

FOCUS – I “SUONI”, LE CORPOREITÀ E L’ASCOLTO

La musicalità della relazione

Stefano Polenta

Associate professor in Education | Department of Education, Cultural Heritage and Tourism | University of Macerata (Italy) | stefano.polenta@unimc.it

The musicality of the relationship

Abstract

The paper explores the implicit and pre-symbolic dimension of the educational relationship, with the intention of highlighting that, in addition to the valorial and symbolic aspects of the relational process, it is necessary to give importance to the “aesthetic” dimension of the relationship, that assume a musical, rhythmic, harmonious “forme”. Reciting in an argumentative way the positions of Dewey, on the one hand, and of Infant Research, on the other hand, the paper will highlight the centrality of rhythm in the construction of the first relationships of care and, more generally, he will suggest how music can represent a Gestalt that, in an immediate and phenomenological way, indicates that a relationship “works”.

Keyword

Musicality, implicit knowledge, aesthetics, relationship, education

Il contributo intende esplorare la dimensione implicita e presimbolica della relazione educativa, con l'intenzione di evidenziare che, accanto all'area valoriale e simbolica dei processi relazionali, occorre dare importanza alla dimensione "estetica" della relazione, al suo assumere "forme" musicali, ritmiche, armoniose. Richiamando in modo argomentato le posizioni di Dewey, da un lato, e dell'Infant Research, dall'altro lato, si evidenzierà la centralità del ritmo nella costruzione delle prime relazioni di cura e, più in generale, si suggerirà come la musica possa rappresentare una *Gestalt* che, in modo immediato e fenomenologico, indica che una relazione "funziona".

Parole chiave

Musicalità, conoscenza implicita, estetica, relazione, educazione

Premessa

La call sollecita una riflessione sul rapporto fra suono, corporeità e dinamiche educative, intendendo il suono non solo come fenomeno fisico e sensoriale, ma anche nella sua valenza simbolica e metaforica, suggerendo poi di individuare possibili sviluppi per prevenire le discriminazioni.

Innanzitutto, occorre partire con una constatazione piuttosto ovvia: il bambino costruisce il nucleo della sua personalità nei primi 18/24 mesi, un periodo della vita nel quale il ruolo del linguaggio simbolico è assente. Questo inizia a comparire intorno ai 18 mesi come modalità per esprimere i propri stati e intenzioni; ma “molto prima della conoscenza esplicita (linguaggio e parole) cominciano a organizzarsi strategie adattive, interattive e interpersonali: ‘modi di essere con l’altro’ (Stern, 1985) o ‘conoscenza relazionale implicita’ (Lyons-Ruth, 1999)” (Sander, 2005, p. 284). Essi rimandano alla musica, all’arte, alla danza e a altre attività basate sul corpo (BCPSG, XVII).

Occorre pertanto distinguere una conoscenza relazionale “esplicita”, che utilizza il linguaggio verbale e simbolico, e una conoscenza relazionale “implicita”, che usa modalità corporee e musicali. Scrive, ad esempio, Wordsworth (1990, II, vv. 282-288, cit. in Waddell, 2000, p. 31), nel secondo libro del poema autobiografico *The Prelude*, sottotitolato *La crescita della mente di un poeta*:

...il primo tempo
in cui, neonato, attraverso rapporti tattili
conversavo muto con il cuore di mia madre,
ho tentato di rivelare i modi in cui
la sensibilità infantile, grande diritto
per la nascita del nostro essere, fu in me
sostenuta e accresciuta

Come fa il poeta a “conversare muto”, “attraverso rapporti tattili”, con il cuore di sua madre?

1. Ritmo e musica nell'estetica deweyana

Prima di rispondere a questa domanda con un’analisi, nel successivo paragrafo, degli studi più recenti, è opportuno richiamare la prospettiva estetica di Dewey. Al centro delle riflessioni deweyane c’è il concetto di esperienza, intesa come un rapporto vitale e denso di tensioni fra organismo e ambiente. Ogni esperienza parte da una contrapposizione fra soggetto e ambiente, dove, tuttavia, il soggetto è attivo e non subisce mai passivamente le forze ambientali, ma agisce nei loro confronti al fine di ripristinare l’equilibrio. Il soggetto lotta per ritrovare se stesso attraversando gli ostacoli ambientali; tali tentativi, se egli riesce nel suo intento, vengono inglobati cumulativamente nella sua esperienza, che risulterà così progressivamente arricchita. In “una” esperienza siffatta non c’è soluzione di continuità fra sé e altro da sé: l’esperienza di sé si gioca sempre, in modo transazionale, nel rapporto “con” il mondo e “con” gli altri, che ne diventano parte integrante. Queste transazioni avvengono in un registro dinamico-interattivo che precede quello verbale-rappresentazionale. Non è un caso che la poesia non sia traducibile in prosa: i motivi dinamici che la caratterizzano vengono espressi maggiormente con la sintassi e con il suono delle parole, più che con il significato delle parole codificato in un dizionario. In questo senso, la prospettiva deweyana è profondamente “embodied”: “parole come lungo e corto, pieno e vuoto, comportano ancora per tutti, eccetto che per coloro che sono intellettuali di professione, un significato morale ed emotivo. Il vocabolario informerà chiunque lo consulti che l’uso primitivo di parole come dolce e amaro non doveva indicare qualità di sensazioni come tali, ma discriminare cose in quanto favorevoli e ostili” (1951, p. 22).

Esploriamo ulteriormente questi concetti.

L’esperienza non rimanda per Dewey, come si è visto, a un’interazione di carattere “intellettuale” con la vita, ma innanzitutto a qualcosa profondamente sentito, di visceralmente vissuto. Essa proviene dalla vita ed è per la vita. Cogliere l’ “intrinsecità” dei movimenti vitali, il crescere della vitalità fino a trovare il suo appagamento, significa comprendere l’estetico. “La natura è un artista che lavora dall’interno, invece che dall’esterno” (Dewey, 1990, p. 82). Il pulsare dell’esperienza fra avanzamenti e resistenze, fra azioni e

passioni, tentativi e ostacoli, movimenti e contromovimenti, inizi e fini, così come l'improvviso e miracoloso comparire dell'ordine e dell'armonia, sarà colto come il dipanarsi della vita stessa, non come qualcosa che proviene da fuori, qualcosa di estraneo. L'arte, così, è celebrazione della vita nel suo procedere. Anche la scienza consente all'uomo di prevedere sviluppi e organizzare gli eventi. Tuttavia, fra i due momenti, quello estetico e quello scientifico, Dewey riconosce sempre l'imprescindibilità del primo, pur valorizzando anche il secondo, com'è noto. Possiamo guardare alla vita, spiega Dewey in *Rifare la filosofia* (1998, pp. 96-102), esteticamente o scientificamente. Entrambe le modalità sono umane e legittime. Entrambe sono necessarie. Quando agiamo scientificamente desideriamo comprendere e modificare il mondo per conseguire i nostri scopi; e questo fa sì che “l'atteggiamento scientifico è [...] un atteggiamento pratico e nel suo atteggiamento verso la natura c'è qualcosa di duro e aggressivo che porta a non goderne” (p. 103). L'atteggiamento estetico è, invece, maggiormente “contemplativo” (p. 102): solo esso è in grado di apprezzare le cose in quanto possiedono una “loro datità (*isness*) bruta e incondizionata, in cui sono soltanto ciò che irriducibilmente sono” (1990, pp. 78-79). Possiamo recuperare – si chiede Dewey – l'esperienza delle “qualità estetiche immediate, finali, autoconcluse?” (1990, pp. 84-86). Possiamo accettare l'“idealizzazione” estetica degli eventi naturali, riconoscendola “un fine in se stesso” (1990, p. 81)? Dal punto di vista estetico la natura non è una massa omogenea (1990, p. 82) di pure quantità, ma è caratterizzata da un “fondamento qualitativo”. Senza di esso “il contenuto della conoscenza sarebbe uno spettro algebrico, relazioni che non pongono in relazione nulla” (1990, pp. 78-79).

L'atteggiamento estetico riconosce, pertanto, la grana qualitativa dell'esperienza e ne celebra l'esistere. L'esperienza estetica è in grado di apprezzare la finalità immanente in ogni momento intensamente sperimentato. Per tale ragione, Dewey afferma addirittura che “l'arte [...] è il culmine supremo della natura e la 'scienza' non è che un'ancella” (1990, p. 257).

L'estetico riguarda ogni creatura vivente che, per vivere, negozia con l'ambiente i propri valori vitali mettendoci tutta l'energia di cui è capace, guadagnando un nuovo ordine vitale, intensificando il suo vivere. Per tale ragione, per Dewey,

per afferrare le fonti dell'esperienza estetica è [...] necessario ricorrere alla vita animale al di sotto della scala umana. Gli atti della volpe, del cane e del tordo possono valere almeno a ricordare e simboleggiare quella unità dell'esperienza che noi frazioniamo tanto, quando il lavoro diventa fatica, e il pensiero ci astrae dal mondo. L'animale vivo è pienamente presente, tutto là, in ognuna delle sue azioni: nelle sue occhiate caute, nel suo annusare accorto, nel suo drizzare gli orecchi improvvisamente. Tutti i suoi sensi indistintamente stanno sul chi vive. Se state attenti, vedete il movimento confondersi con la sensazione e la sensazione con il movimento, determinando quella grazia animale con la quale all'uomo riesce così difficile gareggiare (1951, p. 25).

Leggiamo qualche altro brano da *Arte come esperienza*:

Nessuna creatura vive soltanto dentro la propria pelle. [...] In ogni momento l'essere vivente è esposto ai pericoli del mondo circostante, e in ogni momento deve prelevare qualcosa dal mondo circostante per soddisfare i suoi bisogni. La vita e il destino di un essere vivente sono connessi ai suoi scambi con l'ambiente, non esteriormente, ma nella maniera più intima.

[...] La vita consiste in fasi in cui l'organismo perde il passo rispetto alla marcia delle cose circostanti e poi lo recupera, o con uno sforzo o per qualche felice circostanza. E in una vita che si sviluppa, il recupero non è mai un mero ritorno allo stato precedente, in quanto esso si è arricchito dello stato di squilibrio e di resistenza attraverso il quale è passato con successo. Se il vuoto tra l'organismo e l'ambiente è troppo largo, l'essere vivente muore. Se la sua attività non viene intensificata da un momento dislivello, esso non fa che vegetare. La vita si sviluppa allorché un momentaneo sbandamento permette il passaggio a un equilibrio più vasto tra le energie dell'organismo e quelle delle condizioni in cui esso vive.

Questi luoghi comuni biologici sono qualcosa di più di luoghi comuni biologici; essi toccano le radici dell'estetico nell'esperienza. [...] se la vita continua e se, continuando, si espande, vi è un sopravvento su fattori di opposizione e contrasto; vi è una trasformazione di essi in aspetti differenziati in una vita più potente e significante. Ha effettivamente luogo il miracolo dell'adattamento vitale, organico, attraverso l'espansione (anziché mediante la contrazione e l'accomodamento passivo). Vi sono qui il

germe dell'equilibrio e armonia, raggiunti attraverso il ritmo. L'equilibrio vien fuori non inerte e meccanico, ma da una tensione e per una tensione (1951, pp. 19-20).

Non solo il riferimento al ritmo, che compare nell'ultima parte del brano appena riportato, e su cui ritorneremo fra breve, ma l'intera descrizione fortemente tensionale che trasuda dal brano deweyano ci permette di intuire che la musica può essere intesa come una sorta di metafora dinamica dei movimenti e delle opposizioni che una creatura vivente sperimenta nella sua interazione con la realtà. La musica esprime un significato prima delle parole, perché essa ingloba le tensioni che sperimentiamo nei confronti del mondo. È la trama dinamica del nostro rapporto con il mondo. La peculiarità della musica sta nel conservare

la potenza primitiva del suono di denotare lo scontro di forze che attaccano e resistono e tutte le fasi concomitanti del movimento emotivo (282) [...] La musica [...] ci dà l'intima essenza dell'abbandono e del crescendo, del gonfiarsi e del ritirarsi, dell'accelerazione e del ritardo, dello stringere e dell'allentare, dello sforzo improvviso e del graduale insinuarsi delle cose (pp. 282 e 245).

Tornando al ritmo, Dewey intuisce che esso caratterizza tutto ciò che esiste in natura: tutto in natura è regolato dal ritmo; ma non si tratta del ritmo meccanico di un orologio, ma di un ritmo che comporta una variazione costante, non solo ordine statico.

I termini "legge naturale" e "ritmo naturale" sono sinonimi. Nella misura in cui la natura è per noi più di un flusso privo di ordine nei suoi mutevoli cambiamenti, e più di un vortice confuso, essa è contraddistinta da ritmi. Le formule di questi ritmi costituiscono i canoni della scienza [...] La prima caratteristica del mondo circostante che rende possibile l'esistenza della forma artistica è il ritmo. C'è ritmo in natura prima che esistano poesia, pittura, architettura e musica (pp. 176 e 174).

La prospettiva deweyana ci permette di comprendere che la musicalità caratterizza i processi educativi in quanto frutto di un'interazione vitale e fortemente sentita con la realtà. La musica "racconta" la trama dinamica che caratterizza il nostro incontrare il mondo. Il ritmo, poi, è una sorta di organizzatore dell'esperienza: l'attesa e il verificarsi di un evento, il suo ripetersi, il domandare e il rispondere, l'alternarsi delle stagioni, lo svilupparsi della pianta dal seme sono esperienze che hanno un loro "pulsare", che rappresenta la base del nostro "rappresentarci" il mondo, prima che tale rappresentazione divenga qualcosa di "intellettuale".

2. Musicalità e conoscenza relazionale implicita

Il tema della "musicalità" assume un particolare significato nell'*Infant Research*. Essa è connessa alla dimensione "implicita" della relazione, al "come" più che al "cosa". Soprattutto nei primi 18 mesi di vita, le relazioni, la creazione e la trasmissione dei significati avvengono nel registro del sapere implicito o presimbolico: sguardi, risonanze, attese, coordinamenti, sintonizzazioni, rotture relazionali e loro ricostruzioni rappresentano un terreno in cui è il *Leib*, il "corpo vivente", per dirla con i fenomenologi, a generare i significati. "Le persone costruiscono significati ben prima della capacità di metterli in parole" (Tronick, Gold, 2021, p. 40). Le "rappresentazioni", legate all'uso del linguaggio e del simbolismo, emergono con il consolidarsi di aspettative di uno schema spazio-temporale (Stern, 1977), ma non sostituiscono il sapere relazionale implicito: i due saperi,隐含的 (implicito) ed esplicito, corrispondenti grosso modo al verbale e al non-verbale, devono essere considerati processi in parallelo (Beebe, Knoblauch, Rustin, Sorter, 2008, pp. 260-261). Da questo punto di vista, la relazione fra madre e bambino può essere ben descritta come una sorta di "danza relazionale", come suggerisce Daniel Stern: i primi passi relazionali fra madre e bambino assomigliano a "note musicali" che "intessono la sinfonia della relazione madre-bambino" (Stern, Bruschweiler, 2000, p. 22). Siamo nel regno dell'"incontro" basato su risonanze e sintonizzazioni, non della "comprensione" veicolata da simboli. "La costruzione di significato ha inizio nei primi momenti di vita di una persona. Pensate all'iniziale danza dell'allattamento" (Tronick, Gold, 2021, p. 43).

Le matrici teoriche dell'*Infant Research* (psicoanalisi; atteggiamento sperimentale; teoria dei sistemi)

sono apparentemente senza punti di contatto con il pensiero deweyano sopra richiamato. Tuttavia, si possono cogliere delle prossimità. Non dimentichiamo, infatti, che Dewey (1974) usò il concetto di “transazione” per sostenere che gli elementi in gioco in una certa situazione non devono essere considerati secondo una prospettiva “interazionale” – per la quale “prima” esistono gli elementi, che “poi” inter-agiscono – ma secondo una prospettiva transazionale, per la quale “soltanto le proprietà del campo appaiono essenziali nella descrizione dei fenomeni” (Einstein e Infield, cit. in Dewey, 1974, p. 139). Analogamente, Louis Sander, il pioniere dell’*Infant Research*, assume che madre e bambino vanno pensati come subsistemi all’interno del sistema creato dalla loro stessa relazione. Per Sander, l’organizzazione è una proprietà emergente del sistema diadico e non del singolo individuo. Già Winnicott aveva affermato: “non riesco a concepire un bambino senza sua madre” (pur ammettendo, al contempo, l’esistenza di un “vero sé”, un elemento sacro e inviolabile che corrisponde alla creatività primaria). La relazione è il “tutto” – da preservare e curare – nel cui ambito madre e bambino sono “parti”. Entrambi vengono pensati da Sander – seguendo la teoria dei sistemi di Ludwig von Bertalanffy e Paul A. Weiss – come sistemi autoorganizzati che perseguono i propri motivi interni (frutto di una creatività primaria analoga a quella di Winnicott). Muta la concezione del bambino: a differenza delle teorie preesistenti, viene considerato dotato di *agency* e in grado di autoorganizzarsi, mostrando inaspettate competenze innate. Madre e bambino sono interessati a differenziarsi e, al contempo, a mantenere e a incrementare l’intesa relazionale. Ciascun componente della coppia madre-bambino, cioè, persegue un duplice scopo: “stare insieme con” e “essere distinti da” (Sander, 2007c, p. 189).

Regolazione interattiva e autoregolazione non sono da considerare separatamente, ma momenti del sistema diadico nel suo continuo divenire processuale. Se il comportamento del bambino viene considerato una proprietà del sistema madre-bambino, piuttosto che una proprietà delle sue caratteristiche, allora l’attenzione si sposta sulla “mutua influenza” (Lewis e Rosenblum, 1974) o “mutua regolazione” della coppia (Beebe, Lachman, Jaffe, 1999). Gli elementi musicali, come il “ritmo”, la “sincronia”, caratterizzano la viva dinamica del processo relazionale. La “musicalità” come *Gestalt* complessiva ben si presta a essere usata come indicatore globale capace di restituire l’armonia/disarmonia del processo relazionale. Si può parlare di “danza relazionale” fra madre e bambino (Stern, 1989; Beebe, 1982). Infatti,

nella relazione caregiver-bambino, la musicalità è estremamente importante: esiste infatti l’evidenza che i bambini siano selettivamente attratti dalla melodia e dalla prosodia emozionale del linguaggio materno. I bambini tendono a coinvolgersi nelle interazioni con ritmi sincronici di vocalizzazioni, movimenti del corpo e gesti, per accoppiarsi alle espressioni musicali della madre [...] I patterns dei movimenti espressivi nelle protoconversazioni risultano fortemente influenzati da principi ritmici, melodici e armonici (Ammaniti, Gallese, 2014, p. 197).

Tale aspetto di armonia non esclude le dimensioni della disarmonia e della rottura relazionale. Anzi, quest’ultima è parte del processo. Una buona armonia – un “oggetto buono” saldamente insediato nella psiche del bambino, direbbe Melanie Klein – crea un sottofondo di sicurezza e fiducia nella relazione che, allora, può essere rotta e riparata. I fallimenti interattivi (*mismatch*) sono un ingrediente ineludibile delle relazioni. Anzi, una coppia madre-bambino trascorre solo il 30% del tempo in stati sincronizzati, mentre per il restante 70% c’è mancanza di sintonizzazione (Tronick, Cohn, 1989). Ciò indica che ciascuno è libero di seguire i propri motivi, confidando in un’armonia di sottofondo che viene percepita come ricostruibile dopo la rottura. Ritroviamo questa tensione fra armonia e disarmonia anche nella musica che ascoltiamo da adulti, ad esempio nella grande musica sinfonica.

La tensione fra convergenza e divergenza, fra diversità e integrazione, fra molteplicità e unità la ritroviamo, quindi, nell’arte, dove cogliamo sempre una dimensione integrativa che fa da sfondo a tutte le variazioni messe in campo. “V’è una vecchia formula per la bellezza nella natura e nell’arte: unità nella varietà” (Dewey, 1951, p. 189). È proprio il persistere in tutte le fasi di un’opera d’arte, dalla sua ideazione alla fase compiuta, di una medesima “peculiare disposizione musicale dello spirito”, come evidenzia Dewey (p. 226) riprendendo Schiller, che ne permette la qualità totale, la compattezza e l’unicità per la quale essa “è proprio quella che è e nient’altro” (p. 227). Questa qualità non può essere spiegata, “ma può essere soltanto sentita, cioè sperimentata immediatamente” (*ibidem*). Le parti e le articolazioni di un’opera d’arte sono “sue distinzioni”. Senza la “disposizione musicale” l’opera d’arte cesserebbe di essere un organismo e

diventerebbe un meccanismo, dove le parti sono legate estrinsecamente, mentre “l’organismo che è l’opera d’arte non è per nulla diverso dalle sue parti o membri” (*ibidem*). Con le parole della *Gestalttheorie*: il tutto è più della somma delle parti, ma le parti sono parti del loro tutto. È quanto Morin (2007, p. 28) definisce “principio ologrammatico”. È la tensionalità fra intero e parti a generare lo spazio dei significati. Pur differenziandosi dalla “tonalità emotiva musicale”, le parti ne sono articolazioni; pur dotate di una loro autonomia, come i musicisti di un’orchestra, rispondono al senso del “tutto” (appartengono a “quella” orchestra). Ecco perché è importante che, nelle relazioni, esista un sottofondo di fiducia che costituisca una “base sicura”, richiamando un noto concetto di John Bowlby, che a questo punto si potrebbe anche definire una “base musicale” o una “base armonica”, che permette al Sé, di fronte alle inevitabili divergenze e rotture che fanno parte del processo del vivere, di ricostruire uno stato di integrazione facendo perno sulla base armonica di sottofondo. Anzi: rotture relazionali e impatto con la realtà permettono l’articolarsi del Sé, sollecitano la creazione di specifiche aree di competenza relativamente libere dal retroterra emotivo sottostante, permettono la differenziazione e l’apprendimento. Il ritmo permette di connettere senza assimilare, rispettando le soggettività delle persone impegnate nella relazione educativa. Jessica Benjamin, una nota esponente della psicoanalisi relazionale, parla di “terzo ritmico” (2019). Tuttavia, se la base armonica non si è consolidata adeguatamente, le “rotture” non possono essere “riparate” e diventano “scissioni” (Fairbairn, 1970), gravate da un eccesso di “ritiro relazionale” (Beebe, Rustin, Sorter, Knoblauch, 2008). Viene incrementata, cioè, l’auto-organizzazione difensiva. È per tale ragione che la natura del dialogo adulto-neonato di 4 mesi ne predice lo sviluppo sociale e cognitivo a 12 mesi (Jaffe et al., 2002). I valori di coordinazione vocale possono, pertanto, predire l’attaccamento (*ibidem*) e, più in generale, c’è una diretta continuità fra quanto è accaduto nel primo periodo sensibile e le età successive: come se l’esperienza primaria potesse creare un *milieu neurobiologico* più regolato, più adattabile al contesto ambientale (cfr. Feldman, 2015).

Diventano allora fondamentali le “riparazioni”, le “riconnessioni” relazionali, il riportare armonia dove non c’è. In *Il potere della discordia*, Tronick (2021) sottolinea l’importanza della riparazione, che permette di tornare a essere in contatto con l’altro. La rottura relazionale permette la crescita, di contattare la propria *agency*, ma richiede che a essa seguano una riparazione che ricrei la relazione, che allora risulterà arricchita dalla rottura-riparazione, diventando più inclusiva e rispettosa dei propri e altrui bisogni. “Attraversare l’ordine e la disconnessione per arrivare a una riconnessione” può portare “a un momento di crescita e cambiamento” (Tronick, Gold, 2021, p. 13). Tronick ritiene che le persone cerchino un luogo affidabile dove poter sperimentare la disconnessione in sicurezza.

Se le vostre prime relazioni sono state caratterizzate da insufficienti opportunità di riparazione, potete rimediare coinvolgendovi in una nuova serie di *mismatch* e riparazioni momento-per-momento sia con i vostri *caregiver* originari, se loro sono disponibili e aperti al cambiamento, sia con nuovi partner in una gamma di relazioni (p. 42).

Emerge in questo contesto il ruolo centrale del ritmo nel costruire il panorama dei significati. Questi ultimi, infatti, derivano primariamente da un accordo fra il “ritmi” interni dei vari sistemi psicofisiologici del bambino e l’ambiente esterno. Per Sander un bambino nasce con dei bioritmi e oscillazioni cicliche. L’armonizzazione di questi ritmi genera un organismo coerente (2007b, p. 171). Il ritmo è tutt’uno con l’autoorganizzazione. Sintonizzarsi con il bambino, aiutandolo a rendere coerenti i propri ritmi, gli consente un’esperienza di regolarità. La “ricorrenza prevedibile” fornisce coerenza e sicurezza all’esperienza del bambino e permette la “disgiunzione” o l’ “accoppiamento flessibile” (p. 172): il bambino, cioè, forte dell’esperienza di una ricorrenza prevedibile, può temporaneamente disimpegnarsi dalla coerenza con il *caregiver* per raggiungere un nuovo *sense of agency*. Facendo perno su un sottofondo di regolarità, cioè, “il bambino inizia a funzionare come sottosistema ‘Sé in quanto agente’, autoorganizzatesi” (2007c, p. 190), è in grado di esprimere quello che Winnicott aveva chiamato il “vero sé” (*ibidem*). Per Sander, le caratteristiche individuali dell’organizzazione del sonno è uno degli indici più sensibili di rischio del neonato.

È possibile considerare il neonato come un insieme di sottosistemi fisiologici semiindipendenti, ciascuno con il proprio ritmo: quelli che controllano il battito cardiaco, la respirazione, le onde cerebrali e i movimenti corporei. I bambini arrivano ad avere vari gradi di coerenza o sintonia con la fase tra

questi singoli sottosistemi. [...] Lo scopo è portare il bambino a funzionare come un organismo uniformato in armonia coordinata con un'ecologia basata sul ciclo delle ventiquattr'ore, con un'alternanza notte-giorno, e il giorno suddiviso in sottounità come mattino, pomeriggio e sera. [...] [Nello] scambio fra organismo e ambiente [...] il tempo ha un ruolo fondamentale. Mi riferisco ancora alla questione dei bioritmi, argomento che costituisce un'intera disciplina della biologia, che da oltre mezzo secolo indaga il processo adattivo sulla base dei meccanismi di organizzazione temporale che regolano gli scambi tra sistemi ecologici diversi (2007a, pp. 130-131).

Per Gray, Singer e coll. – ricorda Sander (2005, p. 280) – tale sincronizzazione ritmica spiegherebbe la percezione, la memoria, il linguaggio e perfino la coscienza.

La sincronia, come esperienza legata al tempo, fornisce una struttura unica di co-regolazione per il dialogo continuo del sé e dell'altro, per la coordinazione del timing personale e dei momenti condivisi, e per la reciproca integrazione tra il “danzatore” emergente e la “danza” reciproca (Feldman, 2007, pp. 346-347, cit. in Ammaniti, Gallesse, 2014, p. 196).

Una prospettiva altrettanto interessante è quella di Colwyn Trevarthen. Anch'egli parte di quella rivoluzione che, sul finire degli anni '60, ha permesso di attribuire ai bambini complesse capacità mentali. Trevarthen aveva riconosciuto anche l'esistenza dell' “intersoggettività innata” dei bambini. Egli ritiene che i neonati abbiano un ritmo innato basato su “orologi neurali” che rende i loro movimenti, per quanto a volte caotici, perfettamente controllati da un flusso di emozioni coerente, potentemente comunicativo e sensibile. Egli osserva (2016):

La ricerca sulla temporalità delle azioni spontanee compiute fin dalla nascita [...] dimostra che i neonati nascono capaci di sincronizzarsi, imitare e integrare le espressioni dei sentimenti e degli interessi di un genitore negli scambi proto-conversazionali. Le valutazioni affettive delle conseguenze immaginate per il benessere del corpo e della mente sono segnalate da movimenti espressivi di emozioni che vengono condivisi con simpatia. Entro poche settimane, i neonati si uniscono ai ritmi del gioco in narrazioni di esibizione espressiva, imparando a partecipare a rituali convenzionali che raccontano storie di un *proto-habitus*. [...] I movimenti dei neonati possiedono parametri temporali universali di “musicalità”, coltivati nelle “arti imitative” del teatro, della danza, del canto e della musica. Le stesse misure di “pulsazione”, “qualità” e “narrativa” sono evidenti anche nell'ordinamento seriale dei passaggi nel completamento di progetti pratici e nelle rappresentazioni proposizionali.

Questa intelligenza sensomotoria primaria e le sue “dinamiche di vitalità”¹ intersoggettive devono essere considerate fondamentali in qualsiasi filosofia sulla natura della nostra esperienza del tempo e sui suoi usi e misure coltivati. La comprensione del “tempo di vita” interiore trae beneficio dalla neuropsicologia dei movimenti e dal loro controllo percettivo prospettico, una scienza sviluppatisi nel corso dell'ultimo secolo.

Trevarthen ha curato con Stephen Malloch il libro *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (2010), raccogliendo molteplici punti di vista sul tema. Malloch, che ha a lungo collaborato con Trevarthen, propone il costrutto della “musicalità comunicativa” riferendosi alla “nostra innata abilità, che possediamo fin dalla nascita, di essere in grado di muoverci in sintonia con un'altra persona” (Malloch, 1999-2000). Egli riprende una vecchia registrazione di Trevarthen nella quale una madre interagisce con sua figlia, Laura, una bambina scozzese di 6 settimane. Trevarthen era rimasto sorpreso nell'osservare che la donna produceva dei suoni, opportunamente modulati da un punto di vista emotivo, per invitare la figlia a imitarli e riconoscerli in un tempo condiviso. Riprendendo quel filmato, Malloch ha una ulteriore intuizione:

Mentre ascoltavo, incuriosito dal fluido che va e viene della comunicazione e dal discorso cadenzato della madre mentre chiacchierava con la sua bambina, ho iniziato a battere il piede. Sono, per formazione, un musicista, quindi ero assai abituato a sentire automaticamente il ritmo mentre ascoltavo i suoni musicali. Non avevo dubbi che il discorso melodioso della madre aveva una certa qualità musi-

1 Sul tema delle “forme vitali” si ricorda anche l'omonimo testo di Stern (2010, trad. it. 2011).

cale. All'improvviso mi resi conto che stavo battendo il piede a ritmo di linguaggio umano, cosa che non avevo mai fatto prima, o che avevo anche solo pensato possibile. Riascoltai il nastro e, di nuovo, potei percepire una ritmicità distinta e un dare e avere melodioso ai dolci suggerimenti della madre di Laura e alle risposte vocali acute di Laura. [...] Qualche settimana dopo, mentre scendeva le scale per andare al laboratorio principale di Colwyn, mi vennero in mente le parole “musicalità comunicativa” come un modo per descrivere ciò che avevo sentito (Malloch, Trevarthen, 2010, pp. 2-4).

Questa musicalità, precisano gli Autori, non è identica alla musica intesa come prodotto culturale; essa è espressione delle

capacità umane innate che rendono possibile la produzione e l'apprezzamento della musica (Blacking 1969/1995). E non solo la musica [...] Definiamo la musicalità come espressione del nostro desiderio umano di apprendimento culturale, la nostra innata capacità di muoverci, ricordare e pianificare in simpatia con gli altri che rende possibile il nostro apprezzamento e la nostra produzione di un'infinita varietà di narrazioni temporali drammatiche, indipendentemente dal fatto che tali narrazioni consistano in specifiche forme culturali di musica, danza, poesia o cerimonia; indipendentemente dal fatto che siano narrazioni (p. 4).

Vocalizzazioni, giochi ritmici, canti e balli permettono, per Trevarthen, di creare una “proto-cultura”.

3. Verso un'estetica della relazione

Quanto sopra richiamato può essere estrapolato dal contesto infantile e applicato a ogni fase della vita, anche quella adulta. Molti *infant researcher* – come Beatrice Beebe e Frank Lachman (2003) o Nadia Bruschweiler-Stern, Karlen Lyons-Ruth, Alexander C. Morgan, Jeremy P. Nahum, Louis W. Sander, Daniel N. Stern, che hanno dato vita nel 1994 al Boston Change Process Study Group (BCPSG) (2012) – hanno infatti applicato i principi dell'autoorganizzazione, della sintonia relazionale, della coregolazione anche al trattamento degli adulti, inaugurando un modello che, a differenza della classica “interpretazione” di freudiana memoria, ha il merito di “non elabora[re] ipotesi sul contenuto dinamico dell'esperienza del paziente, ma si concentra interamente sul processo di regolazione interattiva” (Beebe, Lachman, 2003, pp. 41-42). Si tratta di un modello che, affiancandosi al modello psicodinamico, enfatizza i passi relazionali, la sintonia, il ritmo, l'incontro. Per il BCPSG (2012) l'avanzamento relazionale è impreciso e a tratti confuso, come sono i sistemi non deterministici. In esso possono generarsi dei “momenti presenti”, affettivamente densi, che preannunciano un nuovo scenario relazionale. Quando diventano “caldi”, questi episodi relazionali possono trasformarsi in un “momento ora”, che “è l'annuncio di una proprietà emergente potenziale di un sistema dinamico complesso” (p. 14). Un “momento ora” può evolvere, a sua volta, in un “momento incontro”. Per apparire esso richiede due condizioni: 1. dev'essere riconosciuto da entrambi i partner; 2. questi si devono essere coinvolti in esso con la propria autenticità, come persone. Un momento incontro è in grado, secondo gli autori, di modificare la conoscenza relazione implicita e quindi attiene più alla musicalità della relazione, al “come”, piuttosto che al “cosa”.

Già il pioneristico libro di Joseph Jaffe e Stanley Feldstein *The rythm of dialogue* (1970)² aveva sviluppato un interessante modello della comunicazione adulta come processo di coordinamento congiunto e bidirezionale, basato sui ritmi dialogici e nel quale si poneva l'attenzione sulla pragmatica della comunicazione più che sulla semantica.

È interessante osservare il modello “estetico” della relazione che si sta tentando di delineare non sostituisce quello simbolico-rappresentazionale. Ogni buona poesia, ad esempio, è in grado di attingere contemporaneamente a entrambi i livelli e da questo deriva il suo fascino. Edward Tronick, uno degli esponenti più innovativi dell'Infant Research, aveva fatto parte del BCPSG, finendo poi per distaccarsene “non con-

2 Jaffe è stato professore di psichiatria alla Columbia University e ha diretto le “Scienze della comunicazione” al New York State Psychiatric Institute, guidando per decenni un gruppo di ricerca sugli aspetti non verbali della comunicazione che ha avuto come membri sia Beatrice Beebe che Daniel Stern (cfr. Auerbach, 2004, p. 58).

dividendo l'interesse privilegiato del gruppo per la dimensione implicita e procedurale come livello centrale del cambiamento terapeutico” (Gazzillo, Dazzi, 2024, p. 302).

Un altro autore fondamentale, ma spesso ingiustamente sottovalutato, è Carl R. Rogers. Egli sviluppa una concezione della relazione di aiuto che esclude l'interpretazione di contenuti e si concentra sul sentire, da parte del terapeuta, quello che sente il “cliente”. Il terapeuta funziona come “specchio”, come “alter ego” del cliente, cerca di sintonizzarsi con lui mettendo in campo tre condizioni “necessarie e sufficienti”: empatia, accettazione incondizionata del cliente e autenticità/congruenza. Come suggerisce quest'ultima condizione, in particolare, il terapeuta deve essere presente nella sua autenticità affinché l'incontro accada. La relazione si sviluppa, allora, come

un'interazione in cui una persona si pone come un compagno caldo e sensibile, pieno di rispetto, nella difficile esplorazione del mondo emotionale dell'altro.

Il modo di rispondere del terapeuta dovrebbe essere personale, spontaneo, genuino.

Quando l'empatia è al meglio, i due individui partecipano ad un processo paragonabile ad una coppia di danzatori; il Cliente è quello che conduce, il terapeuta quello che segue. Il fluire armonioso e spontaneo dell'energia durante l'interazione ha un suo ritmo estetico di particolare bellezza (Rogers, Raskin, 1991).

Si può vedere che indicatori come la “musicalità”, l’ “andare a passo di danza”, la sintonia caratterizzino una relazione efficace non solo sul versante terapeutico ma, questa è la proposta che si vuole ora avanzare, in qualunque relazione di aiuto, inclusa quella educativa. La relazione educativa va costruita non solo a livello di obiettivi e contenuti codificati in maniera esplicita, ma anche spostandosi a quel livello implicito che permette, passo dopo passo, di co-costruire un accordo relazionale che sia frutto di una sintonizzazione reciprocamente sentita. È una “costruzione da dentro”, che emerge dalla spontaneità dei partecipanti, è un “gioco” – nel senso “nobile” in cui ne parla Winnicott – che assai spesso assume configurazioni estetiche, belle, armoniche, valide. La qualità di una relazione educativa è spesso contrassegnata dall'apparire di questi momenti estetici, che segnalano un livello di intesa che si gioca sul versante del ritmo e dello sguardo, sul posizionamento reciproco dei corpi che vanno a tempo. Se si tollera l'imprevedibilità e l'imprecisione di questo processo, si potrà giungere a un conoscersi con autenticità. Non si tratta solo di uno svelamento di sé, come quando si condividono dei contenuti personali o la propria storia, ma della sensazione di essere “connessi” da dentro, dell'andare allo stesso ritmo.

Questo livello ora richiamato è, crediamo, fondamentale per mettere assieme le due “direzioni” del lavoro educativo: ovvero l'*educ re* – inteso come “trarre fuori” quanto è già presente nell'educando – e l'*educ re* – nel senso di “condurre” l'educando verso determinate direzioni di senso stabilite dall'educatore (cfr. Mari, 2009, pp. 30-31; Bertagna, 2000, pp. 109 ss). Alla luce di quanto si è detto, il lavoro educativo si può intendere come un “mettere in forma” quanto si rende disponibile nella “musicalità dell'interazione”. Entrambi i momenti da cui è caratterizzato (*educ re/educ re*) si svolgono attraverso modalità estetiche: l'*educ re* si gioca sul creare significati condivisi connettendosi esteticamente con l'educando, a livello implicito-corporeo, come si è detto; l'*educ re* nel tentare di conferire a questo “materiale musicale” una “forma”. Al pari di come agirebbe un artista, la “messa in forma” educativamente orientata sarà, sì, proveniente da “fuori”, dall'intenzionalità dell'educatore, che è legittimato ad agire in forza del suo ruolo e della sua “maturità maggiore” (Mari, 2009, p. 30); al contempo, essa sarà guidata da elementi disponibili nel “campo” relazionale. Lo sforzo educativo si configura, allora, come un connettersi con quanto è già presente nello spazio relazionale, “prolungandolo” in ulteriori esperienze, in linea con l'idea deweyana per la quale “la cosa migliore che si possa dire di qualunque processo particolare di educazione [...] è che rende il suo oggetto capace di ulteriore educazione” (Dewey, 1998, p. 139). Ci sarà, pertanto, una continuità fra quanto è sperimentato a livello隐含的 e a livello esplicito, fra interno e esterno, fra sostanza e forma, fra musica e parole. Il dissonante e il disarmonico verrà percepito come poco valido. L'educatore, utilizzando la sua “sensibilità musicale”, tenterà di cogliere i possibili sviluppi dell'esperienza estetica che si sta compiendo tentando di direzionarla verso forme più compiute. Al pari di come i musicisti di una jazz band creano significati “giocandosela assieme”, non discettando su cosa sono d'accordo, l'educatore parte dalla materia viva dell'interazione per darle una forma. Un bell'esempio di questo creare significati “a ritmo di musica” proviene dall'allattamento a richiesta, una pratica, oggi, consigliata dalla maggior parte dei pediatri. Essa

permette – come aveva già osservato Sander (2007a) – di attivare una co-regolazione fra madre e bambino in cui quest’ultimo si sente riconosciuto nella propria specificità e può, così, fare sempre maggiore affidamento sulla propria autoregolazione. Questo ha ricadute positive, ad esempio, nel ritmo sonno/veglia e sulla riduzione del pianto del bambino. Madre e bambino si co-regolano creando aspettative reciproche, generando significati, riconoscendosi anche nelle reciproche differenze, innescando una “danza” relazionale. Non solo il bambino è messo in condizioni di attingere alla propria *agency*, sviluppando una forma implicita di autoconoscenza e assertività, ma anche la madre deve agire con spontaneità e assertività, innescando quella tensione viva del gioco, nel senso di Winnicott: spontaneità, ritmo, scambio, intensità e non: compiacenza, rigidezza, idee preconcette. “L’esperienza del neonato allattato a orario prefissato [...] va nella direzione opposta. Il comportamento della madre non nasce dallo stimolo del bambino, ma da una idea precostituita nelle credenze della mamma” (Rodini, 2004). Vi è una maggiore rigidezza, uno scambio minore e questo “è ritenut[o] da Tronick la fonte di maggior patologia nel primo anno” (*ibidem*).

Questa sintonia reciprocamente sentita è possibile non solo fra due persone, ma anche in un gruppo. Kurt Lewin era convinto che un gruppo fosse una totalità dinamica caratterizzata da un clima, da un’atmosfera, da un *we-feeling* (1972, p. 107). Sarebbe interessante provare, ad esempio, a costruire con gli studenti di una classe una conoscenza implicita che ci conduca, passo dopo passo, a sentirsi “dentro” la vita della classe, fluttuando in armonia con quanto in essa accade, ricevendo sollecitazioni e restituendone altre. A quel punto potremmo educare non solo da “fuori”, ma anche da “dentro”, dalla “pancia” della classe. Charlie Chaplin sosteneva che il pubblico fosse un mostro senza testa. Ha una sua identità, ma non la si può trovare in un punto preciso, perché è distribuita nella rete relazionale. Per dominare il mostro dobbiamo assimilarci a lui e muoverci con lui. Fuor di metafora, e riprendendo Dewey, la relazione non sta nelle attribuzioni reciproche di significato e neppure nell’interazione rispettosa, ma nel riconoscersi parte di uno stesso “campo” relazionale.

4. Conclusioni

Una parte centrale delle nostre relazioni insiste in un registro comunicativo implicito e presimbolico che non codifica “significati” nel senso linguistico e verbale, ma “modi di essere con”, sintonie, connessioni reciproche: “musicalità”, “danza relazionale”, andare allo stesso “ritmo” ben esprimono il vivo senso dinamico delle relazioni e del loro flusso fra armonia e disarmonia. Abbiamo esaminato la centralità che il ritmo ha nella sintonizzazione e modulazione del bambino, così come la ritmicità alimenta tutte le creazioni artistiche. Abbiamo altresì proposto che la “musicalità” possa essere considerata un indicatore estetico che – in modo immediato e fenomenologico – indica che una certa relazione “funziona”. La musica ci connette agli altri e, al contempo, ci fa apprezzare le nostre reciproche differenze e, quindi, la nostra specificità, consentendoci di creare quello “spazio aperto” che, nella tensione fra sé e altro da sé, sostiene l’avventura umana del crescere creando nuovi significati.

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M., Gallese V. (2014). *La nascita della intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Auerbach J. S. (2004). Review of the book *Rhythms of dialogue in infancy*, by J. Jaffe, B. Beebe, S. Feldstein, C. L. Crown, and M. D. Jasnow. *Psychologist- Psychoanalyst*, 24(3), 58-60.
- Beebe B. (1982). Micro-Timing in Mother-Infant Communication. *Nonverbal Communication Today*, ed. by Mary Ritchie Key, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 169-196.
- Beebe B., Lachman F., Jaffe J. (1997). Mother-infant interaction structures and presymbolic self and object representations. *Psychoanalytic Dialogues*, 7, 2, 133–182. (trad. it. “Le strutture d’interazione madre-bambino e le rappresentazioni presimboliche del sé e dell’oggetto”, *Ricerca Psicoanalitica*, 1999, X, 1, 9-63).
- Beebe B., Lachman F. (2002). *Infant Research and Adult Treatment: Co-Constructing Interactions*. The Analytic Press/Taylor & Francis Group (trad. it. *Infant Research e trattamento degli adulti. Un modello sistemicodiadiaco delle interazioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2003).
- Beebe B., Knoblauch S., Rustin J., Sorter D. (2003). Introduction: A Systems View. *Psychoanalytic Dialogues*, 13(6),

- 743–775 (trad. it. “Una prospettiva dei sistemi dinamici”, in L. Carli e C. Rodini, *Le forme di intersoggettività. L’implicito e l’esplicito nelle relazioni interpersonali*, Milano, Raffello Cortina, 2008, pp. 253-284).
- Beebe B., Rustin J., Sorter D., Knoblauch S. (2003). An expanded view of intersubjectivity in infancy and its application to psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues*, 13(6), 805-841 (trad. it. “Nuovi contributi alla visione dell’intersoggettività nell’infanzia e alla sua applicazione in psicoanalisi”, in L. Carli, C. Rodini, *Le forme di intersoggettività. L’implicito e l’esplicito nelle relazioni interpersonali*, Milano, Raffello Cortina, 2008, pp. 315-352).
- Benjamin J. (2017). *Beyond Doer and Done to Recognition Theory, Intersubjectivity and the Third*. Abingdon (GB)/New York: Routledge (trad. it. *Il riconoscimento reciproco. L’intersoggettività e il terzo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019).
- Bertagna G. (2000). *Avvio alla riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Blacking J. (1969/1995). The value of music in human experience. In *The 1969 Yearbook of the International Folk Music Council*. Chicago: University of Chicago Press, 33-71 (Republished in P. Bohlman and B. Nettl, eds, 1995, *Music, culture and experience: Selected papers of John Blacking*. Chapter One, Expressing human experience through music).
- Boston Change Process Study Group (BCPSG) (2010). *Change in Psychotherapy. A Unifying Paradigm*. New York: Norton (trad. it. *Il cambiamento in psicoterapia*, Milano, Raffaello Cortina, 2012).
- Dewey J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. 2nd ed. Boston: Beacon Press (trad. it. *Rifare la filosofia*, Roma, Donzelli, 1998).
- Dewey J. (1925). *Experience and Nature*. 2nd ed. London: George Allen & Unwin. 1929 (trad. it. *Esperienza e natura*. Milano: Mursia, 1990).
- Dewey J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Co (trad. it. *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1951).
- Dewey J., Bentley A.F. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press (trad. it. *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1974).
- Fairbairn, W. D. (1952). *Psychoanalytic Studies of the Personality*. London: Tavistock (trad. it. *Studi psicoanalitici sulla personalità*, Torino, Bollati Boringhieri, 1970).
- Feldman R. (2007) Parent-infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *J. Child Psychol. Psychiatry*. Mar-Apr, 48(3-4), 329-54.
- Feldman R. (2015) Mutual influences between child emotion regulation and parent-child reciprocity support development across the first 10 years of life: Implications for developmental psychopathology. *Dev. Psychopathol.* Nov., 27(4 Pt 1), 1007-23.
- Gazzillo F., Dazzi N. (2024). *Prospettive psicoanalitiche sulal mente umana*. Roma: Carocci.
- Jaffe J., Feldstein S. (1970). *Rhythms of dialogue (Personality and psychopathology)*. New York: Academic Press.
- Jaffe J., Beebe B., Feldstein S., Crown C.L., Jasnow M.D. (2002). *Rhythms of dialogue in infancy: coordinated timing in development*. Boston: Blackwell.
- Lewin K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Brother (trad. it. *I conflitti sociali*, Milano, Franco Angeli, 1972).
- Lewis M., Rosenblum L. (1974) *The effect of the infant on its caregiver* Wiley-Interscience, New York: Wiley.
- Lyons-Ruth K. (1999) Two-person unconscious: Intersubjective dialogue, enactive relational representation, and the emergence of new forms of relational organization. *Psychonat. Inq.*, 19, 576-617.
- Malloch S. (1999-2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae* (Special Issue), 29-57.
- Malloch S., Trevarthen C. (eds.) (2010). *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press.
- Mari G. (2009). *La relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Morin E. (2007). Le vie della complessità. In G. Bocchi, M. Ceruti (eds.), *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Raskin N. J., Rogers C. R. (1989). Person-centered therapy. In R. J. Corsini, D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (4th ed., pp. 155–194). Itasca, IL: Peacock (trad. it. La psicoterapia centrata sulla persona, *ACP - Rivista di Studi Rogersiani*, 1991)
- Rodini C. (2004). Infant Research e nuove prospettive su teoria e tecnica della psicoterapia e della psicoanalisi. *Ricerca Psicoanalitica*, XV(1), 91-122.
- Sander L. W. (1980). Investigation of the Infant and its Caregiving Environment as a Biological System. In S. I. Greenspan, G. H. Pollock, *The Course of Life: Psychoanalytic Contributions toward Understanding Personality Development*, vol. 1, *Infancy and Early Childhood*. DC: National Institute of Mental Health, pp. 359-391 (Republished: L. W. Sander (2008). *Living Systems, Evolving Consciousness, and the Emerging Person. A Selection of Papers from the Life Work of Louis Sander*. New York & London: The Analytic Press [trad. it. *Sistemi viventi*.

- L'emergere della persona attraverso l'evoluzione della consapevolezza*, Milano, Raffaello Cortina, 2007a, 129-151]).
- Sander L. W. (1987). The Event-Structure of Regulation in the Neonate– Caregiver System as a Biological Background for Early Organization of Psychic Structure. In A. Goldberg (Ed.), *Frontiers in Self Psychology: Progress in Self Psychology*, vol. 3: NJ, Hillsdale: Analytic Press, pp. 64-77 (trad. it. L. Sander, *Sistemi viventi*, cit., 2007b, 167-181).
- Sander L. W. (1991). Paradox and Resolution: From the Beginning. In J. D. Noshpitz, S. I. Greenspan, S. Wieder, S. Osofsky (Eds.), *Handbook of Child and Adolescence Psychiatry*, vol. 1, section II. New York: Wiley, pp. 153-160 (trad. it. Sander, *Sistemi viventi*, cit., 2007c, 183-192).
- Sander L. W. (2002). Thinking differently: Principles of process in living systems and the specificity of being known. *Psychoanalytic Dialogues*, 12(1), 11–42. (trad. it. “Pensare differentemente. Per una concettualizzazione dei processi di base dei sistemi viventi. La specificità del riconoscimento”, *Ricerca Psicoanalitica*, 2005, XVI(3), 267-300).
- Stern D. (1977). *The First Relationship: Infant and Mother*. Harvard University Press (trad. it. *Le prime relazioni sociali del bambino*, Sovera multimedia, Roma, 1989).
- Stern D., Bruschweiler-Stern N., Freeland A. (1998). *The Motherhood Constellation: A Unified View of Maternal Experience*. New York: Basic Books (trad. it. *Nascita di una madre. Come l'esperienza della maternità cambia una donna*. Milano, Mondadori, 2000).
- Stern D. (2010). *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. New York: Oxford University Press (trad. it. *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina, 2011).
- Trevarthen C. (2016). From the Intrinsic Motive Pulse of infant actions, Do the Life Time of cultural meanings. In B. Mölder, V. Arstila, D. Øhrstrom (Eds.), *Philosophy and Psychology of Time Springer Studies On Brain and Mind*, Vol. 9. Dordrecht: Springer International, pp. 225-265.
- Tronick E., Cohn J. (1989) Infant-mother face-to-face interaction: age and gender differences in coordination and miscoordination. *Child Devel.*, 59, 85-92.
- Tronick E., Gold C. M. (2020). *The Power of Discord: Why the Ups and Downs of Relationships Are the Secret to Building Intimacy, Resilience, and Trust*. New Tork: Little Brown Spark (trad. it. *Il potere della discordia: Perché le relazioni più sane sono quelle in cui ci si scontra e si ripara*, Milano, Raffaello Cortina, 2021).
- Waddell M. (1998). *Inside Lives. Psychoanalysis and the Growth of the Personality*. London: Duckworth (trad. it. *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, Bruno Mondadori, Milano, 2000).
- Wordsworth W. (1850). *The Prelude or, Growth of a Poet's Mind. An Autobiographical Poem*. London: Penguin (trad. it. *Il preludio*, Mondadori, Milano, 1990).