

## **Contro il metodo: per una didattica vivente. Il contributo di Bruno Ciari e del Movimento di Cooperazione Educativa per i saperi della pedagogia incarnata.**

Silvestro Malara<sup>1</sup>, Paolo Siclari

<sup>1</sup>Università Mediterranea di Reggio Calabria

---

### **Riassunto:**

Il contributo si propone di guardare al corpo, alla sua necessità, al suo esistere all'interno della trama del processo di apprendimento-insegnamento, come il luogo di una teoria anarchica della didattica, per dirla con il filosofo austriaco Paul Feyerabend. Bruno Ciari e l'intero Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) rappresentano alcune delle voci che più di altre hanno determinato un rinnovamento della didattica e della pedagogia nel secondo Novecento e che oggi è ancora attivo nelle prospettive delle scienze cognitive e bio-educative. A partire dalla proposta didattica della tecnica del calcolo vivente, cui Ciari ha dedicato importanti riflessioni, si indagano le prospettive feconde di connessione tra la didattica vivente e la rivalutazione del ruolo del corpo, alla luce delle più moderne teorie della semplicità e della vicinanza.

**Parole chiave:** didattica, metodo, corpo, pedagogia incarnata, relazione

### **Abstract:**

The contribution aims to look at the body, its need, its existence within the fabric of the learning-teaching process, as the place of an anarchic theory of didactics, to say it with the Austrian philosopher Paul Feyerabend. Bruno Ciari and the whole Movement for Educational Cooperation (MCE) represent some of the voices that more than others have determined a renewal of teaching and pedagogy in the second century and that today is still active in the perspectives of cognitive and bio-sciences educational. Starting from the didactic proposal of the technique of living calculation, to which Ciari has dedicated important reflections, we investigate the fertile perspectives of connection between living teaching and the reevaluation of the role of the body, in the light of the most modern theories of the simplicity and of vicariance.

**Keywords:** didactics, method, body, embodied pedagogy, relation

---

### **1. Anarchie e resistenze**

Se *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza* (Feyerabend, 1979) pubblicato in Italia da Feltrinelli, è una aperta contestazione allo schematismo della filosofia della scienza, alla metodologia scientifica, alla sua impostazione ed al suo tentativo di imporre un ordine in un contesto che ha ottenuto i suoi più grandi esiti violando le regole che gli si vorrebbe costruire attorno; la didattica vivente, ispirata alla pedagogia popolare e al rinnovamento democratico della scuola, prende le mosse in aperta opposizione al nozionismo e alle cattedre della scuola tradizionale, dalla traduzione delle idee di Célestine Freinet, ad opera, nel panorama italiano, di Ernesto Codignola, che, dal 1946, inizia a diffondere le prospettive

della didattica operativa (Tamagnini, 1965).

Sebbene il ruolo del corpo nelle idee delle Scuole Nuove (Codignola, 1946) non sia ancora movente assoluto di cambiamento nell'orizzonte immediato delle scienze umane, l'analisi dei motivi della trasformazione culturale dell'Italia degli anni '50 sembra produrre l'intenzione di una attività di rinnovamento teorico e pratico che possa cambiare la scuola, grande disadattata (Ciari, 1973), proprio a partire dall'implicazione di una nuova didattica che non distrugga il pensiero, asservisca i maestri e frazioni l'unità della persona (Freinet, 1963). Freinet, maestro afono, a causa di una tubercolosi non curata, ha la necessità di rendere attivi i processi di apprendimento dei suoi allievi, non per il mezzo della parola cattedratica, nozionistica e manualistica, quanto invece per il mezzo della libera espressione del bambino, che, in quanto, mente e corpo, in quanto mano e lingua, non deve essere orientato alla redenzione dall'errore, ma ad una pedagogia della liberazione degli oppressi (Freire, 1971) che diviene pedagogia della liberazione umana (Marchetti, 2023). Da Freinet e dal movimento dell'Ecole moderne si diffonde presto nel mondo e in Italia ad opera dei pionieri dell'educazione (Lodi, 1985) una opposizione alla scuola idealistica e confessionale, una resistenza pedagogica impegnata, dopo l'eliminazione storica e politica del totalitario, nell'introduzione di una scuola come laboratorio di sperimentazione, in cui gli spazi non fossero quelli dell'aula con il banco ortopedico (Montessori, 2018), i libri non fossero - solo - di carta (Ciari, 1973), i bambini e i ragazzi costruissero e operassero, insieme con il e per il maestro, il proprio corpo-docente, il proprio corpo come docente e ancora discente. Il laboratorio di sperimentazione, inteso come una semplice occasione di insegnamento-apprendimento, è sempre una nuova riconfigurazione dello spazio condiviso della comunità libera, che cresce nei e per i valori della libertà.

In primo luogo, nel laboratorio di sperimentazione didattica, il corpo è corpo del docente che diviene un insegnante ricercatore, un insegnante che saggia, nel suo farsi didatta, i grandi contributi teorici di questo particolare intendimento dell'educazione, che da Montaigne passano per Rousseau, da Caplarède giungono a Pestalozzi, fino a Dewey e a Montessori, e, da questi incontri, l'insegnante sperimenta il luogo, fisico e spirituale, erotico (Recalcati, 2014), in cui la vivacità fondamentale della cooperazione fa sorgere lo spirito scientifico, come "spirito di una volontà di cooperazione fattiva che si concretizza in un ininterrotto processo di miglioramento e di liberazione umana" (Ciari, 1961). Uno spirito che rinnova, dall'interno e con rivoluzione, il tradizionale modo di interpretare la scuola e le dinamiche educative informali e non formali

poiché, come suggeriscono Pinto Minerva e Frabboni (2008), già a partire dalla scuola dell'infanzia, occorre che la pedagogia si innervi di scuola come laboratorio di sperimentazione e di "scuola militante". Un pensiero di scuola e, più generalmente di educazione, che prevede che non esista relazione didattica o educativa che non passi attraverso la costruzione di un corpo collettivo, di una società libera e con i valori assoluti della democrazia e della libertà.

## **2. Corpo e corpi nella relazione didattica**

Qui si legga la grande lezione di Ciari, che, in uno dei suoi testi più conosciuti, *Le nuove tecniche didattiche* (1961), non individua un metodo, unico e universale, totale e totalitario, ma, riprendendo la fascinazione iniziale di Feyerabend, propone un anarchico plurale. "Non è assolutamente detto che non vi siano altre tecniche, oltre a quelle che noi consideriamo sperimentalmente valide. È per questo che noi parliamo di "tecniche" al plurale, e non di metodo. Per questo noi parliamo di 'apertura' verso ogni possibile esperienza" (Ciari, 1961). Ogni educatore, ogni maestro dovrà percorrere una via propria, ma non facendo leva su aspirazioni; il maestro dovrà necessariamente prendere passo dal confronto con le esperienze didattiche moderne e dai dialoghi con le influenze del passato, ma il confronto e il dialogo, che non saranno meri strumenti tecnici, diverranno mezzi e fini dell'agire didattico, rappresentando essi stessi le valorialità dell'educazione. Le tecniche didattiche - sempre riformabili - rappresentano l'occasione per "aiutare il fanciullo a formare le proprie attitudini intellettuali e morali, a conquistarsi una prima, organica visione del mondo e determinare abilità strumentali" (Ciari, 1961).

In secondo luogo, il corpo è corpo del bambino. Un corpo che abita, insieme al docente, lo spazio educativo. Un corpo che informa la relazione con il docente, in una duplice direzione di scambio e di mutualità. Un corpo che vive e che diventa la matericità di ogni processo educativo e formativo (Massa, 2004). Non è, pertanto, immaginabile una separazione tra le età di crescita ed il corpo stesso del bambino diventerà l'emblema dell'apprendimento naturale. L'influenza di Dewey (1961) è decisiva. Ciari e tutto il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), contro ogni forma di nozionismo, recuperano un'educazione come costruita dall'allievo, co-costruita insieme al docente ed ai compagni e, pertanto, connessa a tutte le altre ed ambientale perché derivante dalla esperienza diretta del bambino. Nel bambino l'attività intellettuale non si

contrappone a quella pratica, poiché la prima non è altro che l'attività pratica interiorizzata, nella quale l'oggetto dell'ambiente è sostituito da un mezzo simbolico. Il primo carattere dell'apprendimento naturale è la libertà dall'intenzionalità dell'adulto, il suo inscindibile legame con l'attività senso-motoria, attraverso la quale conquista oggetto per oggetto, e prima movimento per movimento, e prima ancora bisogno per bisogno, il suo mondo. Questo corpo del bambino che conquista il mondo e che rispecchia nelle sue conquiste ogni conquista dell'umanità è ciò di cui la didattica deve primariamente prendere atto e ciò da cui parte la scienza, come conoscenza scientifica del mondo e che ha inizio con la nascita.

In terzo luogo, il corpo è il corpo della com-unità che si determina in ogni esperienza e che fa di ogni relazione non un immediato ed economico risultato quantitativamente didattico, in seno alla efficacia dell'acquisizione linguistica o artistica o, ancora matematica, ma una promozione del valore della vita e del pensiero, così come nell'immagine della tipografia, attraverso la quale si può sviluppare indirettamente il valore della democrazia, poiché il bambino come tipografo si sporca le mani, come l'operaio (Marchetti, 2023), ma si sporca mentre scrive, ricomponendo così il lavoro manuale e il lavoro intellettuale, nella collaborazione con gli altri bambini, costruendo un'unità di senso e di parola (Ciari, 1961).

### **3. Di abiti e giochi: lo spirito scientifico e il calcolo vivente**

Tralasciando volutamente le influenze sociali, culturali e politologiche del MCE per mettere in evidenza quei motivi che ancora interpellano l'agire educativo e lo informano, è utile riflettere su come l'immagine del bambino tipografo-operaio possa rappresentare oggi una pratica ancora valida, con l'avvento delle scienze bio-educative.

Per l'MCE ogni esperienza didattica ed educativa non deve essere condotta fuori da quell'apprendimento naturale in cui si attua la relazione stessa e, soprattutto, non si deve mai recidere l'esperienza scolastica dalla vita extrascolastica. Se è chiaro che l'ambiente, inteso in chiave sistemica, rappresenti il terzo educatore (Malaguzzi, 2010), e che questo sia oggi ribadito sia dagli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (D.M. n. 43 del 24/02/2022), sia dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (D.M. n. 334 del 22/11/2021) sia dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254 del 16/11/2012) sia dal documento del 2018 sui Nuovi scenari

a cura del Comitato Scientifico Nazionale, è opportuno chiarire come il gioco rappresenti la condizione di crescita più vicina all'habitus scientifico, inteso come continua trasformazione e miglioramento dell'ambiente circostante sia storico sia culturale, poiché il gioco rappresenta l'attività eletta di adattamento alla realtà del fanciullo (Ciari, 1961). Il gioco deve essere presente nella scuola e non deve essere immediatamente e totalmente sostituito da forme di usuale lavoro scolastico. Attraverso il gioco il bambino manifesta la sua personalità infantile attraverso il gioco nella sua ricchezza "di finzione" (Frabboni, Pinto Minerva, 2008) si può promuovere un pensiero divergente come quel compito fondamentale dell'educazione, che è, parafrasando Dewey (2014), quel processo di sottrazione da determinazioni e da conformismi che la società dispone. Lo spirito scientifico diviene un abito da indossare in ogni momento della vita del bambino: Tanto nel gioco, quanto nel momento della ricerca per la costruzione scientifica, perché quell'abito è educazione dell'intelligenza, mai stereotipata ed asservita, ma sempre libera e illuministicamente critica, sempre pronta a stabilire le connessioni tra la vita del bambino e la vita della scuola, tra il gioco e la ricerca, tra la storia e il calcolo. Il corpo del bambino, nel suo insieme esperienziale tra fuori e dentro la scuola, diventa il luogo della possibilità del nesso deweyano della nascita della ricerca come occasione di curiosità; mai imposta dal docente ma sempre dettata da un elemento ambientale, da una situazione imprevista, da una condizione problematica, dalla quale l'insegnante può trarre orientamento per la progettazione didattica. L'MCE riesce a fare del corpo del bambino che fa esperienza del mondo il corpo scientifico della relazione tripolare discente-corpo-docente, proprio perché recupera la possibilità che lo sviluppo ontogenetico sia da sempre anche filogenetico, nel motore della motivazione. Lo spirito scientifico è, si potrebbe dire, sempre e da sempre nella motivazione. È questo il caso del calcolo vivente. All'argomento Ciari dedica non pochi interventi proprio a volere evidenziare come l'esperienza diretta della vita extrascolastica e l'esperienza direttamente didattica nelle dinamiche comunitarie di classe sono determinanti anche in un ambito tradizionalmente considerato scevro sia dal motivo della motivazione sia dal motivo della esperienza sensomotoria. In continuità con le teorie piagetiane sulla necessità che il processo cognitivo dell'astrazione passi sempre prima dalla manipolazione dell'oggetto reale e fisico, si pensi a questo riguardo alle astrazioni operate rispetto ai simboli matematici, Ciari fa luce su un elemento importante del processo cognitivo: la reversibilità. Il bambino che conosce la legge dell'area del poligono è effettivamente in grado di applicarla solo quando sa applicare anche le

formule inverse e questa astrazione deriva a lui da un processo continuo di fare una cosa e il suo inverso, regola base dell'apprendimento del bambino, che si sperimenta, per esempio, già nella preoccupazione dell'infilare o del levare un incastro del bambino di 16 mesi. La mano è il motore della motivazione nell'incastro e lo è, alla stessa maniera, nella classe-tipografia di Ciari, nella quale i bambini imparano la moltiplicazione attraverso il raggruppamento dei fogli da stampare in gruppi da 10. L'operazione del contare i fogli, del raggrupparli, del sottrarli e del metterli in ordine esponenziale è un'operazione concreta, reale, fatta con le mani, in cui tutti i sensi sono in movimento insieme all'intelletto. La motivazione del contare per decine non è un'operazione astratta; è concreta e motivata dal fatto di dover procedere speditamente al lavoro di stampa e nella classe-tipografia i bambini di prima classe arrivano al raggruppamento prima del concetto astratto di decine ed unità e acquisiscono, perché mediata l'esperienza manuale, immediatamente anche la reversibilità.

E non si dice tutto se non si fa cenno anche allo straordinario spirito anarchico e originale di Ciari. Attraverso la via manipolativa, manuale, esperienziale, reversibile, che inverte il calcolo vivente, si introduce anche la consapevolezza dell'esistenza di diversi sistemi di numerazione e di misurazione, e, pertanto, si avvia la riflessione sulla possibilità che ogni popolo possa darsi sistemi economici e politici diversi; alla possibilità che ogni docente possa scegliere e proporre materiali e tecniche diverse, ieri la tipografia o il limografo, oggi il coding e il tinkering e che ogni bambino possa inventare sistemi di misurazione e misurabilità diversi, via via utili ad una determinata esperienza.

#### **4. La dimensione corporea nella relazione educativa**

La relazione di aiuto che muove un intervento educativo deve necessariamente coincidere con una relazione di cura autentica e l'essere umano, già dalla nascita, ha bisogno di essere oggetto di cura ma in seguito avrà bisogno anche di praticarla (Mortari, 2006). La nozione di cura rimanda inevitabilmente alle riflessioni di Martin Heidegger (1976), che, nell'analisi filosofica dell'esser-ci, l'ha definita elemento originario dell'esistenza. Il celebre filosofo, nell'opera *Essere e Tempo*, scrive: "la perfectio dell'uomo, il suo pervenire a ciò che esso, nel suo esser-libero per le sue possibilità più proprie (per il progetto), può essere, è 'opera' della Cura" (p. 248). Non è possibile, dunque, escludere la dimensione spaziale dell'esser-ci all'interno della progettazione educativa, e se la cura è l'essenza della relazione (Gaspari, 2021), essa può

rivelarsi educativa nel momento in cui porta l'altro alla riscoperta del sé, delle sue caratteristiche e delle sue potenzialità, incluse quelle corporee.

I contributi degli ultimi decenni hanno sottolineato l'importanza del corpo nella comunicazione, infatti le dimensioni corporea e sensoriale favoriscono una delle prime forme di relazione tra madre e bambino che tipicamente avviene tramite l'uso dei sensi: abbracci, baci, carezze fanno parte di un repertorio comunicativo proprio della relazione madre e bambino già nelle primissime fasi dell'esistenza del piccolo. Durante il gioco, poi, il piacere che vive il bambino coincide con l'esperienza del proprio corpo (Gamelli, 2016, p. 49).

In questo quadro teorico si colloca il dispositivo corporeo, da intendersi come medium per la formazione dell'essere umano e spazio che noi abitiamo (Gamelli, *Pedagogia del corpo. Educare oltre le parole*, 2001). Educare in modo inclusivo nella contemporaneità richiede agli operatori della cura educativa uno sforzo che possa facilitare il processo di formazione e rimuovere gli ostacoli per favorire, invece, la partecipazione (UNESCO, 2017). Gli studi nell'ambito delle neuroscienze hanno evidenziato il rapporto indissolubile tra cognizione, emotività e corporeità, tanto che gli sviluppi scientifici richiamano un'intelligenza incarnata. Il corpo, nei secoli, non è sempre stato interpretato come spazio privilegiato per educare e plasmare l'essere umano. Già nella filosofia di Platone si rintraccia un'idea di corpo, seppur peccaminosa, che impediva all'uomo di raggiungere la Verità. Lo spazio corporeo, che trova la sua esaltazione massima del suo valore in Cristo, Verbo di Dio (Giugni, 1991), svolge un ruolo fondamentale per l'educazione, e se considerato nella sua complessità, "funge da mediatore biologico e culturale per il processo di apprendimento, superando il suo inquadramento scientifico che lo considera mero oggetto di valutazione, per acquisire la dignità di soggetto di cognizione" (Gomez Paloma, Ascione, & Tafuri, 2016).

Nel panorama scientifico internazionale, la dimensione corporea ha assunto oggi un'importanza non indifferente per la formazione dell'uomo, e questa presa di coscienza rimanda certamente al concetto di Embodiment (incarnazione), nato alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso con l'Embodied Cognitive Science. Le neuroscienze hanno ampiamente dimostrato la plasticità cerebrale di cui gode il nostro corpo (Schön, Akiva-Kabiri, & Vecchi, 2015) ed in questa direzione procede l'ECS. Il costrutto di Embodiment può intendersi certamente quale contesto relazionale esteso tra corpo-mente-ambiente (Gomez Paloma & Damiani, 2021). Questa prospettiva di indagine si fonda sull'idea che il corpo non dev'essere considerato soltanto come

un contenitore entro il quale si colloca la cognizione, la mente, ma come elemento privilegiato per favorire l'apprendimento, l'interazione sociale e le capacità cognitive. Secondo questa visione l'intelligenza è incarnata, e necessita del corpo quale «luogo dell'esistere della persona» (Naccari, 2003, p. 2) e dei suoi sistemi per generarsi (D'Ambrosio et al., 2019). L'interpretazione di questa concezione, e quindi anche del ruolo che assume all'interno dell'azione educativa, pertiene anche il rapporto natura-cultura, ovvero “l'inizio della dinamica dialogica tra pedagogia e biologia, evolutasi, poi, nel rapporto pedagogia-neuroscienze e, più recentemente, nella nascita delle Scienze bioeducative” (Frauenfelder, 2011). Attingere al corpo per progettare un'educazione inclusiva, aperta a tutti, significa riconoscerne la sua plasticità materiale (D'Ambrosio et al., 2019) e quindi le sue possibilità che riguardano sia la sfera biologica come anche quella ambientale e culturale.

Corpo e movimento, che insieme diventano mediatori della conoscenza (Moliterni, 2013), sono elementi fondamentali per educare l'essere umano all'ascolto di sé, alla creatività, a leggersi e conoscersi nell'intimo della propria identità esistenziale. Ogni forma di apprendimento passa tramite l'esperienza (Dewey, 2014), ed il corpo assume un carattere esperienziale, pratico, perché lavora con i sensi, con lo spazio, con la materia e con la cultura.

## 5. Conclusioni e rilanci

In tale scenario, in cui il corpo si rivela un valido ed efficace dispositivo pedagogico, si inseriscono le categorie della vicarianza e della semplicità (Berthoz, 2011). Il principio di vicarianza, declinato dal neurofisiologo francese Alain Berthoz, sposta l'asse da una visione diagnostica del disagio e della disabilità, ad una visione più complessa e articolata al centro della quale vi è il corpo con le sue possibilità educative. Come osserva Perla (2021), pensiero e conoscenza sono due categorie strettamente dipendenti dal corpo, poiché noi non abbiamo un corpo, ma siamo un corpo. Si intende, dunque, la supplenza di un processo con un altro processo finalizzata al raggiungimento dello stesso risultato (Berthoz, 2015). In una visione pedagogica al centro della quale v'è il corpo con le sue possibilità educative, assume rilevanza anche la nozione di semplicità, da non intendersi come sinonimo di semplicità. Anzi, all'interno di questa parola convergono molte abilità proprie dell'essere umano: la logica, la creatività, l'originalità, la flessibilità, l'adattamento al cambiamento (Rivoltella, 2011), le quali sottendono

certamente ragionamenti volti a una rilettura delle possibilità nella prospettiva della vicarianza. Le soluzioni, dunque, che l'uomo mette in atto non semplici, ma complesse, poiché permettono di elaborare situazioni complesse in modo rapido ed efficace: con uno sguardo complesso si può anticipare il futuro guardando, contemporaneamente, sia al passato che al presente (Boffo, 2021). Per una pedagogia del corpo, dunque, occorre ripensare stili operativi che non possono essere lineari, ma devono diventare flessibili per ridisegnare funzionalmente e dinamicamente gli ambienti della didattica e dell'apprendimento, in una prospettiva che vede il corpo quale spazio pedagogico da abitare.

### **Bibliografia**

- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello. Creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Boffo, V. (2021). Complessità e semplicità: epistemologie per il futuro della formazione. *Nuova Secondaria*, 10, 69-79.
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori riuniti.
- Ciari, B. (1973). *I modi dell'insegnare*. A cura di A. Alberti. Roma: Editori riuniti.
- Ciari, B. (2023). *I modi dell'insegnare. Saggi scelti*. A cura di L. Marchetti. Vicenza: Nuova Palomar editrice.
- D'Ambrosio, M., Diamare, S., Furia, R., Nappi, B., Ruocco, C., & Salerno, M. (2019). *La Metodologia Embodied per le disabilità sensoriali*. RTH, 6, 1-19.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Feyerabend, P. (1979). *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Frauenfelder, E. (2011). Una dinamica dialogica per la nascita delle Scienze Bioeducative. *Studi sulla Formazione*, 1.
- Freinet, C.; Freinet, E. (1963). *Nascita di una pedagogia popolare*, con prefazione di G. Tamagnini. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Bruno Mondadori.

- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo. Educare oltre le parole*. Roma: Meltemi Editore Srl.
- Gamelli, I. (2016). Il piacere del movimento nella cornice della pedagogia del corpo. *Formazione & Insegnamento*, XIV(3).
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*. Roma: Anicia.
- Giugni, G. (1991). *Presupposti teorici dell'educazione fisica*. Torino: SEI.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). L'Embodiment in Educazione: un collante scientifico tra complessità, semplicità e trasformatività. *Nuova Secondaria*, 10.
- Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento*, XIV(1), 75-87.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi.
- Lodi, M. (1985). Quando i maestri erano pionieri, in *Cooperazione educativa*, 6.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio del Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Montessori, M. (2018). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Torino: Bruno Mondadori.
- Naccari, A. G. (2003). *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*. Perugia: Morlacchi.
- Perla, L., & Riva, M. G. (2021). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Torino: Editrice La Scuola.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rivoltella, P. C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schön, D., Akiva-Kabiri, L., & Vecchi, T. (2015). *Psicologia della musica*. Roma: Carocci Editore.
- Tamagnini, B. (1965). *Didattica operativa*. Macerata: Edizioni MCE.
- UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.