

Il corpo della parola. Alle origini del piacere di narrare

Ivano Gamelli

Abstract

There is an evolutionary link between what Piaget called the "action" and the narrative - the "first interpretative and cognitive device of which man uses in his life experience" (Bruner, 1992). Also for Piaget, the action (movement) and thinking are "isomorphic", as in child development leads in the other one o'clock: the thought is internalized action.

The essay will decline this transition - crucial for everyone involved in early learning (but not only) - as we now know (thanks to new contributions that come from the neuroscience studies) that many of the difficulties and problems that do not few and a few boys and girls meet in the transition to a symbolic level, for example in the learning of reading and writing, have their roots in a lack of or insufficient experienced sensorimotor sacrificed by an early ipercognitivizzazione where today many preschools and early the primary cycle seem to favor.

Building on the awareness of the infant Research of reflexive and operational contributions of the body of the pedagogy and practice psychomotor, this pedagogical reflection traces a thread that connects the primary pleasure of movement to the pleasure of narrating, outlining some useful ideas for setting configuration training capable of allowing children an educational experience respectful of their bodies, space, time, relations.

Keywords

Body, Word, Origins, Story Telling, pleasure

Corpo e narrazione, come ebbe modo di dire Alba Marcoli (2004), sono la coppia più antica ed eversiva dell'avventura umana. Un'avventura, nelle parole di Maurice Berger (1992), che comincia all'insegna del piacere:

Lo sviluppo affettivo, intellettuale e strumentale dipende innanzitutto da un vissuto narcisistico di piacere primario in seno al quale psichismo, corpo proprio, il sé e l'altro rimangono indifferenziati, mentre prende forma la loro differenziazione progressiva (p. 23).

Il piacere fisico, corporeo, caratterizza il primo dialogo, quello del bebè con la sua mamma mentre lo allatta e lo accudisce. Gli studi più recenti sull'età evolutiva (Gomes-Pedro, Nugent, Young, Brazelton, 2002, Reddy, 2010, Stern, 2002, Trevarthen, 2005) chiariscono come il rapporto con le emozioni sia conseguente il modo in cui gli adulti di riferimento si sono relazionati il loro bambino a livello corporeo sin dagli esordi della sua vita. Ogni mamma parla con il suo bambino ben prima che questi acquisisca la capacità del linguaggio verbale. Dai primi mesi, gli occhi del neonato si illuminano, guardano e sostengono lo sguardo della mamma. E' in questo periodo che egli, per

quanto piccolo, inizia a riconoscere ed esprimere le emozioni attraverso i due fondamentali processi dell'osservazione e dell'imitazione. Ogni mamma "sufficientemente buona" tende a imitare l'intensità e il ritmo dell'espressione del suo cucciolo, così, se questi, ad esempio, solleva in un atto di stupore le sopracciglia, la madre tenderà spontaneamente a fare lo stesso, "comunicandogli" qualcosa che è la sua interpretazione di ciò che pensa lui le stia comunicando. Se il bambino tirerà fuori la lingua, la mamma probabilmente farà altrettanto. Il bambino interiorizza in tal modo l'esperienza di essere compreso da un altro, avviandosi per questa via nell'avventura della comunicazione emotiva. Tutto questo, è bene ricordarlo, in assenza del possesso del linguaggio della parola da parte del bambino, che verrà dopo – significativamente a seguito della conquista della posizione eretta, a ricordarci come l'ontogenesi di ogni nuovo essere della nostra specie tenda a ricapitolare la filogenesi della specie *Homo Sapiens Sapiens* (Pievani, 2006). Inoltre merita ribadire, di passaggio, la centralità costituiva in chiave educativa dei processi imitativi, spesso liquidati troppo frettolosamente da una certa visione pedagogica: "copiare" è il primo passo di ogni conquista creativa.

Il bambino, che fin dai primi mesi di vita dispone della capacità di crearsi delle proto-rappresentazioni del mondo, di ciò che gli accade intorno, reagisce con dei movimenti, delle contrazioni muscolari all'uso particolare delle vocali e delle consonanti della voce della mamma. Poiché, però, ogni relazione madre/bambino è unica, in ogni relazione l'adulto finirà per "imitare" di più o di meno, o comunque diversamente le varie emozioni. Ad esempio, è diffuso che l'adulto imiti, dunque rinforzi, maggiormente gli stati emotivi del bambino legati alla gioia e all'allegria, meno quelli riconducibili alla tristezza e alla depressione (il che ci costringe a riflettere circa l'importanza di accogliere fin da subito, nella relazione, anche queste dimensioni che, non a caso, sono proprio quelle che da adulti/educatori ci trovano a volte impreparati). La madre deve essere capace di leggere i sentimenti del bambino nel suo comportamento manifesto. In un secondo momento deve presentare a sua volta un comportamento che non sia l'esatta imitazione del comportamento manifesto del bambino, ma che in qualche modo vi corrisponda. Il bambino impara a leggere questa risposta materna e a rendersi presto conto che non si tratta solo dell'imitazione del suo comportamento, bensì che esiste qualche rapporto con la sua esperienza affettiva originaria. Solo in presenza di queste tre condizioni, i sentimenti di una persona possono rivelarsi a un'altra persona ed entrambi possono sentire, senza avvalersi del linguaggio, che lo scambio è avvenuto. Perché ciò accada, la madre deve andare al di là della semplice imitazione, che è stata una parte così rilevante del suo repertorio nei primi sei mesi di vita del bambino.

Carlo Sini (2006), riprendendo gli studi di Stern, rileva infatti come a un certo punto oltre all'imitazione entri in gioco anche la "variazione". La sola imitazione, per quanto rappresenti la scaturigine imprescindibile per ogni successivo sapere, a un certo punto non consente più ai due soggetti della coppia di risalire ai rispettivi stati interni, perché mantiene fissa l'attenzione sul compor-

tamento manifesto. L'imitazione comunica la forma, la variazione i sentimenti. Egli precisa inoltre come la sintonizzazione materna possa andare incontro, a sua volta, a due derive possibili. Una delle due, l'iposintonizzazione, è il caso della madre che, nello scambio, limita, riduce la vivacità e la variabilità dell'espressione del bambino, il quale si troverà nel tempo ad appiattire la propria capacità comunicativa anche in assenza della madre; nell'ipersintonizzazione, al contrario, la madre tende a eccitare il ritmo dello scambio, il che porterà il bambino a esagerare il suo livello espressivo e comunicativo, con le medesime conseguenze sul futuro delle sue relazioni anche con altri partner.

L'esperienza del mondo e degli altri soggetti viene incontro in forma ritmico-musicale. Il ritmo, che è un dato primariamente corporeo, è alla base della formazione del sé e della comunicazione intersoggettiva, alla base del costituirsi del linguaggio e di tutte le conoscenze che ne conseguono.

Questa è la forma universale dei primi mattoni che compongono il tessuto della umana esperienza, il cui fluire, attraverso eventi coinvolgenti, per così dire, "drammatici", è interamente riconducibile a un *fenomeno musicale* (...). Non è l'arte che imita la vita, ma è la vita che si organizza imitando l'arte; ovvero: non è il tempo dell'intelletto che precede il tempo musicale, ma è il tempo musicale che rende possibile, successivamente, un tempo della parola e del sapere intellettuale (...). La variazione sposta l'attenzione su ciò che sta dietro il comportamento; quindi produce la consapevolezza preverbale di un "dietro", cioè di una qualità emotiva intenzionale che occasiona il gesto esteriore. La mamma è "colei" che sta "dietro" il suo muovere, ridere, cantare, accarezzare, dondolare ecc. Sono queste esperienze basate sull'intensità, il movimento, il tempo e il ritmo, che "fanno espressione" e che tengono a battesimo il "sé" (Sini, 2006, pp. 73-74).

Sull'importanza di un corretto sviluppo dell'immagine corporea – che sta alla base del processo appena descritto - dagli sviluppi delle ricerche delle moderne neuroscienze (favorite dal ricorso all'alta impedenza, che consente di ottenere oggi informazioni fino a poco tempo fa impensabili) (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006) veniamo a sapere molte altre cose utili anche per le nostre ricerche. Sappiamo, ad esempio, che le aree del cervello che permettono di "afferrare" i concetti sono contigue alle aree del cervello che governano la presa delle mani degli oggetti. Sappiamo che se in quella fase della vita la sensazione dell'asse centrale del corpo, che coincide con la colonna vertebrale, non viene percepita e interiorizzata bene, grazie a un accudimento primario corporeo sensibile e consapevole, l'appoggio al suolo rischierà di risultare in seguito poco sicuro, senza la solidità necessaria a garantire al bambino un equilibrio stabile che gli possa dare sicurezza. Ciò provocherà a sua volta difficoltà di orientamento spaziale e di percezione del tempo e del ritmo, da cui l'incapacità di situarsi in rapporto all'altro. Con effetti negativi sul piano della relazione: questi bambini potranno nel tempo diventare, ad esempio, "difficili" da gestire a scuola. In più, siccome è dalla strutturazione dell'asse centrale del corpo che il bambino matura l'asimmetria funzionale necessaria alla lateralizzazione (la dominanza emisferica cerebrale da cui discende tra l'altro

il nostro essere destrorsi o mancini), non è raro osservare in loro nel tempo il sorgere di problemi (sempre più diffusi) legati alla dislessia e alla disortografia (Aucouturier, 2005).

La centralità dell'azione

Per il bambino l'azione, che si compone del movimento e del ritmo, è dunque centrale, poiché la sua modalità prevalente di conoscere e apprendere è legata in maniera imprescindibile a ciò che Piaget ha chiamato "stadio sensomotorio", una forma di piacere riconducibile alle sensazioni/informazioni che il bambino ricava dal suo agire concreto sulla realtà che lo circonda.¹ Un bambino e un adulto, per conoscere il mondo, hanno entrambi la necessità di provocarlo affinché si renda leggibile. Gli adulti lo fanno attraverso le loro ricerche e domande, i bambini attraverso i loro giochi. Ciò spiega il piacere del gioco spontaneo (sensomotorio) e la passione instancabile che i piccoli mettono in questa loro attività. Un'attività fondamentale, poiché attraverso il gioco spontaneo essi attingono direttamente alla propria storia, manifestandola e potendo di conseguenza mobilizzarla e farla evolvere. Il gioco cui stiamo qui riferendoci è inscindibile dal bisogno di movimento che lo accompagna e che noi rintracciamo nelle tante attività legate al camminare, correre, strisciare, saltare, rotolare che ogni bambino mette in scena mentre, appunto, gioca. Ancor di più, potremmo dire che gli stessi oggetti che supportano i giochi sensomotori rappresentano dei mediatori che rendono accessibile al bambino il piacere specifico di tali attività, che risiede appunto nel poter sperimentare le molteplici possibilità del movimento del corpo. In tal senso, l'attività corporea sensomotoria è già "narrativa", poiché attraverso di essa il bambino "si racconta", come dicevamo appena sopra, attingendo dalla propria storia. Si racconta innanzitutto a se stesso, esibendo le proprie pulsioni sul piano della realtà, scaricandole da un lato e mettendole alla prova per un altro, condividendole e confrontandole con quelle degli altri bambini, ma anche "comunicandole" agli adulti di riferimento disponibili a "riceverle" attraverso l'osservazione, laddove essi siano auspicabilmente presenti. Oggi, infatti, sappiamo che l'adulto che osserva un bambino giocare finisce per modificarne la qualità, il che equivale a dire che interagisce, come in un dialogo, seppur particolare, con i

¹ Come si costruisce, nel tempo, il passaggio dall'azione al concetto dell'azione secondo Piaget? Prendiamo ad esempio il gesto di bere da una bottiglietta d'acqua che ho qui a fianco del mio PC mentre sto scrivendo. Questo gesto, che noi adulti compiamo ormai senza pensare, è in realtà complesso poiché comprende la capacità di coordinare spazio e tempo, occhio e mano, il ritmo del movimento del portare la bottiglietta alla bocca, la giusta prensione della medesima, la disposizione delle labbra, l'inclinazione del capo... A partire dall'imitazione e attraverso la ripetizione, per prove ed errori il bambino struttura a poco a poco il gesto in oggetto in uno schema d'azione che, una volta consolidato diventerà un concetto. Dietro ogni nostro concetto, anche il più complesso e astratto, all'origine vi era un gesto. E' questo processo lo specifico di ogni intervento educativo e apprenditivo.

contenuti che lo caratterizzano. Ne sanno qualcosa gli educatori dell'infanzia e gli insegnanti della scuola primaria, laddove spesso si trovano a essere chiamati in causa, come osservatori, dai loro bambini mentre giocano, desiderosi di essere in relazione con il loro sguardo di approvazione, di stupore, di piacere condiviso (Nicolodi, 1992).

La competenza in questo dialogo primario da parte di un adulto (genitore, educatore o insegnante che sia) chiede sostanzialmente la disponibilità a esserci, a una presenza. Una qualità non giudicante, il che non significa priva di un punto di vista, requisito indispensabile di ogni scambio. Avere un punto di vista è essenziale al dialogo, a condizione che si sia disponibili a metterlo in gioco per validarlo o per cambiarlo.

A questa competenza essenziale, solo apparentemente semplice o scontata, si vanno poi a sommare una serie di altre competenze. Oltre alle già descritte capacità di imitazione e di variazione, grazie anche alle consapevolezze maturate nell'ambito delle pratiche psicomotorie, disponiamo infatti di una serie di "punti di attenzione" sui quali è possibile appoggiare il nostro ascolto e di conseguenza le eventuali risposte.

Il setting psicomotorio

Tutto quanto abbiamo finora considerato trova un suo ideale campo di applicazione educativa nel setting psicomotorio. Cominciamo con il precisare che la parola "psicomotricità", prima di essere questo o quello, definisce in senso lato una condizione ontologica, quel modo d'essere del bambino di abitare il mondo al fine di conoscerlo-governarlo-narrarlo, esclusivo nei primi periodi di vita, prevalente fino al sesto anno di età, comunque sempre presente nelle interazioni anche di ogni soggetto adulto. A partire da questa considerazione, negli ultimi decenni si sono sviluppate e strutturate molteplici pratiche psicomotorie, differentemente orientate a seconda dei paradigmi assunti, come pure riflessioni in merito a una pedagogia del corpo (Cambi, 2010, Gamelli, 2011, Mariani, 2004, Sarsini 2013), che hanno contribuito a definire dei veri e propri setting di lavoro che riassumono i passaggi che conducono dal piacere sensomotorio al piacere di rappresentare e raccontare.

Attraverso l'organizzazione e la cura di uno spazio sufficientemente ampio e sgombro, si definiscono tre luoghi (sensomotoria, simbolica e narrativa) per l'esperienza psicomotoria. I tre luoghi sono caratterizzati per la scelta di materiali specifici: ad esempio materassoni, scivoli, cuscini, grandi e piccole palle ecc. grazie ai quali poter stimolare il "tono", inteso come veicolo di espressione e relazione, e la sensibilità vestibolare, dimensioni che implicano:

i giochi d'equilibrio e disequilibrio, i rotolamenti, i dondoli, gli scivolamenti, le cadute: tutto quanto riconduce alle esperienze originarie, al primo dialogo tonico fatto di contatti, accudimento e manipolazioni del bambino da parte della madre. Il bambino ritrova qui tutto questo e lo sperimenta in una dinamica continua di contrasti, attraverso proposte mirate a fargli vivere una relazione affettiva qualitativamente buona, in grado di stimolare il suo po-

tere di iniziativa e di libera esplorazione (...) che contribuisce ad assicurare al bambino la percezione di non essere solo corpo, ma di avere un corpo. Il bambino (in questo luogo) è in grado di procurarsi il piacere da sé: salta, si tuffa, gira su se stesso, si arrampica; lo spazio intorno a lui si dilata e si anima. Tutto diventa occasione per sperimentare i propri confini corporei, la propria capacità di contenimento e di abbandono (Gamelli, 2011, p 17).

Il piacere sensomotorio, se sufficientemente esplorato ed esperito, conduce naturalmente il bambino all'esperienza del piacere simbolico. Si tratta di una forma di narrazione attraverso il gioco nella quale fa la sua comparsa la capacità di mettersi nei panni degli altri, nel saper decentrare il flusso della narrazione dal vincolo stretto dell'azione presente, del qui e ora, che invece caratterizzava la fase precedente. Così, ad esempio, se nel gioco sensomotorio il bambino ricorreva già alla posizione quadrupedica per i suoi spostamenti, ora nel gioco simbolico egli si verbalizza come un gatto che si aggira curioso nella stanza. In questo secondo luogo del setting psicomotorio, il bambino troverà a sua disposizione teli, maschere, e altri oggetti non strutturati in grado di favorire, attraverso i travestimenti e la fantasia, il gioco di "far finta di", di essere altro da sé: una sorta di "prototeatro" tipico della cultura infantile, con la sua capacità di tenere insieme creativamente, in una sorta di "sospensione dell'incredulità" (Lorenzoni, 2014), il passato e il presente, il mondo reale e quello fantastico, oltre ogni principio di non contraddizione.

Dalla conquista del piacere simbolico nasce il bisogno di ricorrere ad altri "supporti" per raccontarsi, cioè il bambino ritrova nel terzo luogo del setting. Supporti che variano seconda le età, i contesti, le necessità. Dalle semplici costruzioni, al di-segno, ai codici astratti della scrittura, prende progressivamente forma il ricorso a strategie via via più complesse di "fissare" il proprio pensiero, di metterlo a distanza, di far leva su un linguaggio "esterno" per il proprio riconoscimento (Natoli, 2003). Per certi versi ritroviamo in questa funzione una trasposizione evoluta di quello che agli esordi era l'oggetto transizionale di winnicottina memoria (Winnicott, 1993), il noto *peluche* del bambino (che nella realtà non è mai un solo oggetto) donatogli dalla mamma per sublimarne l'assenza e il desiderio.

Poiché scrivere, segnare, disegnare, costruire, creare rispondono originariamente a un piacere che in quanto tale si connette sempre anche a una mancanza. Non si può, infatti, essere così ingenui da pensare che l'oggetto in grado di sublimare una mancanza si limiti al tempo della sola infanzia. Basti pensare all'uso che oggi molti di noi adulti fanno nel ricorso costante allo *smartphone* per "convincersi" di essere costantemente "in contatto" con l'altro.

Per finire, ripercorrendo il filo che abbiamo tracciato dal gioco sensomotorio al gioco di rappresentazione passando per quello simbolico è interessante notare, con Franco Lorenzoni (2015), come i tre momenti siano perfettamente sovrapponibili ad altrettante possibili declinazioni formali della narrazione:

In prima approssimazione e schematizzando assai, possiamo dunque affermare che esistono tre sorgenti principali nel gioco del narrare: il corpo cultu-

rale, composto dai libri, dai film, dalla musica e naturalmente dalla lingua che parliamo da quando siamo nati, il corpo memoria, rappresentato dalle innumerevoli esperienze vissute, e infine il qui e ora, che ci ricorda come la narrazione orale viva solo ed esclusivamente nel momento in cui si attua, come la danza (Lorenzoni, 2015, p. 109).

Una considerazione a parte merita il ruolo giocato dall'adulto/educatore all'interno del setting, che i bambini sono sollecitati a investire liberamente, senza indicazioni precise sull'uso dei materiali e quindi dei differenti luoghi. Che cosa fa allora l'adulto (Aucouturier, 1995)?

Si offre come "partner simbolico" del gioco del bambino. Non gioca necessariamente con il bambino, tantomeno gioca a fare il bambino. Al contrario, si limita a rispecchiare i contenuti emozionali che coglie mentre il bambino gioca, facendoli collimare e/o selezionandoli e operando come una sottolineatura nella lettura di un testo. Declinandoli attraverso il ricorso a canali espressivi diversi (voce, sguardo, mimica, postura, movimento). Ad esempio, un movimento, un'azione del corpo del bambino può essere rispecchiata/sottolineata da una espressione vocale dell'adulto; dalla riproduzione di un ritmo che, modulato-amplificandolo-attenuato, si leghi a quanto il bambino sta facendo; dalla formulazione dell'azione attraverso parole che diano senso a quanto il bambino sta vivendo (Cartacci, 2013). La dismissione nel setting di un atteggiamento direttivo da parte dell'educatore, gli consente di sviluppare un'efficace capacità osservativa (di quello che vede, come pure delle emozioni che ciò gli provoca, dell'uso dello spazio, del ritmo, del tempo, delle relazioni, del materiale, delle posture che i bambini condividono).

La descrizione, per quanto sintetica, del processo psicomotorio che conduce dall'azione alla narrazione, non deve però farci dimenticare l'importanza che al bambino non sia sottratta la possibilità di sostare a lungo nel gioco spontaneo. L'accesso al simbolico e al narrativo chiede tempo. Vale la nota massima di Rousseau: "Non è guadagnare tempo, ma perderne la più utile norma di tutta l'educazione. Rousseau (nell'*Emilio*, 1972) richiama il tema del silenzio del pedagogo, dell'educatore. Non si tratta tanto di educare, di intervenire ma di prevenire. Mettere colui che si intende educare nella situazione di *non essere educato*, questo è il principio della vera educazione: fare riferimento al ritmo di sviluppo del soggetto, non dell'istituzione, poiché esiste un tempo di transizione ed è l'attenzione al periodo di transizione, e non altro, il cuore del lavoro pedagogico. Un monito tanto più attuale oggi dove si assiste sempre più alla contrazione di occasioni destinate al gioco libero e spontaneo, e quindi al contatto con il mondo emotivo del bambino, a una ipercognitivizzazione nella quale la scuola precipita i bambini fin dai primissimi anni, a una inutile rincorsa verso l'anticipazione delle competenze, la compressione degli spazi e dei tempi, tutti elementi che rischiano seriamente di minare le condizioni psicopedagogiche sulle quali i saperi possono significativamente stabilizzarsi.

Perché insistere tanto sul gioco libero nei setting formativi destinati all'infanzia, quando è ciò che il bambino agisce *comunque* liberamente? Di recente

mi sono sentito porre questa obiezione da una direttrice di una scuola dell'infanzia, per altro sensibile e preparata, dalla quale ero stato invitato per una supervisione e alla quale avevo avanzato una proposta di percorsi di natura psicomotoria. Perché la psicomotricità? I bambini si muovono *comunque*, giocano *comunque*.

I bambini *comunque* si muovono quando ne hanno l'opportunità, quando l'organizzazione degli spazi e dei tempi della scuola e non solo glielo consente, quando le aule (come pure gli spazi delle case) non sono allestite a partire dalla disposizione di cattedre, sedie, banchi, tavoli ecc., riducendo praticamente a nulla gli spazi sgombri. Non ci stancheremo di ripeterlo nella speranza che noi adulti se ne sia pienamente consapevoli.

Il movimento dei bambini fa "paura", genera fastidio. Gli educatori, gli insegnanti, gli stessi genitori non sono preparati ad accettarlo, ad accoglierne (per trasformarle e educarle) le pulsioni e le scariche emozionali che inevitabilmente lo accompagnano. Ancora troppe scuole continuano a essere luoghi caratterizzati dalla compressione e dalla restrizione del movimento, dove la disciplina risulta letta foucaultianamente come una disciplina dei corpi. Il monito di Maria Montessori (2008) di non cadere nell'errore di associare irriflessivamente a scuola ciò che è bene con l'immobilità e ciò che è male con il movimento permane in tutta la sua attualità. Occorrono, in poche parole, un ripensamento e una riorganizzazione generale delle scuole (Riva, 2008), e in generale degli spazi e dei tempi riservati all'infanzia, capaci di ricomprendere e di dare il giusto valore a ciò che rappresenta il modo d'essere qualificante del bambino e del suo vivere e conoscere il mondo, ovvero il suo corpo, anche alla luce dei mutamenti e delle trasformazioni in corso (Cagnolati, Pinto Minerva, Ulivieri, 2013).

Bibliografia

- Aucouturier B. (1995). *La pratica psicomotoria*. Roma. Armando.
- Aucouturier B. (2005). *Il bambino terribile e la scuola. Prospettive educative e pedagogiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Berger M. (1992). *Le troubles du développement cognitif*. Toulouse: Privat.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cambi F. (2010). Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé. *Humana-Mente, Issue 14*.
- Cartacci F. (2013). *Movimento e gioco al nido*. Trento: Erickson.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gomes-Pedro, J., Nugent, J. K., Young, J. G., Brazelton, T. B. (2002). *The Infant and Family in the twenty-first century*. New York/Hove, UK: Brunner-Routledge.
- Lorenzoni F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.

- Lorenzoni F. (2015). Il grande gioco del ritorno a casa, *Rivista di Psicologia Analitica*, n. 12.
- Marcoli A. (1994). *Passaggi di vita*. Milano: Mondadori.
- Mariani A. (2004) (a cura di). *Corpo e modernità*. Milano: Unicopli.
- Montessori M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Natoli S. (2003). *Il saper dimenticare, il dover ricordare*. In,
- Nicolodi G. (1992). *Maestra, guardami! L'educazione psicomotoria nell'asilo nido, nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare*. Bologna: CSIFRA
- Gamelli I. (a cura di). *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milano: Unicopli.
- Pievani T. (2006). *La teoria dell'evoluzione*. Bologna: Il Mulino.
- Reddy V. (2010). *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*. Raffaello Cortina: Milano.
- Riva M. G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rousseau J. J. (1972), *Opere*, Firenze: Sansoni.
- Sarsini D. (2013). *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci.
- Stern D. H. (2002). *Il mondo interpersonale del bambino*. Milano: Mondadori.
- Sini C. (2006). *Il gioco del silenzio*. Milano: Mondadori.
- Trevarthen, C. (2005). *Action and emotion in development of the human self, its sociability and cultural intelligence*. In, Nadel J. D., *Emotional Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Winnicott D. W. (1993). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.