 5, 6.

Citation: Coco, D., & Riccardi, V. (2023). Mind, heart, hand in motor play: Integral education in action. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 267-273
https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_32

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_32

Received: March 3, 2023 • **Accepted:** April 19, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Potremo introdurre questo lavoro partendo da un'intuizione contenuta in *Storia di un corpo*, uno dei romanzi più simpatici, divertenti e affascinanti dello scrittore francese Daniel Pennac (2012). Strutturato sotto forma di un diario che il protagonista lascia a sua figlia dopo la sua morte, il testo racconta la vita del protagonista dall'età di dodici anni fino alla sua morte, concentrandosi esclusivamente sulla storia del suo corpo. Si tratta dunque di un diario speciale, di cui il vero protagonista non è l'intelletto in quanto mediatore di ciò che accade nella vita, ma tutto viene descritto attraverso le sensazioni che il corpo vive, nessuna esclusa. L'originalità di quest'opera sta, almeno nel parere di chi scrive, nella capacità di ribaltare il binomio mente-corpo a favore della corporeità.

Effettivamente, se per un attimo dimentichiamo i costrutti storici e sociali che hanno fatto della mente e dell'attività del pensiero il principio unico e fondante di tutta la realtà, riusciremo a vedere come il corpo sia, al contrario, uno dei più potenti strumenti 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. Si tratta del primo e principale dispositivo attraverso cui noi siamo al mondo, attraverso cui noi percepiamo il mondo e lo conosciamo (Merleau-Ponty, 1979): è con tale corpo che pensiamo, amiamo, ci esprimiamo, comunichiamo, percepiamo, apprendiamo, in sostanza, viviamo. Sulla stessa logica, quindi, educazione alla corporeità è educazione della persona tutta intera perché non si può educare solo la testa, tutto il corpo va tenuto in considerazione, non solo relegandolo in semplici pratiche salutistiche (Gammelli, 2001). Si tratta di un'idea di educazione che vuole emancipare il corpo dall'essere considerato come «un supporto, uno strumento da piegare ai propri bisogni e alle esigenze della mente, o addirittura da domare, qualora non pensato come un ostacolo o addirittura un carcere in cui si è costretti a vivere» (Balduzzi, 2002, p. xi).

Tali riflessioni si inseriscono nell'ambito degli studi negli anni che hanno riguardato la centralità pedagogica della corporeità e la valenza educativa delle attività ludico-motorie. Se è vero che tali attività sono state praticate fin dalla notte dei tempi, gli studi più recenti hanno lavorato molto sulle potenzialità del gioco motorio come strumento di educazione globale e integrale dell'individuo, nell'ottica di una inscindibilità di corpo e mente e di una concezione educativa della corporeità come integrazione di aspetti cognitivi, affettivi e relazionali (Belgianni, 2017).

L'educazione del corpo e il movimento, quindi, senza prendere il sopravvento sugli altri aspetti che fanno parte della vita delle persone, mente e sentimenti *in primis*, diventano il luogo privilegiato in cui avviene la formazione di ogni individuo nella sua totalità e nella sua continuità con l'ambiente che lo circonda (Fiorucci & Lopez, 2017), in prospettiva interdisciplinare.

2. L'azione educativa integrale

Il presente lavoro è frutto della sinergia di diverse anime dell'educazione e vuole introdurre l'azione educativa integrale come fondamento per la realizzazione di un cittadino del mondo attraverso la pratica dell'educazione motoria, invocando la triade «cuore-mente-mano» della pedagogia di J. H. Pestalozzi e aggiungendo a quest'ultima il gioco motorio. Tale passaggio ci permette di riacquistare quell'ideale di integralità dello sviluppo e dell'azione educativa a cui tutti gli educatori dovrebbero aspirare, illustrato con forza e lucidità nella sua opera-testamento, il *Canto del cigno* (1826), in cui si propone una coniugazione "concreta" del principio di educabilità dell'essere umano secondo natura:

Debbo ammettere che non la mia carne caduca coi suoi sensi animali e le sue umane avidità, ma invece le tendenze del mio cuore, del mio spirito, della mia umana potenza d'arte sono ciò che formano l'umanità della mia natura o, ciò che è lo stesso, la mia natura umana, della qual cosa ne viene che l'idea dell'educazione elementare deve esser considerata come l'idea dello svolgimento secondo natura e della formazione delle facoltà e delle attitudini del cuore, dello spirito e dell'arte umana (Pestalozzi, 1826, p. 8).

Lo studioso francese Jean-Noël Luc ha individuato, in tali ambiti, l'elevarsi di una "pedagogia del movimento, dell'amore, della gioia, dell'intuizione", ovvero di una pedagogia formulata secondo i ritmi ed i bisogni della natura dei bambini, distinta nella sua malleabilità e duttilità (1996).

Gradualmente sono stati quindi realizzati sempre più interventi educativi volti a canalizzare il bisogno di movimento dei più piccoli in un vero e proprio processo di ordinamento del fare e del pensare, «attraverso una progettualità educativa finalizzata alla maturazione delle loro capacità di concentrazione, usufruendo di una sapiente alternanza di attività motorie ed attività intellettuali svolte in un contesto di gruppo» (Scaglia, 2021, p. 48).

Tale intenzionalità educativa è rintracciabile anche nel pensiero di Rosa Agazzi che, nel suo intervento al Congresso pedagogico nazionale di Torino del 1898, dichiarava:

Ebbene, ispirate all'educatrice i sentimenti di una madre modello, conceda ella ai bambini, colla confidenza moderata dal rispetto, ampia libertà di parola, crei intorno a sé la naturalezza, il brio, l'attività, la gara nell'affetto, nell'operare, nell'immaginare, nel conversare, e vedrete quali motivi diversi i bambini stessi offriranno all'educatrice per attuare il sistema (Agazzi, 1973, p. 78).

Una valida professionalità educativa e formativa di-mora, quindi, anche nella piacevolezza dell'esercizio di un'ars esperta, capace di reagire con atteggiamenti riflessivi ed adeguati all'imponderabile prosperità della relazione educativa, senza la presunzione di dominio o di egemonia. Questa prospettiva apre ad una visione estesa dell'educare:

una “cultura pedagogica viva”, capace di coniugare all’interno di un paradigma compositivo – e non separativo – il “sapere degli occhi” e il “sapere delle mani”, per rispondere al bisogno di cura educativa e al desiderio di educazione dei più piccoli a partire dalla valorizzazione pedagogica di ogni loro gesto e parola, nella consapevolezza dell’inestricabile intreccio esistente fra la genealogia umana e la morfologia personale dei processi di educazione, formazione e istruzione (Sca-glia, 2021, p. 49).

Tale riflessione mette l’accento sull’importanza delle pratiche professionali, in modo che divengano un *laboratorium* in grado di condurre a maturare quelle competenze pedagogiche e didattiche dell’osservare e dell’agire, ispirate al nucleo profondo dell’*agoghé* del *pâis*, condizione che permetterà il riconoscimento ed il valore di ogni *experientia*, anche la più singolare. Pestalozzi scriveva all’amico inglese Greaves, nella XXXIII lettera nel volume *Madre e figlio*. L’educazione dei bambini (1818 – 1819):

paura e orgoglio sono sentimenti vili quanto alla loro origine, e inoltre insufficienti quanto ad efficacia, giacché non rappresentano nulla per il cuore, da cui sprizzano tutte le sorgenti della vita. Per tali motivi nei riguardi dell’educazione morale e intellettuale io ho dato tanta importanza alla *simpatia* come movente dell’agire, e ho sempre insistito sulla necessità di essa anzitutto nei rapporti coi bambini (Pestalozzi, 1961, pp. 151-152).

Pestalozzi ha maturato il metodo dell’*Anschauung*: basato sull’osservazione concreta e diretta delle attività (il percepito come spunto per l’apprendimento) per una didattica che imposta un metodo di apprendimento e di formazione che possiamo definire “empirico-sperimentale”, dal semplice al complesso, dal conosciuto all’incognito, dal reale all’astratto. Per Pestalozzi, l’uomo impara con l’azione e non attraverso le sole parole, proprio perché è la vita tutta intera a formarci, e la vita non è una questione solo di parole o di discorsi astratti ma di azioni concrete, incarnate, corporee, motorie.

L’educazione del corpo è una forma di educazione e di auto-educazione umana (*Bildsamkeit*) e Pestalozzi, di fatto, ha gettato le basi per la creazione di quella scienza pedagogica che in epoca recente ha assunto i nomi di pedagogia del corpo e pedagogia dello sport (Isidori, 2017). Per Pestalozzi è importante sostenere il bambino a realizzare il suo sviluppo olistico, per questo si scorge necessario educare congiuntamente lo spirito, il cuore, la mano (Brühlmeier, 2010; Smith, 2011). Si tratta anche qui di intuizioni lungimiranti e anticipatrici di quella che oggi chiameremo educazione integrale.

3. Educazione motoria come educazione integrale: mente, cuore, mano nel gioco motorio

La tridimensionalità della persona in Pestalozzi è direttamente rintracciabile nel suo testo Il canto del cigno, già citato nel paragrafo precedente:

Varie sono le leggi che regolano lo sviluppo delle singole facoltà dell’uomo; le leggi del pensiero non sono quelle per cui il sentimento si eleva in tutta la purezza e sublimità della sua forza; né queste sono identiche a quelle che riguardano i nervi e le membra. Ognuna di queste potenze si sviluppa conformemente a natura soltanto per mezzo del suo uso. [...] È la stessa natura di queste forze che promuove in noi l’uso di esse; l’occhio vuol vedere, l’orecchio vuole udire, il piede camminare, la mano prendere, il cuore sentire ed amare, la mente pensare: se queste attività non trovano modo di esplicarsi, esse rimangono in noi, ma in condizione latente di impotenza, e non sono vere forze, ma soltanto germi di esse (Pestalozzi, 1934, pp. 35-36).

L’autore ci introduce, quindi, a un metodo educativo basato sull’equilibrio tra tre diverse dimensioni a cui noi ne aggiungiamo una quarta, odierna, legata all’educazione ludico-motoria, capace di inglobare, in maniera proattiva, le prime tre:

1. **Mente-Spirito-Intelligenza**:- comprendente l’intelligenza e i diversi modi per svilupparla come apprendimento e didattica;
2. **Cuore-Emozione**: comprendente la parte più intima, umana, come le emozioni e le relazioni a supporto della propria integrità e morale;
3. **Mano-Pratica**: comprendente la parte esteriore dell’uomo, quella corporea;
4. **Ludico-Motoria**: comprendente la parte motoria e ludica che coinvolge tutti i bambini in età evolutiva, legata a quel desiderio di fare, di muoversi, di scoperta, che aiuta il bambino ad esercitare la propria creatività e la propria vitalità nel conoscere il mondo, prime forme di socializzazione verso l’esterno.

Lo “spirito” è inteso come la mente, l’intelligenza:

Pestalozzi accetta, di fatto, il metodo induttivo proposto da Rousseau come strumento di apprendimento – diretto e non mediato – a partire dall’ambiente e dalla realtà concreta delle cose. Tuttavia, egli si rende conto che questo metodo è insufficiente e non basta per acquisire la conoscenza e diventare ‘saggi’. La natura da sola non aiuta le persone a sviluppare le conoscenze se la semplice attività del vedere e del fare esperienze non si unisce allo sforzo intellettuale di induzione e ragionamento (Isidori, 2017, p. 80).

Pertanto, potremo riassumere che è nell’unione dei suddetti elementi che dimora il fondamento dell’intelligenza umana, cioè l’esperienza del vedere, toccare, sentire e ragionare.

Il “cuore” è, per Pestalozzi, il luogo del sentimento e delle emozioni, ossia i maggiori propulsori che muovono il comportamento del bambino e dell’uomo.

È necessario creare un ambiente favorevole allo sviluppo dei sentimenti in cui il bambino possa sentirsi sicuro e amato. Questo luogo è la casa paterna. Quando il bambino si troverà in questo ambiente accogliente dove si

sentirà amato e rispettato, svilupperà un sentimento di gratitudine verso i genitori e gli altri. Ciò rappresenterà il punto di partenza per lo sviluppo dei suoi sentimenti positivi verso il mondo e le cose (Isidori, 2017, p. 80).

La figura paterna e materna incarnano lo spazio fisico ed emozionale della casa, della sicurezza e dell'accoglienza, ma anche del modello della scuola, dell'educatore, del maestro, della guida.

La "mano" incarna il simbolo di una particolare tipologia di educazione attraverso la quale si eseguono praticamente delle attività, dei prodotti, ottiene e disegna il suo scopo in ciò che fa, con il lavoro, il fare, l'esperienza, e dunque anche con tutta la propria "corporeità, manualità"; questo deve essere considerato a tutti gli effetti un dispositivo educativo dell'educazione umana, che chiude e colma gli aspetti precedentemente trattati.

È utile ricordare che anche il modello didattico-educativo montessoriano è basato sull'incremento dei movimenti, sul toccare, sul manipolare, sullo sperimentare direttamente attraverso i sensi la realtà circostante, senza paura di sbagliare, in modo naturale e spontaneo, capaci di fare compiere ed esprimere le energie interne di tutti i bambini (Montessori, 1948/1953; 1916/1970). L'educazione sensoriale di Maria Montessori è effettivamente centrata sull'esperienza corporea e

favorisce nel bambino una comprensione immediata dei fenomeni, edificata su una scomposizione del tutto in unità più semplici, per favorire una conoscenza attraverso movimenti e sensazioni. [...] Secondo la prospettiva pedagogica montessoriana, ogni istituzione scolastica rappresenta un potenziale luogo di apprendimento che attraverso di esso deve promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso-percettive e consolidare e affinare gli schemi motori necessari al controllo del corpo e all'organizzazione dei movimenti (Sgambelluri, 2015, pp. 83-84).

Anche Jean Jacques Rousseau nell'*Émile* ci esorta: «Uomini, siate umani, è il vostro primo dovere. Siatelo verso tutte le condizioni, verso tutte le età e verso tutto ciò che non è estraneo all'uomo. Amate l'infanzia, favorite i suoi giochi, i piaceri e le amabili inclinazioni» (Rousseau, 1762/2016, p. 138).

In sostanza, quindi, il cuore, la mente e la mano di Pestalozzi incarnano la metafora di quell'educazione integrale di cui Rousseau aveva gettato le premesse e che sarà poi sviluppata da Maria Montessori (1870 – 1952) nello scorso secolo.

L'intuizione di Pestalozzi, tuttavia, resta straordinaria: di fatto ai tre elementi individuati dal Pedagogista svizzero corrispondono tre specifiche 'forme' dell'educazione umana. Queste "forme" non sono altro che le *formae mentis* teorizzate più recentemente da Howard Gardner (1943), al cui «sviluppo congiunto ed equilibrato è legata l'intelligenza umana quale risultato dell'educazione integrale della persona» (Isidori, 2017, pp. 80-81). Questo modello trasforma l'educazione del corpo, attraverso l'intelligenza cinestetica, in un pilastro fondante dell'educazione, in una continua ricerca di un equilibrio armonico tra le differenti dimensioni dell'essere umano, intellettuale, morale e

corporea per coltivare in egual modo lo sviluppo integrale della persona.

Le attività ludico-motorie possono essere riconosciute come una delle caratteristiche fondamentali per lo sviluppo educativo e psico-fisico armonico dei bambini; il gioco motorio è ordine, regola, è bellezza, è gioia di vivere, in esso si vivono tutte le emozioni positive e negative, affascina, coinvolge, scopre sé ed il mondo circostante (Coco, 2014b). Per questo motivo

i termini coi quali possiamo definire gli elementi del gioco provengono in gran parte dalla sfera dell'estetica. Sono i termini con i quali cerchiamo d'esprimere anche effetti di bellezza: tensione, equilibrio, oscillamento, scambio di turno, contrasto, variazione, intreccio e soluzione. Il gioco vincola e libera (Huizinga, 2002, p. 15).

Attraverso la sua capacità di stringere legami di amicizia, di aprire al vero dialogo e alla reciproca comprensione, il gioco motorio si pone solo così al di fuori della logica meramente materiale, tecnica, competitiva e consumistica e arriva, attraverso le mani, a educare ogni aspetto vitale, compreso il cuore e la mente. Alcuni filosofi hanno sottolineato come la "trasgressione" che avrebbe il tempo del gioco, o comunque il tempo della festa o del rito, «può accompagnarsi altrettanto bene, e forse ancor meglio, con l'ordine necessario dell'esistenza individuale e collettiva, nel senso di una sua fisiologica alternanza e di un suo utilissimo sfogo per il mantenimento, e addirittura per il rafforzamento, dello status quo» (Riva & Sequeri, 2009, p. 315). Pertanto, solo se viene vissuto come occasione di rispetto, comprensione reciproca e lealtà, il gioco motorio diventa non solo strumento di crescita personale e collettiva ma anche strumento di edificazione di una "nuova civiltà" che non ribadisce le usuali logiche di materiali e di convenienza, ma che, al contrario, inaugura una compenetrazione tra le tante componenti buone dell'esistenza umana.

4. I significati educativi dei giochi motori: funzioni, esperienze, modelli

Nella scuola di Pestalozzi, l'educazione del corpo rappresenta di fatto il dispositivo per trasmettere diversi contenuti, quali l'igiene, le attività di gioco, i lavori manuali, le esplorazioni dell'ambiente naturale, in particolare anche attraverso la ginnastica (Hadas, 2009; Scharagrodsky, 2011; Krüger, Hofmann, 2015). Per Pestalozzi, ginnastica e gioco

non sono altro che l'espressione di un'integralità che solo per ragioni didattiche può essere scomposta e analiticamente osservata e studiata. Si potrebbe obiettare che la ginnastica appare come qualcosa di artificiale e innaturale che rimanda a una prevalenza del 'culturale' sul 'naturale' come potrebbe essere il gioco o l'educazione del corpo così come vengono attuati all'aria aperta o nella famiglia. Ma ciò che Pestalozzi sembra dirci è che sia la ginnastica che il gioco sono strumenti funzionali all'educazione del corpo. [...] Combinata con il gioco, la ginnastica è in

grado di trasformare il movimento umano in uno slancio vitale, creatore di forme di esplorazione del mondo e di conoscenze sempre nuove (Isidori, 2017, p. 86).

Gli attuali studi di ambito psico-pedagogico e di socio-motricità dimostrano quanto siano ancora oggi validi i modelli e le intuizioni educativo esperienziali di Pestalozzi. Il gioco sin dai primi anni di vita fa parte della vita del bambino ed è una delle principali attività svolte in modo spontaneo e naturale, capace di esprimere sin da subito i caratteri distintivi della propria personalità. «Il gioco è una funzione che contiene un senso. Al gioco partecipa qualcosa che oltrepassa l'immediato istinto a mantenere la vita, e che mette un senso nell'azione del giocare» (Huizinga, 2002, p. 11). È attraverso l'attività ludica che il bambino conosce sé stesso, gli oggetti vicino a lui, l'ambiente circostante e gli altri. Il gioco è per l'uomo «espressione di libertà, strumento istintivo di conoscenza, accettazione dei propri limiti e possibilità di conoscere gli altri e il mondo» (Sgambelluri, 2016, p. 74). È molto interessante ed allo stesso tempo divertente una frase di Bruno Munari che racconta:

c'è sempre qualche vecchia signora che affronta un bambino facendo delle smorfie da far paura e dicendo delle stupidaggini con un linguaggio informale pieno di cicci e di cocco e di picciupaciù. Di solito i bambini guardano con molta severità queste persone che sono invecchiate invano; non capiscono cosa vogliono e tornano ai loro giochi, giochi semplici e molto seri (Munari, 2009, p. 97).

Il bambino, giocando, libera pulsioni e tensioni, convoglia tutte le proprie energie in qualcosa che per lui ha una "finalità tutta propria" (Huizinga, 2002), spesso incomprensibile agli altri o al mondo degli adulti. Potremmo affermare che serve anche a estraniarsi, distrarsi, allo stesso tempo separa, poiché giocando evade in un mondo nuovo, con spazi e tempi esclusivi (Casolo, 2019), rende liberi, poiché le regole vengono decise dai giocatori stessi; quindi, il risultato non può essere definito in anticipo ed i giudizi del mondo e degli adulti vengono lasciati all'esterno «sono dei mondi provvisori entro il mondo ordinario, destinati a compiere un'azione conclusa in sé» (Huizinga, 2002, p. 14). Un altro aspetto molto importante del gioco sono le regole (Coco, 2014a): proprio perché ci sono delle regole stabilite che devono essere rispettate in maniera scrupolosa, chi non le rispetta non può far parte di questo momento che è sottoposto a convenzioni che sospendono le leggi ordinarie e stabiliscono temporaneamente una legislazione nuova. Ciò costituisce per gli insegnanti e gli educatori un'importante risorsa per «favorire lo sviluppo psicofisico e intellettuale del bambino» (Chiappetta Cajola, 2012, p. 43). Proprio perché il bambino intuisce questa nuova realtà è in grado di non confondere i due piani della realtà, fittizia e reale, gioca in un mondo immaginario con gli elementi della realtà (Cecilian, 2015). Il bambino si trasferisce in una realtà parallela, giocando così a far finta di... Nonostante il gioco venga vissuto in un mondo non reale, questo non vuol dire che non sia serio o non impegnato, il bambino si immerge appieno in quello che sta facendo. È il gioco che stimola l'ingegno,

la sottigliezza e l'inventiva, parallelamente, insegna la lealtà nei confronti dell'avversario e dà l'esempio di competizioni in cui la rivalità non si prolunga mai oltre l'incontro, inoltre l'uomo si trova in grado di neutralizzare la monotonia, il determinismo, la cecità e la brutalità della natura, impara a costruire un ordine, a stabilire un'equità (Caillois, 2010).

Possiamo concludere definendo che i giochi, in qualsiasi scolastico ed educativo, possono essere una grande opportunità di apprendimento:

Ad es., la riscoperta e la pratica dei giochi tradizionali e popolari costituisce una significativa opportunità per i nostri allievi di sperimentare, modificare e adattare regole, sotto-gruppi, spazi e dimensioni, attrezzi, promuovendo una successione degli apprendimenti non preordinata e sequenziale ma non lineare predisponendo *agganci* e *legami* trasversali. E ancora, l'approccio didattico non lineare e gli stili di produzione non vincolano l'insegnante ad un unico tema disciplinare ma favorisce la necessaria interazione culturale ed interdisciplinare (Colella, 2019, p. 82).

5. Uomo-ambiente-educazione

Il fattore comune delle considerazioni di Pestalozzi è rappresentato «dall'attenzione a far sì che le diverse forme di educazione convergano nella finalità di permettere lo sviluppo integrale dell'uomo e, nello specifico, del bambino» (Benetton, 2017, p. 41). Potremmo affermare che la sua educazione sia effettivamente educazione sociale, perché finalizzata alla crescita globale dell'uomo e alla sua emancipazione. Va quindi notato che Pestalozzi ha sempre accompagnato la sua opera pedagogica ed educativa con indagini politiche ed economiche che lo hanno indotto a «chiedere la modifica di talune condizioni sociali del suo tempo che ledono la dignità degli uomini e dei bambini» (Benetton, 2017, pp. 41-42). Diventa dunque essenziale riflettere sul rapporto uomo-ambiente-educazione che Pestalozzi sviluppa nelle sue riflessioni, evidenziando una problematica molto attuale, cioè di come bisognerebbe trattare il lavoro sociale-educativo e formativo incentrato principalmente sulla persona in un contesto ecologico globale.

In Pestalozzi è evidente la stretta connessione tra: «pedagogia e società attraverso il lavoro, ma anche la formazione dell'uomo vista come esercizio della libertà e della partecipazione alla vita collettiva, economica e sociale» (Cambi, 2005, p. 192). Di particolare rilievo è dunque l'approccio che Pestalozzi ha nei confronti anche delle norme e della morale e di come la società dovrebbe occuparsene in forme che valorizzino la persona e non la umilino e mortifichino solamente, soprattutto in età evolutiva. «È importante che i governi investano nella creazione di luoghi di rieducazione, anziché di reclusione, in centri di ascolto, anziché istituti di pena, di case per gli orfani, che fungano da istituti di istruzione per tutti i bambini meno fortunati» (De Serio, 2017, p. 38).

Occorre quindi che gli educatori, soprattutto in età evolutiva, sappiano guidare, orientare, consigliare, accompagnare i propri discenti, sostenendo la formazione delle attitudini positive, risvegliando il desiderio

del bene, trovando il potenziale di ogni bambino del cui processo di crescita e di formazione lo Stato, i Governi, la Scuola, la Famiglia, tutta la società e la cittadinanza siano i responsabili. Un esempio di questo approccio educativo lo troviamo nel pedagogista Catarsi che ha ben definito che l'azione educativa odierna deve essere orientata alla persona: sono

fondamentali le relazioni tra gli individui ed i contesti sociali, sulla scorta della teoria ecologica dello sviluppo proposta da Urie Bronfenbrenner. In questa logica assume evidente centralità la categoria di *empowerment*, con cui si indica il potenziamento delle risorse individuali e della comunità al fine di far acquisire una maggiore consapevolezza riguardo le proprie potenzialità di cura e di assistenza nei confronti dei propri membri (Catarsi, 2004, p. 13).

La teoria di Bronfenbrenner (1979) focalizza l'individuo che si sviluppa e cresce in relazione con l'ambiente circostante; esso è in grado di mutarlo ma, allo stesso tempo, il soggetto è capace di modificare l'ambiente attraverso molteplici dinamismi sociali che devono essere messi in atto.

Bronfenbrenner, come Pestalozzi, rileva l'impossibilità di fare riferimento allo sviluppo umano senza rapportarsi all'ambiente, alla cultura, alla classe sociale, al contesto in cui l'uomo vive, esso fa esplicitamente riferimento ad un modello che è composto da tre fattori, processo-persona-contesto, che utilizza una metodologia crono-sistemica in cui vengono analizzati i diversi cambiamenti temporali dell'ambiente che possono essere considerati decisivi (Bronfenbrenner, 1992). La visione ecologica considera l'uomo come: «agente attivo dotato di potenziali cognitivi, socio-emozionali, relativi al proprio temperamento, alla propria personalità, che mediante le diverse interazioni organismo-ambiente non solo è in grado di adattarsi all'ambiente ma anche, pur rispettandolo, di modificarlo e di crearlo, dandone un'impronta personale» (De Serio, 2017, p. 43).

Concludendo troviamo molto importanti tali riflessioni, a tal punto da riportare oggi tale modello come fondamentale per un reale cambiamento educativo e sociale. Riportiamo pertanto tale modello ne "La veglia di un solitario", di Pestalozzi (1780):

O Uomo! L'intimo sentimento della tua assenza e delle tue forze è il primo monito della natura che educa. Ma tu non vivi per te solo sulla terra. Perciò la natura ti forma anche per relazioni esterne, e ti educa per mezzo di queste. Siccome queste relazioni ti toccano d'avvicino, o uomo, esse ti sono molto importanti per la formazione dell'essere tuo e per la tua destinazione (Pestalozzi, 1780, pp. 11 – 12).

6. Conclusioni

Grazie al pensiero di grandi pedagogisti – primo fra tutti Pestalozzi – che già secoli fa avevano ben chiara l'importanza di concepire l'educazione come un processo integrale (appunto cuore, mente e mano), siamo arrivati a spezzare il binomio che pone in anti-

tesi l'educazione "culturale" e l'educazione ludico-motoria. La cultura, infatti, non si può formare solo nel sentiero, a volte 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.

Il gioco motorio, soprattutto nelle prime fasi di vita, consente di promuovere una formazione realmente integrale: facendo leva sull'attività fisica, corporea (la *mano*, nel linguaggio pestalozziano), consente di passare da un modello di conoscenza astratto e speculativo a uno attivo, partecipato e democratico, capace di tenere in adeguata considerazione anche i sentimenti. Si tratta di un'attitudine formativa trasversale (Gamelli, 2016) che 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 sé stessi, dell'incontro con i propri limiti e della volontà di superarli per esaltare le proprie capacità e potenzialità (Di Palma, Ascione & Peluso Cassese, 2017). L'attività ludico-motoria esige sempre il *fair-play*, ossia la capacità di stare al gioco e stare nel gioco. Non si tratta semplicemente della conoscenza e del rispetto delle regole, ma dello stile con cui una persona si rapporta all'esperienza ludica nel suo insieme (Farné, 2010) che conferisce allo sport la sua anima e ne fa un'esperienza insostituibile e di inestimabile valore per la vita in società (Barilli, 1969).

Diffondere, proprio a partire dalla formazione degli educatori e degli insegnanti, un nuovo approccio all'attività ludico-motoria consente quindi anche agli adulti, al pari dei giovani e dei bambini, di scoprire e riscoprire il proprio rapporto con il mondo attraverso il corpo, in una reale ottica di educazione permanente, ossia di 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'Homo Ludens (Huizinga, 2002) può essere la chiave di volta per promuovere una formazione globale della persona, anche nella prospettiva di un'ecologia umana e sociale (Farinelli, 2005).

Si tratta anche di riscoprire la natura popolare e non mercificata dell'attività ludico-motoria e sportiva che è oggi più che mai necessaria per uno sviluppo integrale: dal punto di vista fisico, favorisce un adeguato sviluppo del corpo e previene le conseguenze della sedentarietà della vita; dal punto di vista psicologico, contribuisce a educare la volontà e il carattere perché richiede concentrazione, costanza e lealtà; dal punto di vista dell'integrazione sociale, lo sport è una delle più grandi opportunità di socializzazione e di abbattimento delle differenze.

Tutti questi elementi non possono non essere positivi anche nei confronti dello sviluppo intellettuale e culturale dell'individuo, contrapponendo al modello competitivo e autoritario, che si traduce in esaltazione del nozionismo e dell'agonismo, un modello antiautoritario e cooperativo (Gelpi, 1969).

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, R. (1973). Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel. In R. Agazzi & P. Pasquali (Eds.), *Scritti inediti e rari*, (pp. 61 – 86), Brescia: La Scuola.
- Balduzzi, L. (2002). *Voci del corpo*. La Nuova Italia: Firenze.
- Barilli, C. (1978). *Quelques aspects de la colonie de vacances* [unpublished typewritten manuscript]. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.cemea.it/wp-content/uploads/2018/12/quelques-aspects-de-la-colonie-de-vacances.pdf>
- Belgianni, C. (2017). Educazione corporea e al movimento: Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana, *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 1, 18 – 25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1063743>
- Benetton, M. (2017). Dalle “sfere di vita” di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia. *Formazione, lavoro, persona*, 21, 41 – 52.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp. 187 – 249), London: Jessica Kingsley.
- Brühlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand: Education in the spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Sophia Books.
- Caillois, R. (2014). *I giochi e gli uomini: La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Cambi, F. (2005). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Casolo, F. (2019). Scuola primaria: Spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 493 – 508. <https://doi.org/10.7346/PO-012019-33>
- Catarsi, E. (2004). Professionalità educative e relazione di aiuto. In E. Catarsi (Ed.), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, (pp. 5 – 207), Pisa: Del Cerro.
- Ceciliani, A. (2015). *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Coco, D. (2014a). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.
- Coco, D. (2014b). Lo straordinario valore educativo dello sport. *Formazione & Insegnamento*, 22(4), 119 – 132. https://doi.org/10.7346/-fei-XII-03-14_11
- Coco, D. (2022). Vivere la corporeità nell'educazione motoria e sportiva, tra metafora e natura nell'era contemporanea. *IL NODO*, 26(52), 35 – 46.
- 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. Retrieved December 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/download/2257/2061>
- Colella, D. (2019). Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni. *Formazione & insegnamento*, 17 (3), 73 – 88. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_07
- De Serio, B. (2017). La maternità come responsabilità morale e sociale. Le riflessioni di Johann Heinrich Pestalozzi sull'infanticidio. *Formazione, lavoro, persona*, 21, 33 – 40. Retrieved December 30, 2022, from <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/302>
- 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.
- Gamelli, I. (2016). Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla “postura” dell'educare. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(1), 99–113. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6215>
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gelpi, E. (1969). *Scuola senza cattedra*. Milano: Ferro.
- Hadas, M. (2009). The rationalisation of the body: physical education in Hungary in the nineteenth century. *History of Education*, 38(1), 61 – 77. <https://doi.org/10.1080-00467600701529870>
- Huizinga, J. (2002). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi.
- Isidori, E. (2017). Pestalozzi e l'educazione del corpo: attualità di una pedagogia. *Formazione, lavoro, persona*, 21, 77 – 89. Retrieved December 30, 2022, from <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/306>
- Krüger, M., & Hofmann, R., (2015). The Development of Physical-Education Institutions in Europe: A Short Introduction. *International Journal of the History of Sport*, 32(6), 737 – 739. <https://doi.org/10.1080/09523367.2015.1024111>
- Luc, J. N. (1996). I primi asili infantili e l'invenzione del bambino. In E. Becchi & D. Julia (Eds.), *Storia dell'infanzia* (pp. 283 – 300). Bari: Laterza.
- 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.
- Montessori, M. (1953). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Original work published 1948)
- Montessori, M. (1970). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti. (Original work published 1916)
- Munari, B. (2017). *Fantasia*. Bari: Laterza.
- Orefice, P. (1978). *Educazione e territorio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pennac, D. (2012). *Storia di un corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Pestalozzi, E. (1934), Il Canto del Cigno. In G. Tarozzi (Ed.), *Passi scelti*, (pp. 19 – 36), Torino: Paravia.
- Pestalozzi, E. (1953). *La veglia di un solitario*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1780)
- Pestalozzi, J. H. (1961). *Madre e figlio: L'educazione dei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Riva, F. & Sequeri, P. (2009). *Segni della destinazione. L'ethos occidentale e il sacramento*, Assisi: Cittadella.
- Rousseau, J. J. (2016). *Emilio o dell'educazione* (A. Potestio tr.). Roma: Studium. (Original work published 1762)
- Scaglia, E. (2021). Cuore, mente, mano: riflessioni introduttive per un'educazione e una professionalità 0 – 6. *Nuova Secondaria*, 9, maggio, 46 – 50.
- Scharagrodsky, P. (2011). *La invención del “homo gymnasticus”: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sgambelluri, R. (2015). Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto. *Formazione & insegnamento*, 13(2), 73 – 80. https://doi.org/10.7346/-fei-XIII-02-15_08
- Smith, J. K., (2011). Educating with heart, head, and hands. *American Educational History Journal*, 38(1 – 2), 341 – 356.