

UN FLUSSO IN APPRENDIMENTO: IL CORPO

DANIELA MAGGI

*Dottore di Ricerca in Diritto, Educazione, Sviluppo
Giudice Onorario Minorile*

Riassunto:

Il criterio fondamentale che guida il nostro discorso consiste nel guardare al corpo come mediatore didattico e facilitatore di apprendimento. Un apprendimento definito significativo e per il quale l'esperienza ricopre un ruolo cruciale. Un'esperienza che passa attraverso i sensi, attraverso il corpo, un corpo anche in movimento. Un'esperienza didattica che nel processo di insegnamento-apprendimento permette al corpo di essere in flusso.

Abstract:

The fundamental criterion that guides our discourse is to look to the body as a didactic mediator and learning facilitator. A learning that is defined as significant and for which experience plays a crucial role. An experience that passes through the senses, through the body, a body also in motion. A teaching experience that in the teaching-learning process allows the body to be in flow.

Parole chiave: Flusso, apprendimento, corpo, mediatore didattico, movimento.

Keywords: Flow, learning, body, teaching mediator, movement.

1. Apprendimento e corpo

Al fine di inquadrare teoricamente i concetti e i costrutti di cui si è scelto di discutere in questo lavoro è importante principalmente sottolineare che l'apprendimento qui descritto è un apprendimento significativo e non meramente meccanico. Un apprendimento che si basa sull'esperienza, sugli interessi del soggetto e sul ruolo attivo dell'allievo nel processo di insegnamento-apprendimento. In tale processo l'allievo ha come grande alleato il proprio corpo. Un corpo che consente di conoscere, di comprendere, di apprendere, di riflettere e di creare così una propria identità personale, modificando anche la propria personalità. Una personalità che vorremmo fosse personalità autotelica. Una personalità che diviene condizione ideale di disposizione al flow, di cui parleremo nel corso di questo articolo, e che, assegnando valore alle esperienze vissute, contribuisce a fronteggiare le avversità e ad aumentare la qualità della vita (Csikszentmihalyi, 2011).

L'apprendimento implica la capacità di utilizzare efficacemente quello che si conosce attraverso percorsi di fruizione personale, critica e autonoma (Paparella, 2016, p. 43). Si ha apprendimento quando dal mero addestramento si passa alla formazione. L'individuo così conosce anche la ratio operativa di quello che fa e dei perché che spiegano l'azione e l'operare tecnico, arrivando in questo modo a prendere consapevolezza di sé e delle proprie risorse (Paparella, 2016, p. 51).

Il corporeo è il contesto costitutivo della totalità degli eventi possibili dell'individuo umano (Giugni, 1982, p.61) ed è mediante il corpo che si apprende e si comprende. Si riconosce al corpo la funzione di mediatore didattico, lì dove il mediatore è correlato a una specifica dimensione della sensorialità ed esprime un modo peculiare di conoscere il mondo secondo una specifica intelligenza (Piccinno, 2019, p. 88).

Il tramite essenziale per conoscere se stessi e il mondo, nella indissociabilità di fattori emotivi, cognitivi e corporei nella esperienza vissuta, è fenomenologicamente il corpo (Naccari, 2003, Vayer, 1974). Nel fenomeno dell'apprendimento è altresì di particolare rilevanza la modificazione della condotta umana che comporta anche una modificazione quantitativa e qualitativa della personalità. Deve essere una modificazione permanente o almeno duratura. Si deduce che l'apprendimento così vissuto consentirà di procedere più agevolmente verso l'avvenire.

Nella prospettiva pedagogica il processo di apprendimento è da considerarsi nel contesto dell'esperienza e dell'esistenza globale della persona, in quanto la persona apprende nella sua totalità, unità e integralità.

Ecco spiegato il perché si debba tendere verso un apprendimento che sia veramente significativo. Un apprendimento che sia relativo a contenuti e comportamenti riferiti a qualcosa che mantiene e rafforza la struttura della personalità. Parlando di risultati autentici dell'apprendimento è stato osservato che l'apprendimento avviene più rapidamente ed è anche più duraturo quando un soggetto non si limita a ricevere un'impressione ma realizza un'espressione, Nel primo caso si fa riferimento alla lettura o all'ascolto, nel secondo caso si richiama il realizzare, l'agire, il mettere in pratica ciò che si è visto (Colonna, 2002, pp. 187-198).

In altri termini, è mediante la personale partecipazione all'attività che l'apprendimento diviene più profondo e durevole. Tenuto conto della totalità e integralità della persona

nel processo di apprendimento e dell'importanza dell'espressione è facilmente deducibile che tale apprendimento ha nel corpo un alleato, un mezzo, uno strumento, un mediatore e un facilitatore.

Un mediatore didattico è da intendersi come un facilitatore dell'apprendimento che consente all'individuo di sviluppare, attraverso lo sviluppo della meta cognizione, la capacità di elaborazione critica del sapere. I mediatori didattici e conseguentemente anche il corpo in didattica sono utili per strutturare le rappresentazioni mentali tanto sul piano cognitivo-emozionale quanto sul piano cognitivo-razionale (Cornoldi, 1995, Bellantonio, 2017).

In altre parole è fondamentale tenere presente la complessità (Morin, 2000) della nostra società, quella complessità che diviene componente su cui porre attenzione anche nel contesto didattico ed educativo, divenendo base di una progettazione didattica autentica. Una progettazione che consideri tutte le parti del processo di insegnamento-apprendimento come tra loro interconnesse e interdipendenti, quali mente, corpo e ambiente. In questo modo l'individuo è spronato all'azione e supportato nel dominio del contesto pieno.

2. Corporeità e didattica

Si impara qualcosa per poter apprendere ancora qualcosa. Questo è l'assioma dal quale partire con l'intento di analizzare e dialogare intorno ai temi della didattica e della corporeità in didattica. Per un più rapido apprendimento già Bruner (1973) suggeriva tre forme didattiche. Si inizia incorporando i principi nelle azioni, per poi utilizzare il supplemento dell'immagine e infine si può arrivare alla forma simbolica. In altre parole si esaminano e si riesaminano così gli stessi principi generali, rendendoli sempre più astratti e formali, più generativi. La profonda struttura di ogni disciplina può essere quindi resa accessibile in quanto si può insegnare ad ognuno, a qualsiasi età, qualsiasi argomento in una certa forma che sia però veritiera ed efficace (Bruner, 1973, p.180).

È proprio a ciò che si tende, appunto, con la didattica che si avvale del corpo come mediatore didattico e facilitatore di apprendimento. Nel processo di insegnamento-apprendimento è possibile tendere a quanto descritto fin qui esclusivamente ponendo grande attenzione alla relazione con l'altro, in particolare la relazione educativa tra

docente e discente. Tale relazione diviene un regolatore del comportamento, in ogni contesto, scolastico o extrascolastico. In questo modo l'individuo conosce se stesso e conosce l'altro, costruisce la propria identità, che diviene anch'essa regolatore del comportamento. Un'identità che è il risultato di processi di apprendimento che passano anche attraverso esperienze corporee, base di ogni conoscenza di sé, del mondo, dell'ambiente circostante, dell'altro.

Il costante intento, nel proporre o discutere su logiche didattiche innovative o semplicemente riprese da concetti già studiati da autori del passato, è quello di offrire opportunità didattiche basate sull'esperienza, un'esperienza che passa anche e soprattutto dal corpo, dal corpo in azione, dal corpo in movimento.

Se l'individuo organizza l'esperienza in modo da rappresentare non soltanto i particolari che sono stati sperimentati, ma le classi di eventi di cui quei particolari sono esemplari; e se noi andiamo dal particolare al generale (Bruner, 1973, p.28) è resa così evidente la necessità di un contesto educativo e un setting didattico che permetta di sperimentare, di fare, di scoprire, di interagire. Un contesto d'azione che agevoli una disposizione mentale partecipativa e riflessiva.

Indubbiamente il corpo è il luogo imprescindibile dell'esistenza dell'uomo. Si guarda sempre ad un corpo legato ad una personalità che ha emozioni, sentimenti, tendenze, movimenti e pensieri (Schilder, 1973). L'essere umano vive, pensa, agisce con tutto il corpo tanto che i nostri pensieri risultano dissociati quando il corpo non prende parte alla formazione del pensiero (Fromm, 1973, p.96).

Di conseguenza l'educazione deve coinvolgere corpo e anima e deriva dalla partecipazione attiva e vitale, grazie all'intervento di tutti gli organi del corpo (Dewey, 1961, p. 83). In definitiva il nostro corpo non svolge soltanto una funzione di mediazione sensoriale ed esecutiva tra il nostro cervello e il mondo esterno. Tutt'al più, il corpo costituisce il dispositivo principale attraverso il quale sviluppiamo apprendimento e generiamo conoscenza, realizzando esperienza. Persino l'astrazione e le generalizzazioni possono produrre apprendimento soltanto se sono state costruite partendo dall'esperienza corporea del mondo (Rivoltella, 2012, p. 109)¹. Ebbene, è via

¹ È qui di aiuto la scoperta dei neuroni specchio i quali forniscono ad esempio un importante spiegazione al processo di apprendimento quale è l'imitazione.

via più agevole affermare che l'apprendimento di concetti astratti ha basi solide nell'esperienza corporea.

Il corpo è pertanto un corpo in azione ed è proprio nell'azione che il corpo è presente e svolge le sue funzioni, partecipando in modo attivo alla conoscenza. In questo processo anche la conoscenza prende corpo. Si richiama così, direttamente, il concetto di embodied cognition (Rossi, 2007, Varela, Thompson, Rosch, 1991). Sul ruolo dell'embodiment e dell'azione intenzionale è posta attenzione dall'approccio enattivo che, tra gli altri, rigetta il dualismo tra mente e corpo. Al centro del processo di conoscenza vi è appunto l'appaiamento soggetto e ambiente, così come proposto dall'enattivismo in una stretta relazione tra azione e conoscenza. Per rendere sostenibile l'agire didattico è perciò basilare rifarsi a quanto precedentemente abbiamo definito con il termine complessità e che rimanda inesorabilmente al ruolo dell'azione. La complessità ci insegna che il processo teoria-pratica, che genera saperi, si reifica nell'azione, in quanto proprio nell'azione si concretizza lo spazio-tempo in cui apprendimento e insegnamento interagiscono (Rossi, 2007). L'apprendimento prende corpo. Pertanto, si modifica anche la concezione di cognizione che non è più elaborazione dell'informazione, ma diviene movimento e azione, dove il nostro corpo è il primo contesto ed elemento di determinazione. Così concepita la cognizione è incarnata e al contempo situata (Gomez Paloma, 1999).

In conclusione ciò che abbiamo esposto fin qui è, nient'altro che, la centralità della funzione corporea nel processo didattico. Tale centralità richiede, come emergenza, una visione euristica plurale del processo di insegnamento-apprendimento.

3. Il corpo in flusso

In ogni organismo, uomo compreso, scrive Rogers (1978) c'è un flusso costante teso alla realizzazione costruttiva delle sue possibilità intrinseche, una tendenza naturale alla crescita. È importante proporre tipi di insegnamento che siano al contempo affettivi e cognitivi. Ci troveremmo così davanti ad un'innovazione educativa che porterebbe a significativi cambiamenti. Nel processo di insegnamento-apprendimento è investita l'intera persona, con i sentimenti e le passioni al pari dell'intelletto. Il punto focale è il favorire la continuità del processo di apprendimento (Rogers, 1978).

Se, come afferma Lowen (1984, p. 19), ogni esperienza di vero divertimento e felicità è caratterizzata da una sensazione fisica di piacere è possibile comprendere che anche le attività didattiche devono passare per il tramite di questa tipologia di piacere, un piacere fisico che pervade il corpo attraverso i sensi, il movimento, le emozioni. Il piacere, così inteso, fornisce la motivazione e l'energia per un approccio creativo alla vita. Dove piacere e creatività si trovano in un rapporto dialettico. Qualsiasi cambiamento effettivo nel pensiero di una persona, e del suo comportamento e nei suoi sentimenti, è condizionato dal cambiamento della funzionalità del suo corpo. Inevitabilmente, vi è una identità funzionale della mente e del corpo (Lowen, 1984, p.25-27)². Ciò che una persona sente veramente è il suo corpo³. Una persona sa chi è grazie all'autoconsapevolezza, che è una funzione della sensazione, in altre parole è la somma di tutte le sensazioni del corpo provate contemporaneamente. Al contrario, purtroppo, in una persona non consapevole il corpo rivela zone che mancano di sensazioni e che sfuggono alla sua coscienza (Lowen, 1984, p.44-45). L'autoconsapevolezza e l'auto-percezione, intese come aspetti interiori dell'esistenza individuale, corrispondono all'espressione di sé, cioè l'aspetto manifesto dell'individualità. In definitiva, si prova piacere quando si ha un totale coinvolgimento di mente e corpo in una determinata attività. Ecco che si richiama direttamente il concetto di flusso (flow) ampliandolo con il ruolo specifico del corpo.

Il corpo risulta protagonista anche per la manifestazione dell'anima e per l'espressione di profonde sensazioni corporee che diventano persino arte.

Non possiamo sfuggire dalla conclusione che la qualità del pensiero, e probabilmente anche del suo contenuto, non può essere separata dal tono emotivo del corpo. Ad esempio il pensiero creativo dipende dal libero flusso delle idee inconse, ma entra in funzione esclusivamente quando il corpo è attivo e meno carico di pesi (Lowen, 1984, p.113-115).

² I principi e le pratiche della terapia bioenergetica si basano proprio sull'identità funzionale della mente e del corpo e a questo riguardo le funzioni più importanti sono la respirazione e il movimento. Il fine della terapia bioenergetica è di ristabilire l'unità della personalità, l'identificazione dell'Io con il corpo e di liberare il corpo dalle tensioni muscolari croniche che ne bloccano la mobilità e che limitano la respirazione (Lowen, 1984).

³ Questo è l'assioma dell'analisi bioenergetica (Lowen, 1984).

L'intento di voler estrapolare concetti utili alla costruzione di una corretta definizione di ciò che è per noi il corpo in attività educative, didattiche e formative ci orienta indissolubilmente anche verso il concetto di movimento e di corpo in movimento. Il pensiero nasce dal movimento. Conseguentemente la maggiore capacità di pensiero, per l'uomo, deriva dall'ampiezza della gamma dei movimenti che egli è in grado di compiere. Dal movimento si passa ai ritmi del movimento. Se i ritmi del movimento, insieme ai toni del nostro corpo, sono in armonia con gli stimoli proviamo piacere. Il piacere è, come descritto precedentemente, ciò che può risultare anche da attività didattiche ed educative, incentrate sull'allievo, sulla totalità della sua persona e quindi anche sul corpo del discente. Le impressioni sensoriali piacevoli migliorano il nostro stato d'animo e incrementano l'attività ritmica del corpo. Si potrebbe quindi dedurre la presenza o l'assenza di piacere nella vita di una persona semplicemente dal modo in cui si muove. Il fatto che l'uomo è biologicamente strutturato per il piacere e non per l'efficienza e che è un essere creativo ancor più che un essere produttivo (Lowen, 1984, p.192-194) deve diventare una logica da seguire nella progettazione didattica. Dobbiamo ridare spazio alle attività ritmiche spontanee inserendole in quelle che sono le attività serie, che hanno uno scopo e un determinato guadagno. Si tratta di offrire all'individuo esperienze ottimali di apprendimento.

L'elemento chiave di un'esperienza ottimale è che ha un fine in sé. Un'attività che è racchiusa in se stessa, che si svolge non nella speranza di qualche beneficio futuro, ma semplicemente perché farlo è di per sé la ricompensa. È un'esperienza autotelica, è il flusso. Ciò che fa sì che queste attività producano flusso è che sono state progettate per rendere più facile raggiungere l'esperienza ottimale. Hanno regole che richiedono l'apprendimento delle abilità, fissano obiettivi, producono feedback, rendono possibile il controllo. Le attività di flusso hanno come funzione primaria quella di offrire piacevoli esperienze, giochi, arte e sport sono alcuni esempi (Csikszentmihalyi, 2011, p.116). Queste attività di flusso portano alla crescita e alla scoperta, ma è essenziale per chi lavora in ambito formativo tenere sempre presente che non ci si può divertire a fare la stessa cosa allo stesso livello per troppo tempo. Definendo il flusso si può descriverlo come lo stato in cui le persone sono così coinvolte nell'attività che nient'altro sembra importante.

È possibile coltivare la capacità di entrare in flusso, è un'abilità che può essere perfezionata mediante la formazione. Esplorando la maniera che permette di migliorare tale capacità e che permette di apprendere a fluire ci si imbatte, senza alcuna sorpresa, nel corpo, un corpo in flusso. Con dispiacere si deve sottolineare che le possibilità di godimento quasi illimitate che il corpo offre rimangono spesso inesplorate. Tutto ciò che il corpo può fare è potenzialmente piacevole, sebbene ci siano molte persone che ignorano questa capacità e fanno meno attività fisica possibile, lasciando inesplorata la sua capacità di fornire flusso.

Se si prende coscienza di ciò che il corpo può fare e si impara a imporre ordine alle proprie sensazioni fisiche, l'entropia lascia il posto a una piacevole armonia nella coscienza. Il corpo umano è capace di centinaia di diverse funzioni. Quando una normale funzione fisica, ad esempio mentre corro, si comporta secondo un disegno sociale, un contesto con obiettivi e regole che offre sfide e richiede abilità, diventa un'attività di flusso. Va sottolineato che il corpo non produce flusso soltanto con i suoi movimenti, la mente è sempre coinvolta (Csikszentmihalyi, 2011, p.148-150).

Pertanto una persona che è immersa nella vita attiva, raggiunge il flusso attraverso il coinvolgimento totale in sfide esterne concrete. L'obiettivo sarà quindi insegnare ad apprendere a fluire anche attraverso attività e didattiche corporee che mirino a esperienze ottimali, quelle esperienze che aggiungono una sensazione di maestria, la sensazione che è il più vicino a ciò che normalmente intendiamo per felicità.

A chiosa del nostro discorso utilizziamo una frase di William Blake⁴: “L'uomo non ha un corpo separato dall'anima. Quello che chiamiamo corpo è la parte dell'anima che si distingue per i suoi cinque sensi”.

⁴ William Blake è stato un poeta e pittore inglese, nato nel 1757 e morto nel 1827.

- Ausubel, D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Bellantonio, S. (2017). *Il corpo come mediatore didattico: tra cosa si insegna e come si apprende*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, Anno 1 n. 4 - ottobre - dicembre 2017, pp.72-80.
- Bruner, J.S. (1973). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando editore
- Colonna, S. (2002). *Introduzione alla Pedagogia*. Lecce: Adriatica editrice srl.
- Comenio (1969). *Il mondo delle cose sensibili*, in Comenio. Opere. Torino: Utet.
- Cornoldi, C.(1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Apprender a Fluir*. Barcellona: Kairos..
- Csikszentmihalyi, M. (2011). *Fluir*. Barcellona: Debolsillo.
- Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- De Canale, B. (2017). *Apprendimenti significativi nell'infanzia. Ragioni, teorie,esperienze, modelli*. In Del Gottardo, E., *Apprendimento. Verso la comunità permanente*. 29-56. Napoli: Giapeto.
- Dewey, J. (1961). *Educazione oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1967). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fiz Perez, F.J., Caserta, F. (2010). *La costruzione della mente tra neurologia e pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Fromm, E. (1993). *Anima e società*. Milano: Mondadori.
- Galimberti, U. (1987). *Il corpo*. Milano:Feltrinelli.
- Gardner, H. (2016). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gomez Paloma, F. (2009). *Corporeità, didattica e apprendimento. Le neuroscienze dell'educazione*. Salerno: Edisud Salerno.
- Gomez Paloma, F., Ascione A., Tafuri, D. (2016 a). *Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica*. *Formazione & Insegnamento XIV – 1 – 2016*, pp. 75-87
- Gomez Paloma, F. et al. (2016.) *Il corpo come mediatore didattico nell'apprendimento della letto scrittura*. *Cantiere aperto, L'integrazione scolastica e sociale*. Vol. 15, n. 3,

settembre 2016, pp. 326-341, <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it>.

Giugni, G. (1982). *Presupposti teorici dell'educazione fisica*. Torino: SEI.

Husserl, E. (2019). *Introduzione alla logica e alla teoria della conoscenza*. Brescia: Morcelliana.

Lakoff, M. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western World*. New York: Basic Books.

Lowen, A. (1984). *Il piacere,. Un approccio creativo alla vita*. Roma: Astrolabio

Lowen, A. (1987). *Il tradimento del corpo, la coscienza del proprio io nel rapporto tra corpo e mente*. Roma: Edizioni mediterranee.

Lowen, A.(1994). *Il linguaggio del corpo*. Milano: Feltrinelli.

Maggi, D. (2016). *L'apprendimento nella attività di addestramento e nella formazione dell'atleta*. In Del Gottardo, E. *Apprendimento. Verso la comunità competente*. Napoli: Giapeto editore. 57-74.

Maggi, D. (2017). *L'allenamento oltre la gara. La costruzione dell'uomo*. Tricase: Libellula edizioni.

Maggi, D. (2018). *Progettare ambienti generativi di apprendimento significativo*, in Colella D. *Attività motorie, processo educativo e stili di vita in età evolutiva*. 135-143. Bari: Progedit.

Maturana, H.R., Varela, F.J. (1980). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.

Meraviglia, M.V. (2012). *Sistemi motori, nuovi paradigmi di apprendimento e comunicazione*. Milano:Spinger.

Merleau-Ponty, M. (1942). *La struttura del comportamento*. Milano: Bompiani.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina editore.

Naccari, A.G. A. (2003). *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo libero*. Perugia: Morlacchi editore.

Paparella, N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida.

Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il Cappello.

Piccinno, M. (2019). *Apprendere e comprendere*. Pisa:Edizioni ETS.

Pinto Minerva, F. (2004). *Il corpo per conoscere e comunicare*. In Colella, D. *Studi e ricerche in scienze delle attività motorie e sportive*. Lecce:Pensa Multimedia.

- Quarta, G. (1984). *Psicomotricità ed educazione*. Lecce: Centro grafico editoriale Orantes.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rogers, C.R. (1978). *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Roma: Casa editrice Astrolabio.
- Rossi, P.G. (2007). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Schilder, P. (1987). *Immagine di sé e schema corporeo*. Milano: Franco Angeli.
- Sibilio, M. (2011). "Corporeità didattiche": i significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica. In Sibilio, M. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori, pp. 47-69.
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- Vayer, P. (1974). *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*. Roma: Armando.