



Per una pedagogia meditativa.  
Il corpo in ascolto e la cura di sé  
For a meditative pedagogy.  
The listening body and self-care

Gerardo Pistillo

Università degli Studi di Salerno – gpistillo@unisa.it

**ABSTRACT**

The aim of this work is to highlight, from a sustainability perspective, the importance of the body in the educational relationship. In the perspective of a possible pedagogy with a clinical orientation, and in line with the *Capability Approach* model, the same idea of care – and self-care – draws lifeblood from the hypothesis of the foundation of a new “*curricular pedagogy*” aimed to develop in the individual, from the earliest years of life, a more marked sensitivity in listening to himself and to others through tactile, chromatic and sound stimulations, etc., suitable for promoting deep breathing and meditation, relaxation, creative movement, *self-help* and critical reflection, etc., within new forms of bodily dialogue. At the same time, in the perspective of the most recent *eco-mindfulness*, the work tries to highlight how such a maieutic action requires the flexible and dynamic management of the different *pedagogical settings*.

L’obiettivo del presente lavoro è di mettere in luce, in un’ottica di sostenibilità, l’importanza del corpo nella relazione educativa. Nella prospettiva di una possibile pedagogia ad orientamento clinico, e in linea con il modello del *Capability Approach*, la stessa idea di cura – e di cura del sé – trae linfa vitale dall’ipotesi di fondazione di una nuova “*pedagogia del curricolo*” volta a far maturare al singolo, sin dai primi anni di vita, una più spiccata sensibilità nell’ascolto di sé e degli altri attraverso sollecitazioni di tipo tattile, cromatico, sonoro, ecc., atte a favorire, all’interno di nuove forme di dialogo corporeo, la respirazione profonda e la meditazione, il rilassamento e la distensione, il movimento creativo, il *self-help* e la ri-flessione critica, ecc. Al contempo, nella prospettiva della più recente *eco-mindfulness*, il lavoro cerca di mettere in evidenza come una tale azione maieutica richieda la gestione flessibile e dinamica dei diversi *setting pedagogici*.

**KEYWORDS**

Body; Clinic; Mindfulness; Setting; Sustainability.  
Corpo; Clinica; Mindfulness; Setting; Sostenibilità.

## Introduzione: la sostenibilità nel “tempo della complessità”

Il periodo appena trascorso, segnato dagli effetti della pandemia da Covid-19, ci impone una riflessione profonda circa la necessità di ripensare, nel «tempo della complessità» (Ceruti 2017) e «dell'incompiutezza» (Ceruti 2020), nuove forme di relazione in presenza (Cancrini 2020; Pistillo 2020). In tale scenario, contrassegnato da crescenti sentimenti di *helplessness* (Lingiardi & Giovanardi 2020) il tema della “sostenibilità” (deriv. del lat. *sustinere*, “nutrire”, “portare”, “aiutare”, ecc.) richiede di essere declinato in un’ottica *inter-poli-trans-disciplinare*, ricollocando il corpo – isolato e messo a dura prova durante il *lockdown* (Lingiardi 2020) – al centro della relazione educativa. In tal senso, la crisi – sociale, economica, psicologica, ecc. – determinata dalla pandemia porta naturalmente con sé – secondo quanto sostenuto in più occasioni da Stefano Zamagni – un nuovo disvelamento: oggi più che mai si pone l’urgenza di attuare una sorta di rivoluzionario delle logiche di base che presiedono all’organizzazione strutturale e funzionale del “mondo della scuola” (Zamagni 2020) e alla definizione dei diversi dispositivi preposti alla formazione dell’essere umano.

### 1. Il corpo in gioco: radici dell’esperienza e origini della coscienza

Nel corso degli ultimi anni, Edgar Morin, ha sottolineato la necessità di fondare un “sapere complesso” che consenta ai bambini, sin dai primi giorni di scuola, di collegare e di integrare – “mettendole a sistema” – le conoscenze relative ai diversi rami dello scibile umano (Pistillo 2020) e di ridefinire *ab imis* i termini del rapporto uomo-natura (Morin 1999).

Nell’epoca contemporanea – egli afferma – si ravvisa un ritardo in termini di conoscenza: il campo del sapere appare ancora frammentato in settori specifici, ognuno dei quali preposto allo studio delle singole entità naturali (Morin 1999, p. 21; Pistillo 2020). Lo stesso essere umano appare vittima, a sua volta, «della grande disgiunzione natura/cultura, animalità/umanità, sempre lacerato tra la sua natura di essere vivente, studiata in biologia, e la sua natura psichica e sociale, studiata nelle scienze umane» (Morin 1999, p. 25). Da ciò la necessità di invertire la rotta: fondare «una scienza antropo-sociale ricomposta che consideri l’umanità nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali» (Morin 1999, p. 39); un sapere complesso in grado di pensare il conoscere e di spaziare, al contempo, dall’ecologia alla genetica, dall’anatomia alle neuroscienze, dalla sociologia alle cosiddette teorie di Bolk, ecc. (Morin 1999, p. 26).

Il filosofo francese sostiene infatti che ogni singola forma di vita, in quanto *emergenza* dotata di qualità proprie – «autoriparazione, autoriproduzione, attitudini cognitive» (Morin 2017, p. 31) – è una realtà che si forma, all’interno di un determinato *biotopo* e di una determinata *biocenosi* (Pistillo 2020), «a partire dall’assemblaggio organizzatore di elementi non dotati delle qualità e delle proprietà di questa realtà» (Morin 2017, p. 30). La vita, in altri termini, è nata «dalla complessità della sua auto-organizzazione che è di fatto auto-eco-organizzazione, la quale ha bisogno del suo ambiente per attingervi le energie necessarie al suo lavoro ininterrotto» (Morin 2017, p. 31).

Lungo una linea di pensiero che da Maurice Merleau-Ponty (1951), passando per Ludwig Von Bertalanffy e Gregory Bateson (1972), giunge fino a Humberto R. Maturana e Francisco J. Varela (1984) e agli esiti attuali della prospettiva esternalista ed enazionista – si pensi alle teorie di Andy Clark e David J. Chalmers, di Susan

Hurley e Alva Noë (2009) – e della cosiddetta *Embodied Cognition* l'emergere della conoscenza è venuto infatti a delinearci quale processo autopoietico generato dalle relazioni molteplici che il corpo intrattiene con il mondo.

Una posizione, quest'ultima, che pare essere confermata dalle recenti ricerche sullo sviluppo della coscienza compiute, in prospettiva relazionale, nell'ambito della neurobiologia e delle cosiddette "neuroscienze dinamiche" (Doidge 2015; Merzenich 2001). Un nuovo paradigma è infatti alla base della più recente concezione dello sviluppo epigenetico, secondo cui genotipo e ambiente costituiscono «due assi di determinazione che si combinano, tramite la plasticità, per produrre un fenotipo unico» (Ansermet & Magistretti 2004, p. 19).

## 2. La pedagogia tra narritività e "clinica della formazione"

All'interno di tale scenario si ravvisa l'esigenza di arricchire il campo d'esperienza di una pedagogia ad orientamento clinico che, partendo dai principi di base del *Metodo Narrativo* e dell'*Analisi esistenziale* (Binswanger 1928), ricollochi il corpo al centro dei processi di formazione, promuovendo rispetto ad esso la cura di nuove forme di comunicazione e di ascolto quali elementi costitutivi ed ineludibili della cura del sé (Pistillo 2012).

In tale prospettiva, l'empatia – capacità che, all'interno di una più ampia disponibilità *simpatetica*, ogni essere umano è in grado di enucleare e sviluppare – è da considerarsi come *focus* della relazione educativa: elemento propulsivo di un'azione maieutica volta a "mettere a fuoco" e a far emergere i contenuti latenti dei processi formativi. In quanto tale, infatti, proprio un "taglio" di tipo clinico consentirebbe alla pedagogia di "dare parola al corpo" e di "dare corpo alla parola" (Pistillo 2012): di promuovere, nel ripartire dall'analisi "archeologica" del suo "portato più originario" – dal nucleo profondo di ogni storia di formazione colta nella sua *concreta materialità educativa* –, la costruzione di processi di resilienza (Cyrulnik & Malaguti 2005) autentici.

In quanto "scienza di confine" (Mannese 2001; Mannese & Lombardi 2018), aperta al pluralismo e tesa a scongiurare la costruzione di sterili forme di eclettismo, la pedagogia verrebbe così a delinearci quale «formidabile analizzatore epistemologico» (Massa 1992, p. 36), in grado di svolgere – proprio in quanto "clinica" (Pistillo 2012) – «una funzione di ponte e di frontiera, di svincolo e di passaggio attraverso quelle zone intermedie (e proprio per questo decisive) che i diversi dogmatismi dottrinali vengono sovente a trascurare» (Massa 1992, p. 36). Una pedagogia posta «al crocevia di atteggiamenti cognitivi diversi, di "vettori" differenti, di saperi ausiliari articolati e difformi» (Cambi 1996, pp. 62-63), tesa al ripensamento delle attuali *emergenze* e all'approntamento di nuove e più adeguate forme di progettualità.

## 3. Cura del sé e formazione: *meditatio* e pratiche riflessive

In un'epoca caratterizzata da una marginalizzazione del corpo – sempre di più collocato in "posizione remota" – e da una radicale e significativa mutazione delle modalità di entrare in contatto, si ravvisa dunque l'esigenza di riprendere, in maniera decisa, la «via dei sensi» (Kabat-Zinn 2005). In vista della promozione di processi di cambiamento (Erickson 1964) orientati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza del sé, sarebbe infatti auspicabile ripartire da una teoria dell'agire

educativo che, rispetto all'elaborazione di procedure di apprendimento volte all'acquisizione di contenuti disciplinari riconducibili esclusivamente alle categorie dall'"astratto" e del "virtuale", garantisca nell'ambito della didattica curricolare la valorizzazione concreta dei vissuti corporei.

In quest'ottica, in linea con l'esigenza di definire nuovi metodi pedagogici che risultino praticabili nell'ambito di *setting educativi* alternativi – anche a contatto con la natura –, una pedagogia che voglia definirsi olistica dovrebbe ripartire dalla riscoperta delle *pratiche meditative* (Mortari 2019) e delle diverse tecniche di *mindfulness* (Siegel 2007) quali strumenti che consentono al singolo di formare se stesso a partire da una proficua de-strutturazione del dominio *bio-politico* (Foucault 1984) *di cui* – e *a cui* – è soggetto.

In un'ottica interdisciplinare si tratta dunque di riscoprire – partendo dallo scambio sincretico con discipline olistiche e "bio-naturali" come lo *yoga*, il *tai chi*, lo *shiatsu*, lo *shinrin-yoku*, il *barefooting*, il *feng shui*, la *bioenergetica*, ecc. – il valore delle sollecitazioni di tipo tattile, sonoro, segnico-grafico, cromatico, cinetico, ecc., nel loro insieme volte a favorire, in un clima di ascolto partecipato – e, al contempo, di sapiente e puntuale gestione dei micro-silenzi e dei macro-silenzi conversazionali – il dialogo corporeo (Montagu 1971; Pistillo 2020), la respirazione profonda, il rilassamento e la distensione, il movimento creativo (Feldenkrais 1977; O'Mara 2020) e l'immaginazione, quindi il *self-help* (De Beni 2018), la consapevolezza (Langer & Beard 2020) e la riflessione (auto)critica.

Nella prospettiva delineata, d'altro canto, appare evidente come la formazione del soggetto-persona sia una "vicenda" complessa che non può risolversi nello spazio angusto degli edifici scolastici e secondo una logica di standardizzazione dei tempi di apprendimento. Bisognerebbe pertanto pensare, al contempo, ad una riorganizzazione dei diversi ambienti educativi a partire da un'*analisi* de-costruttiva (*pars destruens*) dei principi tayloristici che ne hanno disciplinato per secoli – oltretutto linguaggi e pratiche discorsive – la definizione delle coordinate spazio-temporali di riferimento.

*Sic stantibus rebus*, la *pars destruens* di tale lavoro, per altro verso, dovrebbe essere corredata da una *pars construens* volta a *porre cura* alla ridefinizione degli spazi e dei tempi specifici che caratterizzano *hic et nunc* le dinamiche di processo. La pedagogia, in altri termini, dovrebbe porre maggiore attenzione, di volta in volta, alla definizione di idonee e più adeguate pratiche di accoglienza dei soggetti in formazione, provando a riannodare i "fili" di un "discorso pedagogico" sostanziato da una molteplicità di linguaggi inter-retro-agenti. Si tratterebbe di porre capo, in sostanza, ad un'"arte del porgere" – e "del porger-si" – che tenga conto della necessità di favorire la maturazione del soggetto a partire dalla promozione di una più ampia disponibilità ad apprendere attraverso la gestione consapevole delle dinamiche relazionali e di gruppo e il dosaggio e la calibratura "su misura" – come si diceva in precedenza - di nuove e più efficaci sollecitazioni sensoriali ed *agogiche*.

#### 4. Cura dell'ambiente e ecologia della formazione: i *setting pedagogici* come contesti dinamici

Il tema della ridefinizione dei *setting pedagogici* viene dunque a porsi come cogente sul piano della ricerca empirica (Cerrocchi & Dozza 2018; Moscati, Nigris & Tramma 2008). In chiave sistemica, sarebbe opportuno ripensare in maniera "radicale" la natura costitutiva dei *setting* (dall'ing. *setting*, "luogo circoscritto e de-

limitato”) pedagogici – contesti che non sono mai dati *für ewig* ma ridefiniti ogni volta *in itinere* – quali fertili terreni d’azione in cui affondano le loro profonde radici i processi di formazione del corpo e dei corpi.

Mai come in questo caso diviene dunque pregnante la metafora del “suolo” come terreno di sviluppo da cui il soggetto in formazione trae nuova linfa vitale e nutrimento: substrato fertile che consente alle abilità del soggetto di “prendere forma”, di “sbocciare” e “fiorire”. Il “suolo” viene così a rappresentare il contesto necessario a partire dal quale poter coltivare (Greenspan 1997) la complessa rete di relazioni atte a favorire, nel segno della scoperta e dell’esplorazione attiva, la “crescita arborea” e l’“espansione ramificata” delle diverse abilità.

È infatti compito di una pedagogia dinamica porsi oggi l’obiettivo di sollecitare, nella sperimentazione di nuove modalità comunicative e in relazione alle diverse attività didattiche di volta in volta proposte, la co-costruzione *in itinere*, da parte di educatore e di educando, di spazi, tempi e regole che risultino ri-definibili *ad hoc* e *ad hominem*; una pedagogia che, nell’azione del tra(n)s-locare, consenta di (ri)generare, in ordine alle diverse modalità di entrare in con-tatto, luoghi di apprendimento stimolanti, strutturati in maniera tale da risvegliare e mobilitare le energie del soggetto in direzione della costruzione di esperienze che possano dirsi, a tutti gli effetti, significative e “toccanti”. Si potrebbe parlare in proposito di contesti d’azione – “transazionali” e “transizionali” – la cui principale funzione didattica e strumentale dovrebbe essere quella di generare, a partire dalla facilitazione del processo di mediazione pre-simbolica tra il “dentro” e il “fuori”, tra il “me” e il “non-me”, nuove forme di vicinanza e di più feconde e salutari distanze.

Il *setting pedagogico* – che non coincide col dispositivo pedagogico, ma contribuisce a definirne, almeno parzialmente, aspetti strutturali e funzionali – consta infatti dell’insieme delle regole che, da un punto di vista intersoggettivo, dovrebbero promuovere, nella ri-definizione delle “cornici” d’azione e dei “confini” possibili tra la sfera d’azione propria e quella dell’altro, l’apertura al cambiamento da parte dell’educatore e dell’educando. Nella sua natura “deittica” – debitamente strutturato per offrire ai soggetti in formazione la possibilità di ancorare la propria narrazione ad un referente e ispirato, in quanto tale, ai principi di «intransitività» «oggettivazione» «referenzialità» «impudicizia» «avalutatività» (Massa 1992, pp. 30-31) – esso viene a configurarsi di per sé come “educativo” (Margiotta 1998; Moscati et al., 2008): rispetto alla disposizione pregressa dei suoi elementi costitutivi, assume la valenza di contesto simbolico a partire dal quale, in modalità narrativa, è possibile dipanare l’“esperienza oggettuale” nei suoi aspetti più occulti e latenti.

Il corpo, in tale direzione, ritornerebbe ad essere a tutti gli effetti «perno di strutturazione e di generazione del dispositivo che rende possibile [...] l’interpenetrazione storicizzante di organismo, personalità, cultura e società» (Massa 1986, p. 560): fulcro di ogni processo di formazione del sé. Ed è proprio in tal senso, a ben vedere, che la riscoperta del corpo nella sua globalità olistica, quale sistema generatore di una molteplicità di linguaggi interconnessi – “parti” integranti di un’unica espressività corporea fatta *anche* di modalità comunicative silenziose –, consentirebbe al singolo di maturare una più spiccata sensibilità nell’ascolto di sé e dell’altro-da-sé nel processo di comprensione della propria profonda natura (deriv. del lat. *nasci*, “nascere”) umana (Malavasi 2020).

Nella prospettiva della più recente *eco-mindfulness* – secondo una logica di co-costruzione dei differenti eco-sistemi educativi (Ellerani 2020) – assume senso, d’altronde, la ripresa di una metafora *viva* ricorrente nell’ambito di pratiche orientali come quelle riconducibili alla creazione del *karesansui* e il *bonseki*: la coltivazione del “giardino della propria mente” e la cura della formazione dei sé – di ogni

sé considerato in dinamica relazionale – sono processi destinati ad affiorare dal “terreno” della vita e, pertanto, strettamente correlati alla cura partecipata, doviziosa e responsabile, di mondi comuni e diversi.

### **Conclusioni: note brevi per una nuova pedagogia del curricolo**

Nell’ambito di una rinnovata *pedagogia della scuola*, un approccio siffatto verrebbe a delinearci come il *plafond* riflessivo di ogni efficace azione di orientamento basata su processi di *engagement* e sull’istituzione di *now moments*, il cui obiettivo, in linea con il modello del *Capability Approach*, dovrebbe consistere nel promuovere, nella scuola di ogni ordine e grado, la *cura educativa* a partire dalla valorizzazione da parte di ogni singolo alunno – in particolare attraverso attività formative di gruppo improntate alla cooperazione e alla collaborazione (Banzato & Minello 2002) – della conoscenza del sé e delle proprie potenzialità latenti, prerequisito indispensabile per la scelta dei futuri percorsi scolastici e formativi, di vita e professionali.

Per altri versi, un tale approccio, come si evince, apre naturalmente la strada all’“escursionismo pedagogico”: ad una osmosi, garantita da processi di “*inside-out*” e “*outside-in*”, tra istituzioni scolastiche, società e natura. La promozione di una “scuola diffusa” e “aperta” potrebbe infatti favorire, da un punto di vista *cronotopico*, la creazione di nuovi contesti d’azione, dinamici e flessibili, atti a generare nuove forme di dialogo corporeo, insieme ad una armonizzazione dinamica dei diversi tempi di insegnamento e di apprendimento e all’utilizzo di nuovi strumenti didattici; per dirla in altri termini, di nuove *Stimmungen*, o “atmosfera”, all’interno delle quali promuovere, sin dai primi anni di vita, nuove e più vivide forme di “accordo” tra uomo e natura.

Ad apparire stringente, in conclusione, è il bisogno di rivitalizzare i principi teorico-pratici della *pedagogia del curricolo*, destinata ad apparire allo sguardo attento del ricercatore ancora troppo “scolastica”. Ben al di là di ogni logica conformistica, una rinnovata pedagogia dovrebbe infatti pre-occuparsi di insegnare ai giovani – sostenendoli nel processo di ri-scoperta dei diversi mondi culturali e naturali che gravitano attorno all’istituzione scolastica – ad imparare a vivere nel rispetto delle *eco-bio-diversità* e nell’ascolto di sé e dell’altro-da-sé: a sviluppare le proprie potenzialità e ad ampliare l’orizzonte di *agibilità* delle proprie *capacità*.

### **Riferimenti bibliografici**

- Ansermet, F., & Magistretti, P. (2004). *A ciascuno il suo cervello. Plasticità neurale e inconscio*. Tr. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2008.
- Banzato, M., & Minello R. (2002). *Imparare insieme. Laboratorio di didattica dell’apprendimento cooperativo*. Roma: Armando.
- Bateson, G. (1972). *Verso un’ecologia della mente*. Tr. it. Milano: Adelphi, 2000.
- Binswanger, L. (1928). *Funzione di vita e storia della vita interiore*. Tr. it. in *Per un’antropologia fenomenologica. Saggi e conferenze psichiatriche* (pp. 39-64), a cura di U. Galimberti. Milano: Feltrinelli, 1970.
- Cambi, F. (1996). L’autocomprensione del sapere pedagogico: tra metateoria e costruzione di senso. In M. Borrelli (Ed.), *La pedagogia italiana contemporanea* (Vol. III, pp. 61-74). Milano: Luigi Pellegrini.
- Cancrini, L. (2020, Marzo 29). Questo è il tempo della cura, non dell’odio. *La Repubblica*, p. 21.
- Cerrocchi, L., & Dozza L. (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.

- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti, M. (2020, Marzo 31). Un destino comune dentro la fragilità. *Il Manifesto*, p. 10.
- Cyrułnik, B., & Malaguti, E. (Eds.) (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Tr. it. Trento: Erickson.
- De Beni R. (2018). La mindfulness a scuola. *Psicologia e Scuola*, 1, 8-9.
- Doidge, N. (2015). *The Brain's Way of Healing: Remarkable Discoveries and Recoveries from the Frontiers of Neuroplasticity*. New York: Viking Penguin.
- Ellerani, P. (2020). Co-costruire ecosistemi educativi. *Orione*, 20, 20-21.
- Erickson, M. H. (1964). Initial experiments investigating the nature of hypnosis. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 7, 152-62.
- Feldenkrais, M. (1977). *Body Awareness as Healing Therapy. The Case of Nora*. Berkeley (CA): Somatic Resources and Frog.
- Foucault, M. (1984). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Tr. it. Milano: Feltrinelli, 1985.
- Greenspan, S. I. (1997). *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*, con la collaborazione di B. L. Benderly. Tr. it. Milano: Mondadori.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Riprendere i sensi. Guarire se stessi e il mondo attraverso la consapevolezza*. Tr. it. Milano: Corbaccio, 2006.
- Langer, E., & Beard A. (2020). La mindfulness nell'era della complessità. Intervista in *Happiness e Mindfulness* (pp. 105-113), "Personal Trainer 5", (all. di *Mind*). Tr. it. Milano: Le Scienze.
- Lingiardi, V. (2020, agosto 09). Siamo amici per la pelle. Ecco perché. *Domenica*, all. de *Il sole 24 Ore*, p. 1.
- Lingiardi, V., & Giovanardi, G. (2020). A lezione dal coronavirus. *Il Sole 24 Ore*, Giugno 11. Reperibile in <http://www.ilsole24ore.com/art/a-lezione-cornavirus-ADB08wW>.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita & Pensiero.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E., & Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (Ed.) (1998). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Roma: Armando.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Maturana, R.H., & Varela, J.F. (1984). *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*. Tr. it. Milano: Garzanti.
- Merleau-Ponty, M. (1953). *Il bambino e gli altri*. Tr. it. a cura di P. Filiasi Carcano. Roma: Armando.
- Merzenich, M.M. (2001). Cortical plasticity contributing to childhood development. In J.L. McClelland, R.S. Siegler (Eds.). *Mechanism of cognitive development: Behavioral and neural perspective* (pp. 67-95) Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Montagu, A. (1971). *Il tatto*. Tr. it. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Morin, E. (2017). *Conoscenza, ignoranza, mistero*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2018.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.
- Moscato, R., Nigris, E., & Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Mondadori.
- Noè, A. (2009). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2010.
- O'Mara, S. (2020). *Camminare può cambiarci la vita*. Tr. it. Torino: Einaudi.
- Pistillo, G. (2012). *Il corpo in pedagogia clinica. Riflessioni per essere in Forma*. Roma: Magi.
- Pistillo, G. (2020). Per una ecologia della cura. Ri-pensare le differenze tra natura e cultura, *Attualità Pedagogiche*, II, 1, 116-124.
- Siegel, D.J. (2007). *Mindfulness e cervello*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2009.
- Zamagni, S. (2020). *Disuguali. Politica, economia e comunità: un nuovo sguardo sull'ingiustizia sociale*. Sansepolcro: Aboca.