
L'esperienza del Coordinamento Pedagogico Territoriale: progettare la continuità, vivere la corporeità

Elisa Polzoni,¹ Marzia De Silvestri² e Antonio Cuccaro³

Sommario

Il presente contributo esplora l'applicazione del paradigma dell'*Embodied Cognition* all'interno del sistema integrato 0-6 anni, con particolare riferimento all'esperienza del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) dell'ATS 10 di Fabriano e Sassoferrato. Attraverso un'analisi teorica e due interviste a figure chiave del territorio, si approfondisce come la dimensione corporea sia posta al centro dei processi educativi e della progettazione della continuità. Le pratiche pedagogiche condivise, l'attenzione alla corporeità nei passaggi tra nido e scuola dell'infanzia e la formazione congiunta degli operatori emergono come strumenti fondamentali per un'educazione realmente incarnata. Il lavoro si conclude con una riflessione pedagogica che mette in luce la rilevanza di un approccio sistemico ed *embodied* nel sostenere lo sviluppo integrale dei bambini e nel promuovere una cultura educativa radicata nel territorio.

Parole chiave

Embodied cognition, sistema integrato 0-6, continuità educativa, corpo e apprendimento, Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT).

¹ Coordinatrice Pedagogica ATS 15.

² Referente Asilo Nido Aquilone.

³ Università Niccolò Cusano.

The experience of the Territorial Pedagogical Coordination: Designing continuity, experiencing corporeality

Elisa Polzoni,⁴ Marzia De Silvestri⁵ and Antonio Cuccaro⁶

Abstract

This paper examines the application of the Embodied Cognition paradigm within the integrated 0-6 system, with a specific focus on the experience of the Territorial Pedagogical Coordination (CPT) of ATS 10 in Fabriano and Sassoferrato. Through a theoretical analysis and two interviews with key local figures, the study examines how the bodily dimension is placed at the center of educational processes and the design of continuity. Shared pedagogical practices, the focus on corporeality during transitions between nursery and preschool, and joint training for practitioners emerge as fundamental tools for a truly embodied education. The paper concludes with a pedagogical reflection highlighting the relevance of a systemic and embodied approach in supporting children's integral development and promoting an educational culture rooted in the local community.

Keywords

Embodied cognition, integrated 0-6 system, educational continuity, body and learning, Territorial Pedagogical Coordination (CPT).

⁴ Coordinatrice Pedagogica ATS 15.

⁵ Referente Asilo Nido Aquilone.

⁶ Università Niccolò Cusano.

L'embodied cognition nel sistema integrato 0-6: una cornice teorica

Negli ultimi anni, il paradigma dell'*embodied cognition* ha acquisito un ruolo sempre più centrale nelle scienze cognitive, nella psicologia dello sviluppo e, progressivamente, anche nelle pratiche educative. Nucleo fondante di tale approccio è la convinzione, supportata da numerose evidenze scientifiche, che la mente non sia separata dal corpo, ma che la cognizione emerga attraverso l'interazione dinamica tra corpo, cervello e ambiente. Come sostenuto da Varela, Thompson e Rosch, conoscere implica l'agire nel mondo attraverso il corpo (Varela, Thompson e Rosch, 1991), e questo vale ancor più nei primi anni di vita, quando il linguaggio verbale è ancora in fase di strutturazione e le esperienze corporee costituiscono il principale canale di esplorazione, relazione e apprendimento.

Nel contesto del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, delineato dal DLgs 65/2017 e dalle successive Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 (MIUR, 2021), l'approccio *embodied* si dimostra non solo coerente, ma indispensabile per garantire la qualità dei percorsi educativi. Le linee pedagogiche affermano che lo sviluppo in questa fascia d'età è caratterizzato da un dinamismo che investe le dimensioni corporea, relazionale, affettiva, cognitiva e linguistica, in un intreccio che non può essere disgiunto. Già Merleau-Ponty, nella sua monumentale *Fenomenologia della percezione*, sosteneva con chiarezza che il corpo non è semplicemente qualcosa di cui disporre, ma la realtà costitutiva dell'esistenza umana e della cognizione, rimarcando il ruolo fondamentale dell'esperienza corporea nella costruzione del sé e della conoscenza (Merleau-Ponty, 1945). Malaguzzi sottolinea la ricchezza espressiva del bambino. L'autore ci ricorda che i bambini hanno *cento linguaggi*, cento modi di pensare, di giocare, di parlare, di disegnare, di cantare, di muoversi, evidenziando, di fatto, la multidimensionalità dello sviluppo che richiede un approccio necessariamente integrato (Malaguzzi, 1993). Gardner con la sua teoria delle intelligenze multiple, supporta ulteriormente questa visione, riconoscendo che l'intelligenza non è un fenomeno univoco ma plurale ed estremamente complesso (Gardner, 1983). L'importanza dell'attività corporea e ludica è ribadita da Paley, secondo la quale il gioco è *il lavoro* del bambino (Paley, 2004): il gioco corporeo e relazionale costituiscono uno strumento essenziale di apprendimento nei primi anni di vita, una vita che è, in ultima istanza, educazione (Dewey, 1916).

L'*Embodied Education* rappresenta una prospettiva educativa che rappresenta la declinazione operativa del paradigma dell'*embodied cognition*: la pratica pedagogica riconosce il ruolo centrale del corpo come luogo privilegiato di apprendimento, relazione e costruzione del significato. In questa ottica, l'azione educativa non può prescindere dall'osservazione e dalla valorizzazione delle posture, dei gesti, degli sguardi, dei ritmi corporei, nonché dei movimenti spontanei o guidati, i quali assumono il ruolo di veri e propri mediatori nell'incontro tra adulti e

bambini (Sheets-Johnstone, 2011). L'importanza del corpo nell'apprendimento e nella relazione si fonda sulle basi neurofisiologiche dell'esperienza incarnata, come evidenziato da Gallese, che individua nelle esperienze corporee il substrato dell'empatia e della comprensione dell'altro (Gallese, 2006). Nei primi anni di vita, questa dimensione risulta particolarmente rilevante, poiché il corpo costituisce il principale strumento di espressione e comunicazione del sé (Gallese, 2006; Merleau-Ponty, 1945). L'educazione incarnata, pertanto, propone una visione dell'apprendimento che valorizza il corpo come medium attraverso cui il bambino costruisce attivamente il proprio mondo, facilitando l'instaurarsi di relazioni significative e autentiche (Johnson, 2017). Le più recenti scoperte neuroscientifiche evidenziano come la plasticità neuronale nei primi anni di vita sia un fenomeno estremamente ricco, complesso e dinamico; inoltre sottolineano l'importanza dell'esperienza vissuta nel modellare le connessioni cerebrali. I gesti, il tocco, la postura, il movimento nello spazio, sono canali privilegiati attraverso i quali il bambino acquisisce informazioni, le elabora e costruisce conoscenze. L'ambiente educativo che valorizza la corporeità come dimensione fondante del processo educativo è, pertanto, un ambiente che accoglie, sostiene, guida e accompagna lo sviluppo integrale della persona.

Il sistema integrato 0-6, nel promuovere la continuità educativa e il dialogo tra nido e scuola dell'infanzia, si offre come contesto privilegiato per valorizzare l'educazione incarnata. La corporeità non è solo mezzo, ma anche *fine* dell'educazione: coltivare la presenza corporea nei bambini significa sostenerne la sicurezza di sé, l'autonomia, la capacità di costruire relazioni significative. Allo stesso tempo, gli educatori e le educatrici sono chiamati a una consapevolezza del proprio corpo come mediatore di relazione e apprendimento.

Il Coordinamento Pedagogico Territoriale: significato e declinazioni locali

Il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT), previsto dal DLgs 65/2017 e strutturato a livello degli Ambiti Territoriali Sociali (ATS), rappresenta uno degli strumenti principali per dare concretezza al sistema integrato 0-6, con il compito di garantire la qualità dell'offerta educativa, promuovendo la continuità tra i servizi e sostenendo la formazione, il confronto tra le figure professionali e l'elaborazione di progetti condivisi.

Nel territorio dell'ATS 10, che comprende i Comuni di Fabriano e Sassoferrato, Cerreto d'Esi, Genga e Serra San Quirico, il CPT si è sviluppato come spazio di riflessione pedagogica, ricerca-azione e progettazione comune, capace di coinvolgere tutti gli attori del sistema educativo: educatrici, insegnanti, dirigenti, pedagogisti, famiglie. L'approccio adottato è quello dell'ecologia dei sistemi (Bronfenbrenner, 1979), in cui ogni elemento dell'ambiente educativo

interagisce con gli altri, influenzando reciprocamente i processi di sviluppo dei bambini.

Le attività del CPT si articolano in diversi ambiti: a) Formazione congiunta tra educatrici dei nidi e insegnanti delle scuole dell'infanzia, su temi pedagogici condivisi; b) Progettazione di esperienze comuni tra i servizi, volte a garantire la continuità educativa e a valorizzare le specificità dei diversi contesti; c) Costruzione di strumenti condivisi per l'osservazione e la documentazione dei percorsi dei bambini; d) Promozione del dialogo con le famiglie, attraverso incontri, laboratori e percorsi di sostegno alla genitorialità; e) Elaborazione di un linguaggio pedagogico comune, che consenta agli operatori di confrontarsi su pratiche, valori e obiettivi. Grazie alla partecipazione e al coinvolgimento delle scuole interessate dal CPT è stato possibile costruire anche un ponte ideale con la comunità territoriale, dando vita, nell'anno 2024, al primo Festival per l'Infanzia, iniziativa promossa dal Coordinamento Pedagogico con il patrocinio dei comuni dell'Ambito Territoriale 10 e che ha visto la co-costruzione delle varie azioni del festival in un momento di profonda connessione e condivisione di pratiche, intenti e umanità.

Tra gli obiettivi della prossima annualità del CPT, ci sarà la costruzione congiunta di un documento orientativo sulle pratiche di continuità utile a tutto il sistema integrato zero-sei dell'ATS 10, come momento di confronto, condivisione e riflessione ricorsiva prassi-teoria-prassi. In questo senso, nei prossimi paragrafi, proporremo le interviste prodotte da Marzia De Silvestri ed Elisa Polzoni e ne analizzeremo, successivamente alcune categorie emergenti fondamentali nella costruzione del dialogo inter e intraistituzionale.

Le voci del Coordinamento: Intervista a Marzia De Silvestri, Referente Asilo Nido l'Aquilone di Sassoferrato

Riportiamo di seguito il testo integrale dell'intervista a Marzia De Silvestri, referente dell'Asilo Nido «l'Aquilone» di Sassoferrato, sull'importanza dell'esperienza della Continuità tra Nido e Scuola dell'Infanzia.

Da sempre consideriamo la continuità con la scuola dell'infanzia un momento importante di condivisione, in quanto ampliamento dello sguardo verso il futuro dei bambini che abbiamo seguito e che continueranno il loro percorso verso nuovi orizzonti. Il progetto ha come scopo quello di trovare momenti di confronto tra noi colleghe del Nido, mettendo in atto le nostre competenze professionali per un'osservazione attenta del bambino, punto focale del nostro lavoro. In secondo luogo, gli incontri con le insegnanti della scuola dell'infanzia devono avere lo scopo primario di creare sintonia e condivisione per una buona educazione in ambito zero/sei.

Partendo da queste imprescindibili considerazioni, il nostro progetto continuità prevede: visita con i bambini alla scuola dell'Infanzia; successivamente, passaggio delle informazioni sulla base delle schede di osservazione compilate durante l'anno. Il giorno dell'uscita all'Infanzia, le insegnanti ci accolgono nelle rispettive classi. Generalmente, viene proposta un'attività, durante la quale a ogni piccolo è affiancato un bimbo grande, che farà da guida. Ad esempio, l'anno scorso erano stati preparati dei dischi di carta con dei nastri dove i nostri bambini guidati dai più grandi hanno potuto imprimere lo stampo della propria mano pennellata di tempera. La coccarda realizzata è stata poi riportata da ognuno di loro, il primo giorno di scuola in ricordo di quella mattina. Dopo aver concluso l'attività, si procede alla visita di alcune aree della scuola come la palestra, la biblioteca, la grande sala da pranzo. Ogni piccolo è accompagnato per mano da un bimbo più grande che fa da guida.

Il linguaggio del corpo assume anche in questi contesti un ruolo dominante. Il corpo come parte attiva del pensiero diventa strumento di comunicazione soprattutto nei bambini più piccoli dove ancora il linguaggio non sempre ha sviluppato competenze più articolate. Ed è proprio in contesti di «nuove esperienze» che la nostra attenzione deve farsi sottile e cogliere i segnali di aiuto, di disagio, ai quali dare una risposta rassicurante e incoraggiante. Sono gli sguardi, le mani tese, i sorrisi, a volte l'immobilità, il pianto, che possono comunicare cosa pensa e come si sente un bambino, più di ogni altra parola. Il corpo, quindi, diventa estensione del pensiero in un ambito relazionale molto complesso.

Le voci del Coordinamento: Intervista a Elisa Polzoni Coordinatrice Nidi Comunali Fabriano e Coordinatrice Pedagogica Zero-Sei ATS 15-Macerata

Di seguito riportiamo l'intervista a Elisa Polzoni, coordinatrice dei Nidi Comunali di Fabriano e Coordinatrice Pedagogica Territoriale del territorio che ricade nell'ATS-15.

Stare nell'esperienza del corpo e nel corpo è una delle competenze più alte richieste all'educatore o educatrice e al maestro/a che si occupa di bambini 0-6 anni, dove la conoscenza del mondo e la comunicazione avviene attraverso processi senso-motori e corporei.

Il decreto legislativo n. 65 del 2017 e successive linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei ci costringe ad avviare un percorso di continuità di pensiero e di pratiche che faccia incontrare professionalità e idee di bambino. Si insiste sul tema della continuità che porta con sé numerose sfaccettature in termini di esperienze possibili per adulti e bambini: il focus e l'intento sono rivolti a evitare frammentazioni e incongruenze in tutti quei contesti che accolgono e supportano bambini e famiglie dentro e fuori dai servizi educativi.

Il compito risulta complesso, inteso nella sua essenza ecologica, si decide dunque di procedere considerando la continuità come un'esperienza di rete. «L'educazione dalla nascita ai sei anni si rivolge all'integralità di ogni bambino, costituita dal suo essere persona umana, dalle relazioni che vive, dalle sue potenzialità, dalle peculiarità del suo sviluppo e dai suoi bisogni e diritti. Ogni bambino è unico e irripetibile e deve essere rispettato in quanto persona e in virtù della sua unicità. Nei primi sei anni di vita i bambini crescono in modo particolarmente dinamico, sia sul piano corporeo, sia su quello sociale, cognitivo e linguistico. Le potenzialità evolutive vanno sostenute e promosse, tenendo conto che il percorso di sviluppo in questa fascia di età non segue un andamento lineare, è fortemente influenzato dal contesto (familiare, ambientale) e si caratterizza per accelerazioni, pause, talora regressioni» (Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65).

Continuità per i bambini: I nidi e le scuole dell'infanzia di Fabriano organizzano dei momenti di gioco o laboratoriali in cui bambini del nido e bambini di tre anni che frequentano la scuola dell'infanzia si incontrano. Si scelgono delle tematiche trasversali e ci si incontra per stare insieme. Gli incontri si svolgono sia al nido che a scuola in modo che i piccoli possano conoscere nuovi spazi e i più grandi tornare nello spazio nido che li ha accolti per tre anni: in questo senso la continuità non è intesa solo in avanti, ma occorre anche voltarsi, tornare indietro, alimentare la memoria, per poi evolvere. Le proposte educative di questi incontri sono in continuità con i progetti educativi che i servizi portano avanti durante l'anno per inserirli in una cornice di senso. I bambini si incontrano, si guardano, si avvicinano, giocano insieme e vivono momenti significativi che si incidono nelle memorie del corpo, sostenendo la fiducia e la sensazione di benessere. Gli adulti progettano, offrono, stanno, conoscono, accompagnano con cura, tutti i passaggi.

Continuità per le famiglie: Dentro i servizi educativi 0-3 e nella città di Fabriano, grazie al supporto del Coordinamento Pedagogico Territoriale ATS 10 si organizzano momenti formativi e pedagogici a supporto della genitorialità, proprio per sostenere l'idea di comunità educante che ruota intorno al bambino e che si ha bisogno di coinvolgere e supportare attraverso delle buone relazioni.

Continuità per i professionisti: Le educatrici e le insegnanti si incontrano per raccontare e accogliere le storie dei bambini, i loro processi, i percorsi, le osservazioni svolte durante gli anni di nido. Stiamo lavorando a un documento condiviso in cui vengano declinate le diverse aree di sviluppo in modo da poter essere più precisi possibile.

Da alcuni anni il Coordinamento Pedagogico Territoriale del ATS 15 organizza percorsi di formazione comune, per tutto il personale dei nidi e delle scuole dell'infanzia, scegliendo tematiche che possano favorire il confronto, la relazione e la costruzione di un percorso 0-6 sempre più integrato. Si rivela un'esperienza profondamente utile, perché, proprio come funziona con i bambini, quando i corpi, gli sguardi e le parole si incontrano si ha la possibilità di creare legami, basati sul riconoscimento reciproco,

sulla fiducia, sull'espressione di sé e sull'integrazione di linguaggi diversi che possano nutrire progetti e cammini comuni. «La continuità non coincide con la stabilità e la ripetizione delle esperienze, ma con il cambiamento e l'arricchimento di situazioni: nuovi incontri, nuove attività, nuovi apprendimenti in un clima di partecipazione e di connessione. Per realizzarla è indispensabile creare un incontro tra professionisti che provengono da esperienze diverse e il primo passo è la conoscenza reciproca e il reciproco riconoscimento. L'incontro implica momenti di formazione comune tra operatori dei due segmenti, per condividere un linguaggio e una visione sui bambini, i contesti, gli apprendimenti» (Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65).

Questi aspetti sono imprescindibili e fondamentali per realizzare concretamente la continuità dentro e fuori dai contesti educativi. Siamo consapevoli che ci sia ancora molto lavoro da fare ma siamo sulla strada. Teniamo vicini a noi tutti i maestri che nei decenni hanno parlato di Diritto del bambino al rispetto, di Bambino come essere spirituale che si incarna, che si fa corpo, di apprendimento in movimento e cerchiamo di mettere in pratica.

Analisi tematica delle interviste

L'analisi tematica delle due interviste condotta secondo il modello di Braun e Clarke (Braun e Clarke, 2006) ha fatto emergere sei principali categorie pedagogiche, ricorrenti e coerenti con i riferimenti normativi e teorici delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (MIUR, 2021). In primo luogo, la *continuità educativa* rappresenta il fulcro concettuale attorno a cui ruotano le esperienze narrate. Essa è descritta come un processo intenzionale, progettato e condiviso, che sostiene la transizione dei bambini tra servizi educativi. «Da sempre consideriamo la continuità con la scuola dell'infanzia un momento importante di condivisione, in quanto ampliamento dello sguardo verso il futuro dei bambini» (De Silvestri); «In questo senso la continuità non è intesa solo in avanti, ma occorre anche voltarsi, tornare indietro, alimentare la memoria, per poi evolvere» (Polzoni). In secondo luogo, è centrale la dimensione dell'*embodied education*, ovvero l'importanza del corpo come veicolo di apprendimento e relazione. «Il corpo come parte attiva del pensiero, diventa strumento di comunicazione soprattutto nei bambini più piccoli» (De Silvestri); «Stare nell'esperienza del corpo e nel corpo è una delle competenze più alte richieste all'educatore o educatrice» (Polzoni). Tale visione si radica nelle teorie della cognizione incarnata (Gallese, 2006; Johnson, 2017) e promuove un approccio educativo sensibile alla dimensione sensomotoria. Una terza categoria chiave è la *cura educativa*, intesa come capacità di ascolto e risposta empatica da parte degli adulti. «Sono gli sguardi, le mani tese, i sorrisi, a volte l'immobilità, il pianto, che possono comunicare

cosa pensa e come si sente un bambino» (De Silvestri); «Gli adulti progettano, offrono, stanno, conoscono, accompagnano con cura, tutti i passaggi» (Polzoni). *La collaborazione professionale* tra educatori e insegnanti emerge come elemento strutturale per garantire continuità e qualità. «Il progetto ha come scopo quello di trovare momenti di confronto tra noi colleghe del Nido» (De Silvestri); «Da alcuni anni il Coordinamento Pedagogico Territoriale del ATS 15 organizza percorsi di formazione comune» (Polzoni). Tali pratiche collegiali rafforzano una cultura riflessiva e condivisa, orientata alla co-costruzione di significati educativi. In quinta posizione troviamo la *documentazione pedagogica*, valorizzata come strumento di conoscenza e passaggio di informazioni. «Passaggio delle informazioni sulla base delle schede di osservazione compilate durante l'anno» (De Silvestri); «Le educatrici e le insegnanti si incontrano per raccontare e accogliere le storie dei bambini» (Polzoni). Infine, la categoria della *comunità educante* richiama la necessità di includere attivamente le famiglie e il territorio nel processo educativo. «Si organizzano momenti formativi e pedagogici a supporto della genitorialità» (Polzoni); «Per una buona educazione in ambito zero/sei» (De Silvestri). L'intersezione di queste sei categorie — sostenute da citazioni significative e da un impianto teorico solido — evidenzia una visione educativa integrata, incarnata e relazionale, coerente con i principi della pedagogia contemporanea e dell'educazione olistica per la prima infanzia.

Conclusioni

Le esperienze condotte nell'ATS 10, così come nell'ATS 15 coordinato dalla dottoressa Polzoni, evidenziano una comprensione profonda della continuità come processo incarnato. I passaggi tra nido e scuola dell'infanzia non sono vissuti come rotture, ma come transizioni accompagnate, corporee, relazionali. I bambini *abitano* questi passaggi attraverso la ripetizione di gesti familiari, la riscoperta di spazi noti, l'incontro con volti riconoscibili. La memoria corporea — intesa come insieme di tracce sensomotorie che strutturano il senso di sé e dell'ambiente — ha un ruolo chiave nella costruzione del senso di sicurezza e appartenenza (Gallese, 2006; Sheets-Johnstone, 2011). Il corpo del bambino non è solo mezzo, ma anche luogo di significazione e costruzione di senso, in un apprendimento che si radica nei vissuti percettivi e relazionali. In questo quadro, gli adulti sono chiamati a un duplice compito: da un lato progettare percorsi educativi sensibili alla dimensione corporea; dall'altro, coltivare una consapevolezza riflessiva sul proprio agire educativo incarnato. L'educatore *embodied* è colui che *sta* nella relazione con presenza, intenzionalità e apertura, riconoscendo nel corpo — proprio e dell'altro — un canale privilegiato di comunicazione e apprendimento (Merleau-Ponty, 1945; Johnson, 2017). Si tratta di

un agire pedagogico che integra ascolto corporeo, empatia incarnata e postura educativa orientata alla reciprocità.

Tale approccio non può svilupparsi in modo isolato, ma richiede un dialogo continuo tra le figure educative coinvolte nei diversi segmenti del sistema integrato 0-6. La costruzione di una cultura pedagogica condivisa, capace di superare le barriere istituzionali e professionali, è un prerequisito per garantire coerenza e senso ai percorsi di crescita dei bambini. In questo senso, il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) rappresenta una leva strategica fondamentale: luogo di confronto professionale, di riconoscimento reciproco e di generazione di pratiche educative comuni (Baldacci, 2017; Bondioli e Savio, 2013).

La valorizzazione dell'*embodied education* nel sistema integrato 0-6 apre scenari promettenti: consente di riconoscere e promuovere l'integralità dello sviluppo infantile, valorizza il lavoro educativo come pratica riflessiva e relazionale, e pone le basi per una cultura educativa che si nutre di collaborazione, formazione continua e radicamento nei contesti.

Come sottolinea Bruner, l'educazione è sempre un atto culturale, radicato nella comunità e nelle narrazioni che la sostengono (Bruner, 1996). In un tempo in cui la frammentazione rischia di indebolire i legami educativi, scommettere sulla continuità incarnata significa restituire centralità ai corpi, alle relazioni e ai territori: luoghi vivi in cui crescere insieme, promuovendo una comunità educante che si fonda sul dialogo, sul riconoscimento reciproco e su una progettualità condivisa, orientata al bene comune dell'infanzia.

Bibliografia

- Baldacci M. (2017), *Curricolo, competenze, persona. Verso una nuova alleanza educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Bondioli A. e Savio D. (2018), *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma, Carocci.
- Braun V. e Clarke V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», vol. 3, n. 2, pp. 77-101.
- Bruner J.S. (1996), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- DLgs 65/2017, *Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni*.
- Dewey J. (1916), *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Londra, Macmillan.
- Gallese V. (2006), *Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism*, «Brain Research», vol. 1079, n. 1, pp. 15-24.
- Gallese V. e Lakoff G. (2005), *The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge*, «Cognitive Neuropsychology», vol. 22, n. 3-4, pp. 455-479.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, NY, Basic Books.
- Johnson M. (2017), *Embodied mind, meaning, and reason: How our bodies give rise to understanding*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Malaguzzi L. (1993), *History, ideas, and basic philosophy: An interview with Loris Malaguzzi*. In C. Edwards, L. Gandini, e G. Forman (a cura

- di), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*, New York, NY, Ablex Publishing, pp. 49-97.
- Merleau-Ponty M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Parigi, Gallimard.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, Roma, MIUR.
- Paley V.G. (2004), *A child's work: The importance of fantasy play*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Sheets-Johnstone M. (2011), *The primacy of movement (2nd ed.)*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Varela F.J., Thompson E. e Rosch E. (1991), *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, Cambridge, MA, MIT Press.