



Il piacere del movimento nella cornice della pedagogia del corpo

The pleasure of movement in the frame of the pedagogy of the body

Ivano Gamelli

Università degli Studi di Milano Bicocca

ivano.gamelli@unimib.it

ABSTRACT

Pleasure of free movement of the baby, which he expresses in motor game in all its forms, is placed at the origin of all learning: the child, in fact, not intellectually organizes his project before you realize it. His thought processes in the action itself. Consciousness is born out of the reality, the effectiveness of the gesture by the coordinative skills in the use of objects. Understanding the nature of his work, the conditions that favor it and those that hinder it, acquire the pedagogical skills to allow the natural development, is the luggage necessary for each educator / teacher who works with children (and others), especially if, as in our case, it is presented as a professional of physical education. This essay traces, in the sense both theoretical and methodological, process stages leading from the sensorimotor game birth of symbolic thinking until the conscious representation of one's body, by including them in the frame of the pedagogy of the body, the newly established academic discipline which presents itself as a reflective space for all those who share the need for integrated education, capable of holding together the body and mind, action and reflection, thought and emotion.

Il piacere del movimento libero del bambino, che egli esprime nel gioco motorio in tutte le sue forme, si colloca all'origine di ogni apprendimento. Il bambino, infatti, non organizza intellettualmente il suo progetto prima di realizzarlo: il suo pensiero si elabora nell'azione stessa. La coscienza nasce dall'azione sulla realtà, l'efficacia del gesto dalla capacità coordinativa nell'utilizzo degli oggetti. Comprendere la natura di questo suo operare, le condizioni che lo favoriscono e quelle che lo ostacolano, acquisire le competenze pedagogiche per permetterne il naturale sviluppo, costituiscono il bagaglio necessario per ogni educatore/insegnante che lavori con l'infanzia (e non solo), tanto più se, come nel nostro caso, si presenta come un professionista delle scienze motorie. Il presente saggio ripercorre, in senso sia teorico sia metodologico, le tappe del processo che conduce dal piacere del movimento alla nascita del pensiero simbolico fino alla rappresentazione consapevole del proprio corpo, inscrivendole nella cornice della pedagogia del corpo, disciplina accademica di recente istituzione che intende proporsi come spazio riflessivo per tutti coloro che condividono la necessità di un'educazione integrata, capace di tenere insieme corpo e mente, azione e riflessione, pensiero ed emozione.

KEYWORDS

Movement, Pedagogy of the Body, Consciousness, Motor Activities.
Movimento, Pedagogia del Corpo, Consapevolezza, Attività Motorie.

Introduzione

Quando circa quindici anni fa suggerii, in una fase di ridefinizione dei piani di studio, la costituzione di un inedito insegnamento universitario all'interno dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Milano-Bicocca denominato "Pedagogia del corpo" (Gamelli, 2001), avevo in mente un desiderio e una mancanza. Da un lato mi colpiva la povertà di risposte al bisogno di movimento del bambino, a scuola ma non solo, di contesti e adulti capaci di accoglierlo e di favorirlo; dall'altro, avrei voluto che questo bisogno non fosse riduttivamente inteso come risposta, per quanto importante, a una generica istanza salutistica o prestazionale (Gamelli, 2013). Mi sembrava potesse risultare utile contribuire alla costruzione di uno spazio trasversale di riflessione accademica, teorica e operativa, non limitato ai disciplinari della materia, che riconoscesse al corpo del bambino il suo essere snodo imprescindibile di ogni apprendimento. Uno spazio riflessivo, per quanto riguarda gli educatori e gli insegnanti, in grado di fare del rapporto con/attraverso il proprio corpo un punto di osservazione privilegiato, per comprendere le ragioni da cui muovere per costruire un sapere/saper fare capace di alimentare di nuovo senso il loro operare. Noi educiamo dentro la storia. Non possiamo dimenticarci che stiamo attraversando un periodo di crisi di un modello di sviluppo che pone questioni inimmaginabili nel secolo scorso (Bernardini, 2009). Oggi l'uomo si trova a dover fare i conti con gli effetti di ogni sua azione sull'ambiente di cui fa parte. Una delle peculiarità del nostro presente consiste nel fatto che il futuro che ci attende non si profila più come qualcosa di facilmente prevedibile nelle forme che assumerà (Moore, 2015). Se poi guardiamo al tempo lungo della storia, non può sfuggirci come la visione del mondo sia mutevole e determinata, in ogni epoca, dal modello scientifico ed economico dominante. Dalla cosiddetta rivoluzione scientifica a oggi – sono trascorsi tre secoli – la visione appare inscritta nel modello newtoniano-cartesiano: da quando cioè l'uomo occidentale intravvide la necessità, a fini industriali, di dover affermare se stesso come soggetto indipendente dalla natura e in grado di dominarla. Da allora ciò ha reso quasi indispensabile la continua rimozione di tutto quanto non è ordine, misura, quantità, confinando le altre dimensioni dell'uomo – dalle quali in realtà aveva preso il via la scienza – fuori dalla scienza (Capra, 2008). Il rapporto uomo/natura si è andato configurando in termini dualistici, utilitaristici, di causa-effetto. In ognuno di noi, tanto più se non se ne è coscienti, è attivo il condizionamento di questa visione. Questo paradigma ha investito anche la qualità del rapporto che l'uomo intrattiene con il proprio corpo. L'idea del corpo che si trasmette, dai primi gradi di scuola all'università, risponde prevalentemente a una sua immagine anatomica (anatomia dal greco *anatomè*: "tagliato, sezionato, fatto a pezzi")¹, da cui è assente la complessità, l'energia di un corpo vivo in relazione ad altri corpi vivi, che è poi quella che nel contesto educativo spesso ci sfugge, mettendoci in difficoltà, impedendoci di

1 Un metodo alternativo, soprattutto per gli insegnanti e gli educatori fisici e motori per avvicinare anatomicamente con gli allievi la conoscenza del corpo a scuola – al quale non si intende certo rinunciare – potrebbe essere quello messo a punto dalla "anatomia esperienziale", pratica che analizza gli elementi che sottendono il movimento umano a partire dallo studio esperienziale e dunque percettivo della nostra struttura corporea (Olsen, 2002).

comprenderne il valore relazionale (Galimberti, 2013). Nella relazione educativa cultura è ciò che passa attraverso il corpo di colui che favorisce processi di conoscenza. Ogni educatore, ogni insegnante deve sapere che sempre entra in gioco, direttamente o indirettamente, con il proprio corpo, inteso come dimensione simbolica, emotiva e affettiva. Per questo occorre una disponibilità di presenza corporea, dove sentire e pensare non siano separati, ma coincidano: come nei bambini che se pensano alla pioggia la sentono nel loro corpo, che se percepiscono l'adulto come una presenza autorevole lo disegnano con due gambe lunghissime dall'alto delle quali un volto li osserva. Non è solo la fantasia dei bambini a chiederci di allargare lo sguardo sulle grandi potenzialità della dimensione corporea in ogni processo formativo. Il dibattito scientifico si trova oggi a dover fare i conti con un grosso nodo. Ci si chiede come il modo di intendere e fare scienza, che ha fin qui sostenuto un modello di sviluppo in evidente crisi, quel modo possa avere in sé la capacità di risolverla, visto che ne è la causa. La crisi appare sempre più come una crisi di percezione. Un modo diverso di guardare e pensare al corpo è veramente il punto fondamentale. Senza di esso non vi può essere nessuna vera innovazione nel modo di proporre l'educazione corporea e motoria in tutte le sue forme, perché non basta affermare che quella della motricità sia una dimensione importante, se poi le sue proposte continuano a scaturire da un'immagine frammentaria e meccanicistica del corpo. La crescita di una diversa operatività educativa in ambito educativo motorio si deve accompagnare alla messa in discussione, a una rivisitazione profonda di questa immagine.

1. Dal piacere del movimento alla consapevolezza di sé

Il piacere che il bambino trae dal gioco è il piacere di vivere il proprio corpo nell'esercizio spontaneo e libero del movimento. 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. Un'attività fondamentale, poiché attraverso il gioco spontaneo essi attingono direttamente alla propria storia, manifestandola e potendo di conseguenza mobilitarla e farla evolvere. Correre, saltare, arrampicarsi, rotolare, nuotare, pedalare o giocare con la palla o con altri attrezzi, componendone e scomponendone regole e modalità, sono alcune delle molte attività che il bambino mette in scena per procurarsi piacere, per dilatare e animare lo spazio intorno a sé, per sperimentare i propri confini corporei, la propria capacità di contenimento e di abbandono. Questo piacere, che passa attraverso una molteplicità di pratiche, tende dalla nostra cultura educativa a essere precocemente finalizzato e specializzato, mentre andrebbe rispettato e tutelato nei suoi tempi di sviluppo. Fino all'età puberale, la specializzazione sportiva sarebbe meglio se fosse proposta in forma ludica ed esplorativa a favore della sperimentazione delle molteplici particolarità e possibilità che i vari giochi di movimento esprimono². Ciò vale anche per la pratica agonistica, che non è male di per sé quanto gio-

2 Nota antropologica curiosa ma interessante, a proposito di specializzazione sportiva. *Homo Sapiens Sapiens* non avrebbe nessuna chance di primeggiare nel confronto delle abilità motorie specialistiche, alla base dei diversi sport, con le altre specie animali. Nella corsa, nei salti, nel nuoto, nella forza, nella destrezza non ci sarebbe partita. Basti pensare ai 120 km/h del ghepardo, ai 110 del pesce spada, ai 10 metri dei salti di un

vanissimi. Se il piacere del gioco motorio consente di vivere il presente, lo sport prestazionale precoce rischia di trasformare il gioco in una lunga apnea mentale, sacrificando il piacere all'obiettivo da raggiungere (Boniolo, 2013). Tra l'altro, a differenza di quanto avviene nella maggior parte delle società sportive votate alla ricerca di talenti da allevare, maschi e femmine trarrebbero molti vantaggi nel confronto delle differenze se fosse maggiormente offerta loro l'opportunità di giocare più spesso insieme³. Lo sport, non dimentichiamocelo, è un gioco. Le stesse Federazioni, non a caso, parlano di gioco del calcio, gioco della pallavolo, gioco del tennis e così via giocando. Quel che rischia un'educazione sportiva troppo schiacciata sul modello professionistico adulto è proprio di rimuoverne la originaria matrice ludica. La consapevolezza del corpo si stabilisce nel bambino a seguito del pieno consolidamento del pensiero simbolico. Si alimenta della capacità di mentalizzare il proprio corpo (Midgeley, Vrouva, 2014), di saperne ascoltarne i ritmi, di nominare riflessivamente limiti e capacità. Già solo per ragioni legate alle tappe dello sviluppo neurologico, alla stabilizzazione dello schema corporeo, si capisce l'inutilità e per certi versi anche la dannosità legate all'anticipo forzato verso attività che richiedono abilità che nel bambino non sono ancora stabilizzate. Tutto quanto finora considerato trova un suo ideale campo di applicazione educativa nel *setting* psicomotorio. Cominciamo con il precisare che la parola "psicomotricità"⁴ 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/settimo 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, differenziate e orientate a seconda dei paradigmi assunti, che hanno contribuito a definire dei veri e propri *setting* di lavoro, che riassumono i passaggi che conducono dal piacere sensomotorio al piacere di simbolizzare e rappresentare il proprio corpo. Proviamo a dare uno sguardo all'interno di questo *setting*, riferendoci alla sua strutturazione così come tradizionalmente è stata pensata da Bernard Aucouturier (1995, 2015). Attraverso l'organizzazione e la cura di uno spazio sufficientemente ampio (una palestra), si definiscono tre luoghi (sensomotorio, simbolico e rappresentativo) per l'esperienza psicomotoria. I tre luoghi sono caratterizzati per la scelta di materiali specifici: così nel primo luogo troveremo, ad esempio, grandi materassi, scivoli, cuscini, palle e palloni di varie dimensioni e consistenza ecc. grazie ai quali poter stimolare il "tono" muscolare, inteso come mezzo di espressione e di relazione, e la sensibilità vestibolare, dimensioni che implicano

canguro, alla forza impareggiabile di un elefante o di un toro. Da tutti questi confronti ne usciremmo sconfitti, tranne che in una specialità, quella che si compone di tutte queste abilità, poiché nella versatilità motoria la nostra specie non ha rivali.

- 3 Perfino nei gesti che caratterizzano il "gioco della lotta" non si registrano modalità differenti di approccio da parte di maschi e femmine, se non nel ricorso da parte di queste ultime della spinta frontale (Panksepp, Biven, 2012).
- 4 La psicomotricità come teoria e pratica educativa, rieducativa e terapeutica nasce in Francia nella seconda metà del secolo scorso (Gamelli, 2011). Oggi in Italia si presenta con diversi orientamenti, approcci e metodi, che rispondono a differenti paradigmi, e si avvale anche di un corso di laurea triennale in "Terapista della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva". Qui si fa riferimento alla scuola psicomotoria di matrice educativa e relazionale riconducibile agli studi di Bernard Aucouturier (1993).

giochi d'equilibrio e disequilibrio, rotolamenti, scivolamenti, dondoli, 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 lo ritrova qui 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 potere di iniziativa e di libera esplorazione, che contribuisce ad assicurargli 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. Il piacere sensomotorio, se sufficientemente esplorato, conduce progressivamente il bambino all'esperienza del piacere simbolico che caratterizza il secondo luogo del *setting*. Si tratta di una forma di attività attraverso il giocomovimento nella quale fa la sua comparsa la capacità di mettersi nei panni degli altri, di saper sottrarre il piacere dal vincolo stretto dell'azione presente, del qui e ora, che invece caratterizzava la fase precedente. Se, ad esempio, nel gioco sensomotorio il bambino poteva ricorrere alla posizione quadrupedica per i suoi spostamenti, 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, proprio della cultura infantile con la sua capacità di tenere insieme creativamente, in una sorta di "sospensione dell'incredulità", il passato e il presente, il mondo reale e quello fantastico, oltre ogni principio di non contraddizione (Lorenzoni, 2014). Dalla conquista del piacere simbolico nasce il bisogno di ricorrere ad altri supporti per esprimersi, ciò che il bambino ritrova nel terzo luogo del *setting*. Supporti che variano seconda delle età, dei contesti, delle 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 per poterlo mettere a distanza. 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? 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, selezionandoli, operando come una sorta di 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 fisica del corpo del bambino può essere sottolineata (Cartacci, 2013):

- 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.

La dismissione nel *setting* psicomotorio di un atteggiamento direttivo da parte dell'educatore gli consente di sviluppare un'efficace capacità osservativa (dell'uso che il bambino fa del corpo, dello spazio, del ritmo, del tempo, delle relazioni con se stesso, con gli altri e con gli oggetti, come pure – particolare altret-

tanto importante – delle emozioni e delle riflessioni che tutto provoca a lui). 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 sensomotorio spontaneo. L'accesso al simbolico e al rappresentativo chiede tempo. Un richiamo tanto più attuale oggi, poiché 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 cognitivizzazione precoce nella quale la scuola non di rado 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 pedagogiche sulle quali i saperi possono significativamente stabilizzarsi. Perché insistere tanto sul gioco di movimento libero nei *setting* formativi destinati all'infanzia, quando è ciò che il bambino agisce comunque liberamente? Di recente mi sono sentito porre una simile obiezione da una pur preparata direttrice di una scuola dell'infanzia e primaria, dalla quale ero stato invitato per una supervisione e alla quale avevo avanzato l'idea di una formazione psicomotoria per gli insegnanti. Perché la psicomotricità? I bambini si muovono comunque, giocano comunque. I bambini 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 non sono allestite a partire dalla disposizione di cattedre, sedie, banchi, tavoli ecc., riducendo praticamente a nulla gli spazi sgombri. Il movimento dei bambini a scuola fa "paura", genera fastidio. Gli educatori, gli insegnanti non sono preparati ad accettarlo, ad accoglierne (per trasformarle e educarle) le pulsioni e le scariche emozionali che inevitabilmente lo accompagnano. Ancora molte scuole continuano a essere luoghi caratterizzati dalla compressione e dalla restrizione del movimento. 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.

2. L'educatore motorio come esperto del piacere del movimento

Il percorso, meglio il processo che abbiamo sinteticamente riassunto richiama le competenze richieste a ogni educatore motorio e fisico, tanto più se chiamato a operare con bambini. Sono competenze prettamente pedagogiche, purtroppo spesso frettolosamente trattate nell'ambito delle scienze motorie, dotate come sono di piani di studio prevalentemente orientati secondo paradigmi medico-scientifici, certamente importanti ma non sufficienti, se non supportati da una altrettanto solida formazione personale. La "regia" delle occasioni per lo sviluppo armonioso del piacere del movimento del bambino non si improvvisa. Unitamente allo studio delle scienze dell'educazione – che però non si limiti a un approccio meramente manualistico – occorre che si predisponga una formazione personale che permetta ai futuri educatori di rivisitare esperienzialmente e di rimettere riflessivamente in gioco la storia del *loro* rapporto con il piacere originario del movimento. Occorre un'educazione autobiograficamente orientata (Formenti, Gamelli, 1998), una capacità di presenza osservativa, poiché l'educatore che osserva il bambino mentre gioca trasforma il gioco stesso. L'educatore che osserva è l'educatore che educa (Gamelli, 2015). In questo senso, al di là dello specifico psicomotorio, può essere utile rintracciare nelle dimensioni sensomotoria, simbolica e rappresentativa che, come abbiamo visto, ne sintetizzano il processo, alcuni sviluppi che si offrono quali possibili contenuti da approfondi-

re nella formazione corporea di un educatore, che in questa sede ci limiteremo ad accennare:

- Il sensomotorio dei primissimi anni di vita si può ritrovare, prolungandolo, nello stesso piacere del gioco sportivo, della danza, delle numerose pratiche di consapevolezza corporea (Gamelli, 2011);
- Il simbolico rinvia al teatro, contesto non ancora sufficientemente considerato nelle sue valenze formative. Il teatro e l'educazione – come ebbe modo di rilevare Riccardo Massa (1983) – stanno in un rapporto di equivalenza: quel che è vero nel teatro è vero nell'educazione. Fuor di retorica, infatti, un'aula educativa è già teatro, l'educazione è un contesto finzionale. La formazione al teatro, inteso come luogo di esercizio e di consapevolezza della dimensione simbolica del corpo, dovrebbe rientrare a pieno titolo nel percorso di costruzione delle competenze personali di un educatore;
- Il rappresentativo apre alla possibilità di dare vita a una serie di pratiche ancora ampiamente disattese dagli educatori motori e fisici. Esso chiama in causa lo sviluppo di quelle competenze trasversali capaci di alimentare di senso l'esperienza motoria. La separazione tra mente e corpo che ha determinato la gerarchia dei saperi relegando le scienze motorie al ruolo di cenerentola è anche stata alimentata dalla visione di molti insegnanti e educatori motori e fisici che hanno sostenuto un'idea di formazione personale poco attenta, quando non ostile, al ricorso alla parola, considerandolo residuale. Se sei un "esperto" di linguaggi corporei perché dovresti approfondire la conoscenza di altri linguaggi? O, per dirla meno semplicisticamente, perché dovresti interrogarti su quanto corporea, ricca di risonanze cinestesiche, può essere una parola e altrettanto astratto e cerebrale, privo di connessioni con la vita emozionale, può rivelarsi un gesto? Riflettere, scrivere, disegnare, manipolare materiali a fini rappresentativi a seguito di un'esperienza motoria non costituisce una competenza destinata ad altri professionisti dell'educazione, o perlomeno è una possibile via per produrre quell'integrazione fra saperi della cui mancanza, come appena detto, scontarne gli effetti più penalizzanti.

La pedagogia del corpo non è dunque semplicemente da intendersi come una "nuova" disciplina da affiancare alle molte già esistenti. Pur reclamando la specificità del suo oggetto e dei suoi contenuti, essa intende offrirsi come una cornice nella quale inscrivere e connettere insieme trasversalmente saperi ed esperienze che trovano nel corpo il loro punto di applicazione e di interesse. Una parte consistente delle lezioni di pedagogia del corpo nell'Università dove insegno si tiene in un'aula che ho fatto liberare da cattedra, sedie e banchi (Gamelli, 2009). È sempre per me interessante notare come cambi positivamente l'attenzione degli studenti già solo per il doversi sedere per terra, in cerchio, per la possibilità di poter finalmente sperimentare molte delle tecniche e delle proposte sopra ricordate che caratterizzano l'insegnamento. Il potersi muovere, parlare, leggere e scrivere assumendo posizioni diverse genera un cambiamento di "postura" e di "clima" favorevoli al contatto con quel piacere originario oggetto di questa riflessione. Siamo corpo. Guardiamo il mondo con i nostri occhi, tocchiamo con le nostre mani, ascoltiamo con le nostre orecchie, ci arrossiamo per le emozioni, risuoniamo della voce che produciamo. L'educazione passa esclusivamente attraverso un sapere che sappia incorporarsi, agire per conoscere, misurarsi con il limite. E poiché il corpo è la misura del limite, la sua consapevolezza è anche la condizione imprescindibile di ogni sua possibile trasformazione.

Riferimenti Bibliografici

- Aucouturier, B. (1995). *La pratica psicomotoria*. Roma: Armando.
- Aucouturier, B. (2015). *Il bambino terribile e la scuola. Prospettive educative e pedagogiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bernardini, S. (2009). *Crisi o declino? La globalizzazione e i suoi effetti*. Milano: Mondadori.
- Boniolo, G. (2013). *Le regole e il sudore. Divagazioni su sport e filosofia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Capra F. (2008). *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*. Milano: Feltrinelli.
- Cartacci, F. (2013). *Movimento e gioco al nido*. Trento: Erickson.
- Formenti, L., Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galimberti, U. (2013). Presentazione. In Soresi, E. *Il cervello anarchico*. Torino: UTET.
- Gamelli, I. (2009) (a cura di). *I laboratori del corpo*. Milano: Libreria Cortina.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. (2013). *A scuola in tutti i sensi*. Milano: Pearson.
- Gamelli I. (2015). "L'educatore che ascolta è l'educatore che educa". *Educare 0-3*, 0.
- Graves, R. (1955). *The Greek Myths*. Baltimore: Penguin. Tr. it. (1983). *I miti greci*. Milano: Longanesi.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Massa, R. (1983). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Moore, J. W. (2015). *Ecologia-mondo e crisi del capitalismo. La fine della natura a buon mercato*. Milano: Mondadori.
- Olsen, A. (2002). *Anatomia esperienziale. Trentuno lezioni pratiche: alla scoperta del nostro corpo attraverso l'esperienza che ne facciamo*. Milano: RED.
- Panksepp, J., Biven, L. (2012). *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*. Milano: Raffaello Cortina.