PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Corporeità e processo educativo: il bambino in relazione con il mondo tra apprendimento, dimensione cognitiva e affettiva

Corporeality and the educational process: the child in relation to the world between learning, cognitive and affective dimensions

Rosa Indellicato
Università Mercatorum

ABSTRACT

The contribution explores the foundational role of the body in child development, highlighting its centrality in the processes of learning, relating and identity construction in early childhood. Far from being an accessory element, the body is recognised as the primary mediator of the educational experience, in which cognitive, affective and relational dimensions are inseparably interwoven. Through a theoretical analysis that interweaves pedagogy, psychology and neuroscience, the article highlights how bodily experience represents a primary route to knowledge and intersubjectivity. The reflections of classical authors - including Montessori, Piaget, Vygotsky - are placed side by side with the more recent contributions of affective neuroscience and the pedagogy of care, confirming the urgency of rethinking educational contexts in an integrated way.

Keywords: Embodiment, Early childhood, Learning, Intersubjectivity, Pedagogy of care.

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Il contributo esplora il ruolo fondativo della corporeità nello sviluppo infantile, evidenziandone la centralità nei processi di apprendimento, relazione e costruzione dell'identità nella prima infanzia. Lungi dall'essere un elemento accessorio, il corpo viene riconosciuto come primo mediatore dell'esperienza educativa, in cui si intrecciano in modo inscindibile dimensioni cognitive, affettive e relazionali. Attraverso un'analisi teorica che intreccia pedagogia, psicologia e neuroscienze, l'articolo mette in luce come l'esperienza corporea rappresenti una via primaria di conoscenza e intersoggettività. Le riflessioni di autori classici – tra cui Montessori, Piaget, Vygotskij – si affiancano agli apporti più recenti delle neuroscienze affettive e della pedagogia della cura, confermando l'urgenza di ripensare i contesti educativi in chiave integrata.

Parole Chiave: Corporeità, Prima infanzia, Apprendimento, Intersoggettività, Pedagogia della cura

Received: 01.01.2025 Accepted: 01.02.2025 Published: 03.01.2025

Citation:
Indellicato R. (2025). Corporeità e processo educativo: il bambino in relazione con il mondo tra apprendimento, dimensione cognitiva e affettiva. Personae, 4(1), 99-107.

1. Introduzione

La consapevolezza del ruolo fondativo della corporeità nello sviluppo infantile ha assunto, negli ultimi decenni, un rilievo crescente nei documenti normativi nazionali relativi alla scuola dell'infanzia. Progressivamente, si è affermata una visione che riconosce al corpo non una funzione meramente strumentale o accessoria, bensì un ruolo di primaria mediazione nella costruzione dell'identità personale e nella relazione con il mondo esterno. In particolare, all'interno del campo di esperienza "Il corpo e il movimento", delineato dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), si sottolinea come l'esperienza corporea costituisca il primo e imprescindibile linguaggio attraverso il quale il bambino esplora l'ambiente, struttura forme iniziali di comunicazione intenzionale e sviluppa modalità autonome di conoscenza e interazione. Attraverso il movimento e l'azione, il bambino non soltanto affina abilità motorie, ma stabilisce nessi profondi con il contesto fisico e sociale, interiorizzando schemi percettivi, affettivi e cognitivi che orientano la sua crescita globale. L'esperienza corporea rappresenta pertanto una dimensione originaria e unitaria, entro cui si intrecciano conoscenza sensibile, emozione, relazione e apprendimento. Il corpo, in questa prospettiva, non è il semplice "contenitore" dell'esperienza educativa, bensì il suo luogo primario di manifestazione.

Tuttavia, la crescente valorizzazione della corporeità ha sollecitato anche una riflessione critica all'interno della ricerca pedagogica più recente. Vi è, infatti, il rischio che la corporeità venga concepita in modo riduttivo, come un dominio separato o secondario rispetto allo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale del soggetto. Questa impostazione rischia di riproporre, seppure in forma aggiornata, antichi modelli dualistici che separano corpo e mente, natura e cultura, sentimento e pensiero. A tale deriva si sono opposti numerosi autori, tra cui spiccano Perniola (1995) e Gallese (2003), i quali, da prospettive differenti, hanno sottolineato l'urgenza di un ripensamento della corporeità come nodo essenziale di ogni esperienza educativa e formativa.

In questa direzione si collocano le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 anni* (MI, 2020), che rappresentano un importante avanzamento concettuale. In esse, il riferimento alla corporeità non è confinato all'ambito motorio o ludico, bensì viene organicamente inserito nella sezione dedicata alla "centralità del bambino", con particolare attenzione all'intreccio tra educazione e cura. Tale scelta redazionale riveste un significato profondo: essa intende riconoscere la corporeità come dimensione strutturale dell'esistenza infantile, in cui si congiungono, in modo inscindibile, la dimensione fisica, relazionale ed emotiva dell'esperienza. La cura educativa, così intesa, si configura non soltanto come soddisfacimento di bisogni primari, ma come prassi capace di accogliere e accompagnare la crescita globale del bambino, nella sua imprescindibile unità di corpo, mente ed emozione.

In tal modo, si recupera anche il senso pieno di quanto già espresso nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012), ove si sottolineava come il corpo rappresenti fin dai primi mesi di vita il primo strumento di appropriazione del sé e della realtà esterna. L'educazione alla corporeità si configura, dunque, non come un settore specifico dell'azione educativa, bensì come orizzonte trasversale, capace di attraversare e fondare ogni processo di apprendimento e di socializzazione.

All'interno di un approccio pedagogico integrato, la corporeità si presenta come spazio di incontro, di scoperta emozionale, di apprendimento incarnato (Riva, 2018). Non si tratta di concepire interventi educativi settoriali, mirati esclusivamente allo sviluppo

motorio, bensì di promuovere esperienze che valorizzino la dimensione corporea nella sua intrinseca connessione con i linguaggi affettivi, comunicativi e cognitivi. In tale ottica, le pratiche educative devono riconoscere il valore pedagogico delle attività ludiche, espressive e sensoriali, considerate non come meri strumenti accessori, ma come dispositivi fondamentali per la costruzione di sé e per l'apertura al mondo dell'altro.

A sostegno di questa impostazione, i successivi approfondimenti teorici prenderanno in esame alcune prospettive che, con particolare rigore, hanno evidenziato il valore educativo della corporeità. Il contributo delle neuroscienze affettive e della pedagogia fenomenologica appare in tal senso particolarmente fecondo: entrambe le linee di ricerca riconoscono il corpo come fondamento esperienziale imprescindibile della crescita personale e sociale. Esse sottolineano come ogni processo conoscitivo ed educativo si radichi originariamente in una dimensione corporea, emozionale e relazionale, rendendo necessaria una revisione profonda dei modelli educativi tradizionali in favore di una concezione autenticamente integrata e globale della formazione umana.

2. La corporeità come fondamento relazionale, affettivo e cognitivo nello sviluppo del bambino

La corporeità rappresenta il primo e imprescindibile mediatore attraverso cui il bambino instaura un rapporto significativo con l'ambiente. Ancor prima che le neuroscienze attestassero l'intima connessione tra mente e corpo, la riflessione pedagogica e psicologica aveva già riconosciuto nella dimensione corporea un elemento costitutivo del processo di sviluppo. Autori come Maria Montessori (1912), Jean Piaget (1936) e Lev Vygotskij (1978) hanno evidenziato come il bambino, sin dai primissimi momenti di vita, si configuri come soggetto attivo nell'interazione con il contesto, elaborando conoscenze, costruendo rappresentazioni e strutture cognitive attraverso l'esperienza corporea.

In particolare, l'approccio montessoriano pone l'accento sull'importanza dell'ambiente preparato e della libertà di movimento come strumenti privilegiati per favorire lo sviluppo dell'autonomia, della volontà e della competenza cognitiva. Piaget, dal canto suo, ha descritto la costruzione della conoscenza come un processo attivo di assimilazione e accomodamento, radicato nella percezione e nell'azione corporea. Anche Vygotskij ha attribuito un ruolo centrale all'interazione sociale mediata, sottolineando come il linguaggio e il pensiero emergano a partire da esperienze concrete e condivise, ancorate all'agire corporeo.

Parallelamente, le riflessioni psicoanalitiche hanno portato in luce la dimensione affettiva della corporeità. Autori come René Spitz, Donald Winnicott (1971) e Wilfred Bion (1962) hanno descritto il neonato come un essere profondamente immerso in un universo sensoriale e affettivo, in cui le prime relazioni si strutturano attraverso scambi corporei primari — il tocco, la voce, il contenimento fisico — che plasmano la qualità della vita emotiva e relazionale futura. Secondo Winnicott, il concetto di "holding" (sostegno fisico ed emotivo) è cruciale per comprendere come la stabilità corporea offerta dall'adulto favorisca la nascita di un senso di continuità dell'essere, premessa indispensabile per l'emergere di un sé integrato.

Negli anni Settanta, Daniel Stern (1985) ha rinnovato la comprensione delle dinamiche relazionali precoci, evidenziando il ruolo attivo e intenzionale del neonato. Attraverso la sua partecipazione attenta alla relazione diadica, il bambino manifesta, fin dai primi mesi,

competenze comunicative sofisticate che si esprimono prevalentemente attraverso modalità non verbali: posture, gesti, mimica facciale, vocalizzazioni. Le sue ricerche sull'intersoggettività primaria hanno dimostrato che il bambino non è un ricettore passivo di cure, bensì un co-costruttore attivo della relazione, capace di influenzare e orientare il comportamento dell'adulto attraverso segnali corporei immediati.

La qualità della risposta dell'adulto a queste iniziative — risposta che deve essere sensibile, contingente e sintonizzata — gioca un ruolo decisivo nella costruzione dell'esperienza di sé come soggetto dotato di efficacia relazionale. La reciprocità che si instaura tra bambino e adulto costituisce, infatti, la base per la costruzione della fiducia, dell'autoefficacia e della capacità di attribuire significato alle proprie emozioni e intenzioni.

Le scoperte più recenti in ambito neuroscientifico hanno ulteriormente corroborato queste intuizioni teoriche. In particolare, la teoria dei *neuroni specchio* proposta da Vittorio Gallese (2003), e approfondita successivamente con Corrado Sinigaglia (2011), evidenzia come la comprensione delle intenzioni e delle emozioni altrui si basi su meccanismi di *simulazione incarnata*. Tali processi, che si attivano attraverso l'osservazione delle azioni e delle espressioni degli altri, dimostrano che la capacità empatica affonda le sue radici in una modalità di conoscenza pre-riflessiva, immediatamente corporea. È il corpo che, già a partire dall'età prenatale, ci consente l'incontro con il mondo. Siamo "menti incarnate" e i processi mentali si sviluppano e sono modulati dalla nostra corporeità e i dati empirici mostrano che l'intercorporeità è alla base dell'intersoggettività (Gallese 2016).

La simulazione incarnata conferma l'idea che il bambino, già a partire dalle prime esperienze relazionali, utilizza il corpo come principale veicolo di interazione e comprensione intersoggettiva. Il linguaggio corporeo non è dunque un semplice preludio allo sviluppo linguistico-verbale, ma costituisce una forma primaria e autonoma di costruzione di significati condivisi.

Da un punto di vista pedagogico, queste evidenze impongono una riflessione profonda sull'organizzazione degli ambienti educativi e delle pratiche didattiche. L'educazione deve riconoscere e valorizzare la corporeità come dimensione fondativa dello sviluppo, predisponendo contesti che favoriscano il movimento, l'espressione motoria, il gioco simbolico e la comunicazione non verbale. Gli educatori sono chiamati a leggere e rispondere ai segnali corporei dei bambini, promuovendo pratiche di cura che sappiano integrare attenzione fisica, emotiva e cognitiva.

In conclusione, il corpo non è un semplice strumento funzionale al raggiungimento di competenze astratte, ma il primo spazio di significazione e di relazione attraverso cui il bambino costruisce se stesso, il mondo e l'altro. Una pedagogia della corporeità implica dunque il riconoscimento del bambino come soggetto globale, in cui mente, corpo e affettività sono inscindibilmente intrecciati in un processo di crescita continua e dialogica.

Gli orientamenti teorici già menzionati offrono una lente privilegiata per analizzare la relazione educativa nella prima infanzia, non come un semplice intervento finalizzato all'istruzione, ma come un processo complesso di accompagnamento allo sviluppo integrale del bambino. La pedagogia contemporanea, infatti, ha superato l'idea di un bambino da "istruire" e lo riconosce come soggetto competente, capace di costruire attivamente significati attraverso l'esperienza, l'esplorazione e la relazione. In questa visione, l'educazione si configura come cura della crescita, intesa nella sua globalità: fisica, cognitiva, affettiva, simbolica, relazionale (Edwards, Gandini & Forman, 2012).

Il bambino, dunque, è portatore di una soggettività piena, che esige di essere riconosciuta nella sua interezza. Non può essere ridotto a corpo da gestire o mente da allenare, ma va accolto come persona che apprende, comunica e si trasforma attraverso molteplici linguaggi: corporeo, verbale, iconico, musicale, affettivo. L'adulto educante è chiamato a essere parte attiva di questo processo, non come trasmettitore di saperi, ma come mediatore di contesti di senso, promotore di relazioni significative e costruttore di ambienti capaci di sostenere il desiderio di apprendere e il bisogno di essere riconosciuto (Vecchi, 2019).

Nel momento in cui il bambino entra nei servizi educativi, egli porta con sé una storia: un bagaglio relazionale, emotivo e cognitivo stratificato, già in costruzione fin dai primi momenti di vita. Come sottolinea Colwyn Trevarthen (2017), il neonato è dotato di una competenza intersoggettiva primaria che si manifesta attraverso una forma precoce di dialogo emotivo e corporeo con l'adulto. Le prime esperienze di cura e le risposte dell'ambiente — siano esse fisiche, affettive o simboliche — costituiscono la matrice originaria attraverso cui il bambino costruisce la fiducia di base, elabora rappresentazioni del mondo e struttura le prime forme di comunicazione.

Nel quadro della pedagogia della cura, centrale è il concetto di responsabilità educativa come presa in carico dell'altro nella sua vulnerabilità e unicità. Secondo Luigina Mortari (2021), la cura educativa implica un atteggiamento intenzionale e riflessivo che si traduce nella capacità di offrire al bambino un ambiente affettivamente sicuro, esteticamente curato, eticamente fondato. Prendersi cura significa dunque generare condizioni di benessere, facilitare l'espressione dell'identità, accogliere il ritmo individuale dello sviluppo, e, soprattutto, comunicare attraverso la relazione educativa il valore intrinseco del bambino: "sei importante per me, sei degno di attenzione e ascolto".

Questo messaggio di riconoscimento non si esprime solo verbalmente, ma si incarna nelle posture, nei gesti, negli sguardi, nella qualità della presenza dell'adulto. La corporeità, nella prima infanzia, non è un elemento accessorio, bensì il primo canale comunicativo, il linguaggio fondamentale attraverso cui il bambino entra in relazione con il mondo. L'adulto, attraverso il "dialogo corpo a corpo", trasmette sicurezza, disponibilità, empatia e rispetto. È proprio in questa interazione che si attua una delle forme più autentiche di cura: quella che non si limita al fare, ma che nasce da un modo di essere con l'altro.

Perché tale cura sia effettivamente generativa, essa deve radicarsi in un'attenta progettazione pedagogica, fondata su un pensiero riflessivo e situato. Ogni scelta educativa — dalla strutturazione degli spazi alla composizione dei gruppi, dalla gestione dei tempi alle modalità di osservazione — veicola implicite rappresentazioni del bambino e dell'apprendimento. È pertanto necessario che l'educatore si interroghi continuamente: che idea di bambino guida le nostre azioni? Quale concezione dell'apprendimento informano le nostre scelte? Siamo consapevoli delle immagini implicite che traducono le nostre pratiche? (Hoyuelos, 2020).

La disposizione dell'ambiente educativo, ad esempio, può favorire oppure ostacolare l'autonomia, la cooperazione, l'esplorazione. Allestire angoli morbidi, atelier espressivi, spazi polifunzionali per il gioco simbolico o motorio, non è solo un'operazione tecnica, ma una dichiarazione pedagogica. Analogamente, la scelta di articolare i tempi in modo flessibile, con momenti di compresenza fra adulti, permette di ampliare lo sguardo sul gruppo, offrire letture plurime del comportamento infantile e costruire alleanze educative tra professionisti. Si tratta, in definitiva, di

progettare un'organizzazione che parli al bambino di fiducia, accoglienza, possibilità.
Questa consapevolezza pedagogica è la cifra di una professionalità educativa che si costruisce nel tempo, attraverso la riflessione, il confronto, la documentazione, ma soprattutto attraverso un atteggiamento di apertura permanente all'ascolto del bambino. Ascolto inteso non come passiva ricezione, ma come intenzione epistemica: disposizione a lasciarsi interrogare, a mettere in discussione le proprie certezze, a co-costruire significati partendo dall'esperienza concreta dei bambini e dalle relazioni che si sviluppano nei contesti educativi.

3. Un ambiente educativo orientato alla cura e all'apprendimento

Costruire un contesto educativo autenticamente orientato alla crescita integrale della persona richiede una riflessione preliminare e costante sull'immagine di bambino che si assume come riferimento. Ogni scelta didattica, ogni gesto educativo, ogni predisposizione ambientale discende direttamente da questa visione, che non è mai neutra, bensì culturalmente, antropologicamente e pedagogicamente situata (Malaguzzi, 1996; Milani, 2021). La cura del contesto, intesa non solo come organizzazione funzionale degli spazi e dei tempi, ma come espressione di una postura educativa consapevole, diventa allora il fondamento di un ambiente generativo di apprendimenti significativi e relazioni autentiche.
La letteratura pedagogica recente sottolinea l'importanza di considerare i contesti educativi come "ambienti capacitanti", ovvero spazi in cui il soggetto – sin dalla primissima infanzia – possa sperimentare la possibilità di esprimersi, esplorare, apprendere e co-costruire senso insieme agli altri (Nussbaum, 2011; Benasayag & Schmit, 2005). In questa prospettiva, la relazione educativa non può prescindere dalla dimensione affettiva e corporea, che rappresenta la base primaria dell'esperienza umana. Secondo gli studi delle neuroscienze affettive (Damasio, 2010; Siegel, 2012) e della psicologia dello sviluppo (Trevarthen, 2011), il bambino apprende e si sviluppa all'interno di un intreccio dinamico di emozioni, percezioni e relazioni incarnate.
In tale orizzonte, il corpo non è un semplice oggetto di cura, ma il primo strumento simbolico-relazionale attraverso cui il bambino entra in contatto con il mondo e costruisce significati. Le modalità con cui l'adulto si avvicina al corpo del bambino – nel prenderlo in braccio, nel consolarlo, nel sostenerlo nei momenti di transizione – parlano una lingua pedagogica potente, che trasmette sicurezza, riconoscimento e appartenenza (Rinaldi, 2001; Mortari, 2006). Ogni gesto di cura quotidiana diventa così occasione educativa, portatrice di un senso che va ben oltre la sua funzione immediata.
Interrogarsi sul modo in cui ci rivolgiamo ai bambini, sul tempo che dedichiamo alle pratiche di cura quotidiana e su come strutturiamo gli spazi educativi in rapporto alla corporeità significa adottare una prospettiva pedagogica centrata sul riconoscimento dell'integrità e della soggettività infantile. Tale approccio si discosta da modelli educativi adultocentrici, orientati all'efficienza o alla performance, per dare invece valore alla lentezza, all'ascolto autentico e alla qualità della relazione educativa (Lippitz 2017; Bertolini 2005).
La centralità del corpo implica anche una revisione critica della progettazione ambientale. Gli spazi, infatti, non sono mai neutri: essi parlano, orientano comportamenti, trasmettono visioni

implicite dell'infanzia. Progettare ambienti educativi che riconoscano il corpo come soggetto significa creare luoghi flessibili, accoglienti, capaci di stimolare la sensorialità e il movimento, ma anche il raccoglimento e la costruzione simbolica (Vecchi, 2010). La disposizione degli arredi, la scelta dei materiali, l'accessibilità degli oggetti devono essere pensati in modo tale da sostenere l'autonomia e la competenza del bambino, fin dai primi mesi di vita (Goldschmied & Jackson, 2006).

Inoltre, riconoscere il corpo come primo mediatore relazionale implica il dovere etico e pedagogico di restituire al bambino il diritto a partecipare, in forme adeguate alla sua età e al suo livello di sviluppo, alla costruzione del proprio percorso educativo (UNICEF, 2023; Moss, 2021). Il concetto di agency infantile, oggi ampiamente discusso nella letteratura internazionale, ci invita a considerare il bambino come soggetto attivo, competente, capace di esprimere bisogni, intenzioni e desideri attraverso modalità plurime, verbali e non verbali (Clark, 2020). In questa prospettiva, la cura non è mai assistenzialismo, ma accompagnamento rispettoso, volto a sostenere la crescita nella direzione dell'autonomia e della partecipazione.

Conclusioni

La pedagogia della cura, dunque, non si esaurisce nel soddisfacimento dei bisogni primari, ma si configura come una vera e propria etica della relazione educativa (Mortari, 2017), in cui l'incontro con l'altro – nella sua vulnerabilità e potenzialità – è riconosciuto come momento generativo di senso. Educare nella logica della cura significa valorizzare l'unicità di ogni bambino, costruire alleanze educative fondate sulla fiducia e sul dialogo, progettare contesti in grado di accogliere l'alterità come risorsa.

In questa prospettiva, un contesto educativo attento alla dimensione corporea e relazionale non è soltanto luogo di trasmissione di conoscenze, ma spazio di costruzione condivisa dell'esperienza. È un ambiente che promuove benessere, senso di appartenenza e significatività, riconoscendo che l'apprendimento autentico nasce solo dove il bambino si sente accolto, ascoltato e riconosciuto nella sua interezza.

Tale consapevolezza può oggi trovare un ulteriore sviluppo attraverso la sinergia con i Centri per la Promozione Territoriale (CPT), luoghi di raccordo e innovazione pedagogica nati per favorire la cooperazione tra scuola dell'infanzia e servizi educativi 0-6. Alla luce della prospettiva integrata delineata dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 anni* (MI, 2020), i CPT possono diventare spazi privilegiati per la costruzione di una cultura condivisa della corporeità, in cui educatori, insegnanti, famiglie e comunità locale cooperano alla definizione di pratiche comuni di cura, relazione e apprendimento.

L'educazione alla corporeità, collocata in questo quadro sistemico, assume il valore di principio unificante: attraverso il corpo, il bambino partecipa alla vita sociale e simbolica del mondo, sviluppa la propria identità e apprende a riconoscere quella dell'altro. Promuovere una pedagogia della corporeità nei CPT significa allora sostenere un approccio educativo che intreccia affettività, cognizione e socialità, restituendo alla prima infanzia un ruolo centrale nella costruzione di una cittadinanza educativa diffusa.

In prospettiva, i CPT possono farsi promotori di ricerca pedagogica e formazione congiunta, orientata alla valorizzazione della corporeità come via privilegiata per l'apprendimento incarnato, la cooperazione interprofessionale e la costruzione di una comunità educante inclusiva. Una simile visione permette di superare le frammentazioni tra scuola e servizi, tra teoria e prassi, rilanciando una pedagogia

integrata della corporeità che riconosca il corpo del bambino come primo luogo di incontro, conoscenza e partecipazione al mondo.

Riferimenti bibliografici

Benasayag, M., e G. Schmit. (2005). *L'epoca delle passioni tristi.* Milano: Feltrinelli.
Bertolini, P. (2005). *Pedagogia e scienze dell'educazione.* Firenze: La Nuova Italia.
Bion, W. R. (1962). *Learning from Experience.* London: Heinemann.
Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione.* Milano: Feltrinelli.
Clark, A. (2020). *Listening to Young Children: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach.* London: NCB.
Dallari, M. (2018). *Pedagogia del corpo.* Milano: FrancoAngeli.
Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain.* New York: Pantheon.
Edwards, C., L. Gandini, e G. Forman (a cura di). (2012). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia nell'educazione della prima infanzia.* Reggio Emilia: Reggio Children.
Gallese, V. (2003). "The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity." *Psychopathology,* 36(4), 171–180.
Gallese, V. (2003). *La relazione empatica.* Torino: Einaudi.
Gallese, V. (2016). *Il corpo non dimentica. Empatia, neuroni specchio e relazioni umane.* Milano: Raffaello Cortina Editore.
Gallese, V., e C. Sinigaglia. (2011). *Neurofenomenologia dell'intersoggettività. La simulazione incarnata e l'origine dei rapporti sociali.* Milano: Raffaello Cortina.
Goldschmied, E., e S. Jackson. (2006). *Persone da zero a tre anni.* Trento: Erickson.
Hoyuelos, A. (2020). *La pedagogia come scienza relazionale.* Bergamo: Edizioni Junior.
Lippitz, W. (2017). *L'infanzia tra educazione e potere.* Pisa: ETS.
Malaguzzi, L. (1996). *Una città con cento linguaggi.* Reggio Emilia: Reggio Children.
Milani, P. (2021). *La qualità pedagogica nei servizi educativi per l'infanzia.* Roma: Carocci.
Ministero dell'Istruzione (MI). (2020). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0–6 anni.* Roma: Ministero dell'Istruzione.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.* Roma: MIUR.
Montessori, M. (1912). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini.* Roma: Maglione & Strini.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura.* Milano: Mondadori.
Mortari, L. (2017). *Filosofia della cura.* Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (2021). *La pratica della cura. Etica e politica del prendersi cura.* Milano: Raffaello Cortina.
Moss, P. (2021). *Transforming Early Childhood in England: Towards a Democratic Education.* London: UCL Press.
Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Perniola, M. (1995). *Il sentire estetico.* Torino: Einaudi.
Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Paris: Delachaux et Niestlé.
Rinaldi, C. (2001). "Reggio Emilia: The Image of the Child and the Child's Environment." In G. Gandini, L. Hill, L. Cadwell, e C. Schwall (a cura di), *Insights and Inspirations from Reggio Emilia.* Davis: Davis Publications.
Riva, G. (2018). *Il corpo digitale. Mente, emozioni, identità nell'era delle tecnologie.* Milano: Raffaello Cortina.
Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind.* New York: Guilford Press.
Spitz, R. (1945). "Hospitalism: An Inquiry into

the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood." *Psychoanalytic Study of the Child,* 1, 53–74.
Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology.* New York: Basic Books.
Trevarthen, C. (2011). "What Young Children Give to Their Learning, Making Education Work to Sustain a Community and Its Culture." *European Early Childhood Education Research Journal,* 19(2), 173–193.
Trevarthen, C. (2017). "The Psychobiology of Speech Development." In *Early Development and Its Disturbances.* London: Routledge.
UNICEF Office of Research – Innocenti. (2023). *Children's Well-Being in Rich Countries. Comparing Child-Focused Policies.* Florence: UNICEF Innocenti Report Card.
Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education.* London: Routledge.
Vecchi, V. (2019). *L'estetica nell'educazione. Arte, cura, apprendimento.* Reggio Emilia: Reggio Children.
Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality.* London: Tavistock Publications.